
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO CON VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN ACUERDO SECRETARIAL
15018, PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976

**DEPARTAMENTO DE SALUD PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD
MAESTRIA EN DESARROLLO HUMANO**



**EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA:
EL CASO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO

P R E S E N T A

JESÚS RAFAEL MORA VÁZQUEZ

Director de Tesis: G. Antonio Aguilera Pérez
GUADALAJARA, JALISCO. NOVIEMBRE DEL 2005

EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL CASO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Preguntas que me haría a mí mismo si fuera maestro:

1. ¿Soy capaz de penetrar en el mundo interno de una persona que crece y aprende? ¿soy capaz de observar y apreciar este mundo sin juzgarlo?
2. ¿Puedo permitirme ser una persona auténtica con esos jóvenes y asumir el riesgo de mantener con ellos una relación abierta y expresiva? ¿me atrevo a ser yo mismo en una relación intensiva de grupo?
3. ¿Puedo descubrir los intereses de cada individuo y permitir que ellos los sigan hasta donde puedan llegar?
4. ¿Puedo ayudar a que los estudiantes mantengan una de sus posesiones más valiosas, que en su amplia y persistente curiosidad a cerca de sí mismos y del mundo que los rodea?
5. ¿Puedo ser creativo al ponerlos en contacto con la gente, las experiencias, los libros y recursos de todo tipo, que estimulen su curiosidad y nutran sus intereses?
6. ¿Puedo aceptar y fomentar los pensamientos raros e insólitos e impulsos y expresiones absurdas tomándolas como exploradores del aprendizaje y como intentos de actividad creativa? ¿puedo aceptar las personalidades diferentes y originales que producen esos pensamientos creativos?
7. ¿Puedo ayudar a los alumnos a que sean de una sola pieza, permitiendo y aceptando la interpretación de sentimientos con ideas y de ideas con sentimientos?

Carl Rogers

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:	
DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN	12
¿DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA?	13
OBJETIVOS	19
JUSTIFICACIÓN	20
CAPÍTULO II	
PERSPECTIVA TEÓRICA: DESARROLLO HUMANO	
Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA	22
MARCO TEÓRICO:	23
A) LA EDUCACIÓN HUMANISTA	23
B) EL DESARROLLO HUMANO Y LA EDUCACIÓN	25
C) LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA	33
ESTADO DEL CONOCIMIENTO:	41
A) LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	41
B) ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN	
EDUCATIVA	42
C) LA PRODUCCIÓN EN MÉXICO	

SOBRE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	44
D) LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA	47
E) PRODUCCIÓN E INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN	52
F) LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL DESARROLLO HUMANO EN EL ITESO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	62
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL	68
MARCO METODOLÓGICO	69
MARCO INSTRUMENTAL	76
A) DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	76
B) DE LOS SUJETOS Y LAS CONDICIONES DE INVESTIGACIÓN	80
C) DEL DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	87
CAPÍTULO IV	
IMPLEMENTACION DEL ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO	89
DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN: PERFIL DEL ESTUDIANTE	90
PREPARACIÓN DEL GRUPO	96
REGISTROS DE CAMPO	99
LA INTERVENCIÓN: EL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO EN EL AULA	101

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS 107

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	109
DE LAS APORTACIONES ACADÉMICAS	111
EVALUACIÓN DEL ENFOQUE DEL DESARROLLO	
HUMANO: PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES	137
FACILITAR EN EL AULA DE ORIENTACIÓN	159

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN 166

DISCUTIENDO LOS RESULTADOS	167
----------------------------	-----

CAPÍTULO VII

SÍNTESIS E INTEGRACIÓN 172

EVALUACIÓN DEL ENFOQUE	174
APORTES DEL DESARROLLO HUMANO	176
INVESTIGAR Y FACILITAR EL APRENDIZAJE	179
REFLEXIÓN CRÍTICA	181
CONCLUSIONES GENERALES	185

REFERENCIAS 188

ANEXOS: 195

1. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	196
2. ESTUDIO SOCIOECONÓMICO	202
3. PRÁCTICAS DEL LIBRO DE TEXTO	207

4. HOJA PERSONAL DE ACTIVIDADES	211
5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	212
6. ENTREVISTAS	215
7. DESCRIPCIONES PROTOCOLARIAS	269
8. CUADRO COMPARATIVO DE CALIFICACIONES	281
9. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	285
10. ANÁLISIS DE DOMINIOS	288
11. APORTACIONES DE ALGUNAS DE LAS TESIS EN DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN EN EL ITESO	293
12. UNA SESIÓN DE TRABAJO	310

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Una educación humanista enriquece al estudiante, más allá de los conocimientos ofrece valores, actitudes, perspectiva de vida; es por eso que, desde el humanismo, el contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo, el alumno aprende a través de sus propias experiencias y solo se le puede facilitar el aprendizaje. Estos son los presupuestos básicos que sustentan al enfoque del Desarrollo Humano en su proyección al campo educativo.

Este trabajo de investigación está orientado al Desarrollo Humano y su adopción en la Orientación Educativa que se imparte a los estudiantes de la escuela secundaria y pretende dar respuesta a cuál es la valoración que se da al enfoque del Desarrollo Humano cuando es llevado al programa de Orientación Educativa en la escuela secundaria, como perspectiva teórico-metodológica y cuáles sus aportaciones académicas.

De esta manera, el trabajo de investigación tiene como objetivo evaluar y valorar el modelo de Desarrollo Humano en la asignatura de Orientación Educativa adoptado como orientación teórica y metodológica y dar cuenta, desde las percepciones y concepciones de los alumnos, de las aportaciones

académicas de la adopción del modelo y de la experiencia de dirigir el curso bajo este enfoque.

El sustento teórico del trabajo se encuentra descansado en la teoría del Desarrollo Humano, que insertado a su vez en la tradición humanista existencial, adopta de ésta las concepciones generales de educación, persona y naturaleza humana, que influirán directamente en la metodología para los procesos educativos.

De marcado interés para este trabajo, se encuentran los conceptos de, enfoque o modelo de Desarrollo Humano, Orientación Educativa, valoración del enfoque, aportaciones académicas y experiencia de facilitación.

La metodología utilizada para la obtención y el análisis de los datos, estrechamente ligada al modelo de investigación adoptado, interpretativo, fenomenológico; y al propósito explícito del trabajo: evaluar al desarrollo humano desde la interpretación y comprensión de las descripciones dadas por los estudiantes, ha seguido las etapas propias del método fenomenológico, según Martínez y Rodríguez Gómez: una etapa preparatoria, una descriptiva, una estructural y una informativa.

En cuanto a las técnicas utilizadas, se ha echado mano de la observación y la entrevista, con el auxilio de algunos instrumentos propios de la metodología fenomenológica, como el cuestionario, el cuaderno de notas, las grabaciones de audio y el diario de campo.

El lector se encontrará con siete capítulos que dan estructura a este trabajo. En el primero, el planteamiento del problema que da lugar a la investigación y que ubica el lugar del Desarrollo Humano en la educación básica, los objetivos y justificación. En el segundo se presenta la revisión de la literatura más pertinente al tema que ocupa a este trabajo, anotándose dos grandes apartados; por una parte el marco teórico, que explora a la perspectiva del Desarrollo Humano, sus conceptos y sus fundamentos en la psicología humanista existencial, marco conceptual del trabajo; y por la otra los estados del conocimiento: en Orientación Educativa, en investigación en Orientación Educativa y la producción e investigación en Desarrollo Humano.

En el capítulo tres se ha ubicado el marco metodológico e instrumental, en el que se describen las técnicas, instrumentos, sujetos y condiciones de investigación, y el diseño general del proceso de investigación seguido.

Más adelante en el capítulo cuarto se hace referencia a la implementación del enfoque del Desarrollo Humano, esto es, a las acciones y actividades realizadas para llevar al salón de clases una Orientación Educativa bajo la perspectiva del Desarrollo Humano; aquí se encontrará una descripción de los sujetos de investigación, la preparación del grupo y algunas notas sobre los registros de campo y la intervención en el aula.

Por su parte en el capítulo quinto se presenta la descripción, el análisis y la evaluación de los resultados, abordando los tres aspectos básicos de la investigación: la evaluación del Enfoque del Desarrollo Humano, las aportaciones académicas y la facilitación.

El capítulo sexto presenta brevemente un cotejo de los resultados de la investigación con los resultados de otras investigaciones anotadas en la sección de los estados del conocimiento.

Finalmente, el séptimo capítulo recoge la síntesis e integración de los hallazgos de la investigación, la reflexión crítica del trabajo y las conclusiones generales generadas por éste.

El cuerpo de la tesis se cierra con las referencias y los once anexos que contienen material complementario y relevante en el apuntalamiento de este trabajo: instrumentos de evaluación, descripciones protocolarias, entrevistas y cuadros comparativos, entre otros.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN

¿DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA?

El Desarrollo humano como movimiento cuyo propósito es el crecimiento, desarrollo y realización de las personas, ha crecido y alcanzado una amplia difusión no solo en México, sino también en otros países del continente americano y Europa. En el país, ya no solo es un movimiento de dos grandes ciudades, México y Guadalajara, sino que ha venido abriendo camino en otras con programas académicos de postgrado y grupos de trabajo independientes. Así, el Desarrollo Humano tiene ya presencia en ciudades como León, Puebla, Tijuana, Tepic y Torreón, entre otras.

Llegado a Guadalajara en 1975 y a casi 30 años, esta perspectiva que engloba a una teoría o perspectiva teórica y un estilo de vida o perspectiva práctica, es caracterizada por una concepción de la naturaleza humana positiva, constructiva, realista, digna de confianza y en continuo proceso de desarrollo. En donde se considera al ser humano como único, sensible, creativo y con tendencia al desarrollo.

Para quienes han cursado, en los inicios de la década de los noventa, el programa de maestría en Desarrollo Humano que ofrece el ITESO, se han

encontrado con un enfoque que, poniendo su mirada en lo más positivo del ser humano y permeando su entorno con estas características descritas líneas arriba, les ha alimentado no solo de la perspectiva teórica humanista, sino que les ha dado también un espacio de crecimiento dentro del mismo programa, no solo les ha instruido, también les ha formado.

En ese tiempo se ha podido constatar que el Desarrollo Humano sigue un camino natural hacia los procesos personales y grupales de crecimiento, de reflexión sobre sí mismo, de exposición a los demás de lo que realmente somos, de encuentros interpersonales, de experiencias afectivas y emocionales, de reflexión y de introspección que se van dando en ambientes y grupos integrados para ese fin.

Durante esa estancia en las aulas, quienes se convencen de la “utilidad” y “provecho” de esta perspectiva, crean sus propios espacios de crecimiento que muchas veces tienen que ver más con procesos terapéuticos (si bien desde la perspectiva humanista, más abierta, menos cerrada y menos clínica), de sanación interior, de apertura al cambio, al diálogo, a la experiencia y al encuentro consigo mismo.

Se aprende que el Desarrollo Humano tiene un alcance social que incluye los ámbitos del desarrollo personal y grupal, el desarrollo del campo educativo, el desarrollo social y comunitario, el desarrollo en las organizaciones y, más recientemente, el desarrollo transpersonal.

Y a todo esto, ¿qué impacto tiene en la vida profesional de quienes han cursado la maestría? Es aquí donde todas estas concepciones y vivencias

empiezan a tener sentido cuando son llevadas al campo de lo personal, de lo que se es, de lo que se hace, de aquello que pertenece al propio campo profesional. Y es aquí en donde el Desarrollo Humano comienza a tener sentido o a ser cuestionado; y es cada persona en su propio mundo, la que va dando significatividad al programa académico, cuando traslada toda esta visión y reconstruye su entorno.

¿Qué puede hacer un educador de adolescentes, un orientador de escuela secundaria, en su propio ámbito laboral y profesional, cuando se coloca frente a una perspectiva como la del Desarrollo Humano?

Se sabe que el Desarrollo Humano se ha aplicado con éxito en contextos educativos, principalmente en la educación superior, en donde el estudiante es un adulto, con experiencia en ambientes escolares, con cierta madurez que le permite arropar un enfoque, comprometerse con él y responsabilizarse de su buen funcionamiento, pero ¿podrían los adolescentes de secundaria ser usuarios del Desarrollo Humano? ¿Puede este enfoque ser llevado a la escuela secundaria, al ambiente escolar formal, a una asignatura en particular?

Se sabe también que una educación humanista tiene como propósito enriquecer al ser humano, más allá de los simples contenidos teóricos, enciclopedistas o declarativos o de enriquecimiento de la razón; busca formar en valores, actitudes, pretende el desarrollo y el cambio personal. Y eso es precisamente lo que personalmente se quiere en nuestras aulas, en la clase de orientación. Algo se tendría que hacer.

El primer acercamiento ha sido experimental, con un pequeño grupo de adolescentes de secundaria, invitados a participar fuera del tiempo y horario escolar, se trató de formar un grupo de crecimiento al estilo de los grupos de crecimiento de la maestría. Esta experiencia duró un poco más de tres meses, con reuniones semanales en las que los chicos asistían de forma regular.

De esta experiencia se aprendió que más que un grupo de crecimiento con adolescentes en el que ellos expusieran los conflictos o situaciones difíciles a las que se enfrentan y se trabajara con ellas, era el facilitador, cuidando de proveer las características propias del enfoque, quien proponía un tema y los chicos iban comentando sus propias experiencias al respecto. Algunos de ellos elaboraban verdaderos trabajos de reflexión personal, pero no se tenía un nivel de profundización como sucedía con los grupos de adultos, salvo en algunos pocos casos. Si bien esta práctica enriqueció la visión del Desarrollo Humano se trató de una experiencia del ámbito del desarrollo personal y grupal. Aún lejos de los intereses personales como educadores y orientadores.

Luego de este breve ensayo, que favoreció un acercamiento a los adolescentes y su forma de trabajo con el enfoque del Desarrollo Humano en un grupo formado para este fin, había un cuestionamiento para el que aún no se tenía respuesta y que traía consigo una cascada de preguntas igualmente interesantes e igualmente atrayentes y que mantenían el firme interés por seguir al Desarrollo Humano en su perspectiva educativa.

Se encontró que en educación básica, el enfoque solo se ha utilizado como parte de un programa especial o asignatura extracurricular (de apoyo al

currículo del nivel), pero no en espacios curriculares definidos, esto es, que se han implementado asignaturas de apoyo al currículo de educación básica que en realidad han sido programas de Desarrollo Humano, pero no como orientación teórica o metodológica en las asignaturas ya definidas en el currículo, a lo que la primera pregunta que surgió ha sido ¿si es posible hacerlo?, si es posible llevar al Desarrollo Humano como orientación teórica o metodológica en alguna de las asignaturas de la educación básica, específicamente con adolescentes de secundaria.

A esta primera pregunta se agregaron otras tales como: ¿es viable llevar el Desarrollo Humano a una asignatura de la escuela secundaria?, ¿cuál es la asignatura que permitiría una mejor adopción del enfoque, la Orientación Educativa?, ¿qué beneficios o aportaciones académicas traería el enfoque si es llevado a una clase de la escuela secundaria?, ¿qué elementos del Desarrollo Humano tienen un efecto positivo sobre el aprendizaje y cuáles una influencia negativa?, ¿cuál es la valoración que los alumnos dan a su asignatura cuando ha sido desarrollada con los principios del Desarrollo Humano?, ¿cómo van percibiendo los alumnos la clase con este enfoque?, ¿cómo va percibiendo el facilitador estos procesos, cuál es su experiencia en esta práctica de Desarrollo Humano?, y finalmente, ¿perdería el enfoque parte de su esencia, de su ser propio, si se lleva a un espacio curricular predeterminado?

Esta última pregunta tiene un peso considerable si se toma en cuenta que, dado el perfil del enfoque del Desarrollo Humano, en el que estudiante es el principal elemento, capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí mismo en su aprendizaje, en donde el docente es solo un facilitador y se trata de no ser

directivo; frente a una asignatura del currículo oficial para la escuela secundaria, se tendría una consistente incompatibilidad dada por la directividad de ésta, no solo por las prácticas tradicionales de la escuela (programas previamente determinados, cargas horarias asignadas, necesidad de calificar el desempeño del alumno, entre otras), también por las prácticas docentes tradicionales en este nivel educativo (uso de textos, estrategias repetitivas, técnicas tradicionales de enseñanza).

De persistir la intención de llevar el Desarrollo Humano al aula de secundaria, teóricamente se tendrían dos alternativas: hacer caso omiso a las disposiciones oficiales acogidas por la dirección de las escuelas oficiales o tratar de combinar los principios del Desarrollo Humano con las exigencias más apremiantes de la institución en la que se llevaría a cabo la investigación. Se optó por esta última.

Todas estas reflexiones y consideraciones han conducido a la construcción del objeto de estudio, aquello que interesa investigar, que de alguna manera está encuadrado y definido por tres preguntas básicas;

- ¿Es el Desarrollo Humano una orientación teórica y metodológica apropiada para los alumnos de secundaria?
- ¿Cuáles son, desde la experiencia de los alumnos, las aportaciones académicas que el Desarrollo Humano, utilizado como orientación teórica y metodológica, puede dar a los estudiantes de secundaria?
- ¿Cuál es la experiencia propia del investigador al desarrollar una clase en secundaria desde la perspectiva del Desarrollo Humano?

Lo expuesto conduce a proponer este trabajo de investigación con el cual se pretende responder a la pregunta: ¿cuál es la valoración que se da al Desarrollo Humano cuando es llevado al programa de Orientación Educativa, como orientación teórico-metodológica, con los alumnos de un grupo de tercer grado de la Secundaria General “Juan José Arreola” de San Juan de Ocotán, y cuáles sus aportaciones académicas?

OBJETIVOS

Este trabajo de investigación se propone alcanzar los siguientes objetivos:

- Evaluar el modelo de Desarrollo Humano en la asignatura de Orientación Educativa adoptado con alumnos de tercer grado en la Escuela Secundaria General “Juan José Arreola” de San Juan de Ocotán, como orientación teórica y metodológica.
- Valorar las aportaciones académicas del enfoque del Desarrollo Humano en los estudiantes.
- Dar cuenta, desde las percepciones y concepciones de los alumnos, de las implicaciones educativas de la adopción del modelo.
- Dar cuenta de la experiencia personal de quien dirige el curso bajo el enfoque del Desarrollo Humano

JUSTIFICACIÓN

Con un programa de Orientación Educativa que adopte el enfoque del Desarrollo Humano se ha pretendido crear un espacio en donde el alumno retome y se responsabilice de sus propios aprendizajes y busque aquello que verdaderamente es significativo en su vida. Es, de manera general, llevar los principios del Desarrollo Humano, como orientación teórico-metodológica, a la Orientación Educativa que se imparte en la escuela secundaria.

El propósito de este trabajo de investigación tendría que ver, no solo con la adopción del enfoque del Desarrollo Humano en la Orientación Educativa y los aportes intrínsecos del enfoque mismo, sino también con dar cuenta de qué va sucediendo en los alumnos, cómo van percibiendo su aprendizaje, su propio crecimiento, en sí, dar cuenta de su propia percepción sobre el enfoque.

Incursionar en esta línea tiene varias razones, algunas de ellas de tipo personal, otras más encaminadas hacia los alumnos y los intereses propios de la etapa en que viven, la adolescencia; siendo esta última la de mayor importancia.

Para los alumnos, ofrecerles un espacio compatible con los propósitos y enfoque generales de la asignatura, en el que puedan encontrar libertad en el aprendizaje de los conocimientos que, dentro de los tres grandes campos temáticos del programa, realmente necesitan en su desarrollo y formación

personal y que verdaderamente les sean significativos, para lo cual el Desarrollo Humano puede ser de gran utilidad.

Personalmente por una parte, la firme intención de hacer de la Orientación Educativa un espacio que favorezca el aprendizaje significativo e independiente de los adolescentes de educación básica y sea al mismo tiempo, aunque de manera menos directa, un espacio que favorezca el desarrollo de valores y actitudes en los alumnos; por la otra, hacer uso de lo aprendido en la maestría, de difundir el Desarrollo Humano, pero también de poner a prueba el enfoque en un ambiente distinto en el que se ha conocido, la educación superior.

Finalmente, el empleo del Desarrollo Humano, como teoría y metodología de la enseñanza en la Orientación Educativa, aportaría elementos importantes para la didáctica y la metodología misma de la asignatura y de aquellas asignaturas afines, creando un marco en el que el papel más importante lo desempeñaría el mismo alumno, y cuyos contenidos, sin alejarse del programa oficial, resulten de interés para ellos.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA TEÓRICA: DESARROLLO HUMANO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

PERSPECTIVA TEÓRICA: DESARROLLO HUMANO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El presente capítulo da cuenta de dos temáticas propias de la perspectiva teórica que sustenta el presente trabajo de investigación: en la primera sección o marco teórico, se hace la exploración de la Perspectiva del Desarrollo Humano, de sus principios fundamentales y sus concepciones del ser humano y de la educación, marco en el que se suscribe este documento.

En la segunda sección, Estado del Conocimiento, se incluyen, por una parte, la concepción de la Orientación Educativa, una revisión de la producción referida a este campo, sus líneas y temas de investigación predominantes en el país, y por la otra, la producción en Desarrollo Humano y educación.

MARCO TEÓRICO

A) LA EDUCACIÓN HUMANISTA

La educación humanista se originó a finales de la década de 1940, con el movimiento iniciado por Kurt Lewin, conocido como *Desarrollo del Potencial Humano* y la aparición de la teoría terapéutica de Carl Rogers que ha tenido

una valiosa contribución al campo educativo, especialmente en la metodología, con su *Enfoque Centrado en la Persona*, en adelante también ECP (González, 1988).

A grandes rasgos habrá que decir que, el humanismo propone como metas de la educación la promoción para la autorrealización mediante el estímulo de las potencialidades del individuo, asienta que el aprendizaje es el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivado de la organización del yo y que este aprendizaje debe ser significativo. Sostiene además que, el papel del docente es no-directivo, es facilitador del aprendizaje al proporcionar las condiciones para que el aprendizaje se dé en forma autónoma, en un ambiente de respeto y confianza; y que la concepción del alumno viene dada por el concepto de persona: todos los alumnos son diferentes, únicos, con iniciativa, con necesidades personales de crecimiento, poseen afectos y tienen vivencias particulares.

Así, en general, se pueden identificar como metas generales de la educación humanista, según Hernández (1998) las tres siguientes:

- Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas.
- Apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres humanos únicos.
- Contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades.

Dentro de la teoría humanista de la educación, la perspectiva más ortodoxa y clásica es la rogeriana, mejor conocida como la Educación Centrada en la Persona (ECP) o el Estudiante. Como forma parte del bloque humanista, en

muchas ocasiones se identifica a este enfoque con el enfoque del Desarrollo Humano, aunque se debe tomar en cuenta que la comprensión del movimiento del Desarrollo Humano es mayor al del ECP, es más amplio ya que, dado su dinamismo, el Desarrollo Humano ha ido incorporando aportaciones de perspectivas cuyo propósito fundamental es el desarrollo de la persona, tal es el caso de la psicología transpersonal, la logoterapia y la psicología de la gestalt. Con todo, se sigue identificando al ECP como la representación del Desarrollo Humano en el campo educativo.

B) EL DESARROLLO HUMANO Y LA EDUCACIÓN

En el país la influencia de la perspectiva humanista ha tenido un fuerte desarrollo en algunas instituciones privadas con el “Desarrollo Humano”, entendido éste como un **movimiento psicológico que desde la perspectiva humanista y una fuerte apertura hacia las doctrinas cuyo propósito es el crecimiento, desarrollo y realización de las personas, engloba a una teoría o perspectiva teórica y un estilo de vida o perspectiva práctica.**

En este movimiento de Desarrollo Humano (en adelante también DH) se pueden identificar algunos autores clásicos de la historia de la psicología humanista, como Abraham Maslow, Carl Rogers, W. Allport, Rollo May y Víctor Frankl, seguidores del enfoque existencial humanista (Rage, 1998; Carpintero, 1996); a instituciones educativas cuyos principios educacionales están basados en esta teoría, tal es el caso de la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); y a Juan Lafarga, Alberto Segrera, Gómez del Campo, Salvador Moreno, Ana María

González Garza y Rosa Larios Novelo como los autores mexicanos más representativos de este movimiento.

Sin embargo, si bien es cierto que la columna vertebral del movimiento de DH en México y en Guadalajara, ha sido el enfoque rogeriano; también debe considerarse la amplia apertura hacia otras teorías, también de sesgo humanista, que han encontrado espacio en esta perspectiva, tal es el caso de la logoterapia, la psicoterapia gestalt y la psicología transpersonal.

Insertado en la tradición humanista, el DH tiene su punto de partida en una "concepción de la naturaleza humana positiva, constructiva, realista, digna de confianza y en continuo proceso de desarrollo" (González, 1998, p. 13). En donde se considera al ser humano como único, sensible, creativo y con tendencia al desarrollo.

Centra su atención en el estudio y análisis de los procesos integrales de la persona, fundamentándose epistemológicamente en el existencialismo y la fenomenología, generando así, "una nueva concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse" (González, 1998, p. 11). Metodológicamente es un enfoque holista y subjetivo.

Como se ha dicho en el párrafo anterior, la perspectiva del Desarrollo Humano (DH) se fundamenta en el existencialismo, base filosófica de la psicología humanista-existencial, en cuanto comparte buena parte de sus credos filosóficos y antropológicos, en su visión del ser humano y hasta en sus cuestionamientos básicos (Rage, 1988; Carpintero, 1996), lo que acusa

influencias directas del pensamiento de los grandes filósofos existencialistas y que también son base para la psicología de la tercera fuerza.

Este enfoque, “enfatisa los intereses y las preocupaciones filosóficas de lo que significa ser realmente humano” (González, 1998, p. 36), un ser viviente en constante cambio y con la capacidad de ser consciente de ello, que posee medios de autocomprensión, para modificar su autoconcepto, actitudes y comportamiento, si se le proporciona un clima favorable:

Contemplado como un movimiento eminentemente educativo, el desarrollo humano se fundamenta en las corrientes de pensamiento fenomenológica, humanista y existencialista, de la que se desprende su ser y quehacer. Entre sus características distintivas se encuentra la apertura al cambio, al diálogo, a la experiencia y al encuentro consigo mismo, con el tú, con el nosotros y los otros, y con la naturaleza (González, 1997, p.2).

Es, si se quiere, un modelo educativo que consiste en un proceso ascendente y constante de transformación, un medio a través del cual se facilita y promueve la realización integral del infinito potencial humano (González, 1992).

En su concepción de ser humano, se enfatiza la tendencia hacia el desarrollo, que frecuentemente se denomina, en el lenguaje propio de otro de los autores humanistas más reconocidos: Abraham Maslow, tendencia actualizadora, y que es innata al ser humano. El Enfoque Centrado en la Persona (ECP), una de las principales aportaciones del humanismo y la más

difundida en términos de educación, tiene su base, según González (1991) y Moreno (1983), en los siguientes principios:

- La persona es valiosa por sí misma.
- La naturaleza humana es constructiva y digna de confianza, posee una tendencia hacia el desarrollo integral.
- La motivación básica es la autorrealización.
- Una persona saludable vive funcionalmente como un organismo total, integrado.
- El aprendizaje significativo debe ser descubierto en la propia existencia.
- Se puede confiar en la persona y en su curiosidad y deseo de aprender innatos.

Consecuente con los principios más fundamentales del humanismo, la educación es concebida dentro de la perspectiva del Desarrollo Humano (DH) como un proceso dinámico de *aprendizaje significativo*, en donde el estudiante es el principal elemento y cuyo logro máximo es su autorrealización (Maslow, 1988; 1990) en todas las esferas de la personalidad; es además, un medio favorecedor del desarrollo de la tendencia actualizante que cada persona posee y que debería ser potenciada atendiendo las necesidades personales de cada alumno al proporcionarles opciones válidas de autoconocimiento, crecimiento y decisión personal (Hernández, 1988).

Uno de los supuestos teóricos más importantes del humanismo en general y del enfoque de Desarrollo Humano en particular, es la introducción del

concepto *persona* en la educación, que vendrá a modificar no solamente la práctica educativa, sino la concepción misma de sus actores, haciendo énfasis en los objetivos de la educación, resaltando más el papel del alumno, su aprendizaje, que al docente, la enseñanza y la manera de realizar la acción educativa.

Para el enfoque del DH, la enseñanza, si es posible hablar de ella, es el logro máximo de la autorrealización, en donde se propone que el alumno desarrolle una conciencia ética, altruista y social, y cuya meta es la promoción de la autorrealización (Maslow, 1988). Es decir, que la persona logre lo mejor de lo que es capaz. Objetivo que en alguno de sus puntos se comparte con los fines de la Orientación Educativa.

Rogers, en su educación centrada en la persona, a veces llamada también educación democrática centrada en la persona, confiere la mayor responsabilidad al alumno y la caracteriza sobre la base de cuatro principios (Hernández, 1988):

1. La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.
2. El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (solo se le puede facilitar el aprendizaje).
3. En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

4. El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

Palacios (1984) y Moreno (1983) resumen convenientemente los principios fundamentales de la enseñanza centrada en la persona o el estudiante en los siguientes puntos:

- El postulado básico es la confianza en las potencialidades del ser humano.
- El aprendizaje y la asimilación necesitan determinadas circunstancias y condiciones.
- Se aprende sólo lo significativo.
- Los contenidos del aprendizaje no deben ser amenazantes para el yo del estudiante.
- Gracias a la práctica es como se aprende.
- El aprendizaje participativo es más eficaz que el pasivo.
- El aprendizaje perdurable y profundo implica a la totalidad de la persona.
- Es muy importante la autoevaluación y la crítica.
- El aprendizaje social más útil es el aprendizaje del proceso de aprendizaje.

Resulta claro como estos principios habrán de modificar notablemente la caracterización y acción de sus actores, y de alguna manera se tendrá una postura educativa distintiva, de la que surgen conceptos como:

responsabilidad, libertad, aprendizaje significativo y facilitación de aprendizaje.

El enfoque asigna al profesor un papel no directivo, cuya función ha de ser la de facilitar el aprendizaje del estudiante proporcionándole las condiciones para que esta acción se de en forma autónoma, creando una atmósfera de respeto y apoyo a la curiosidad de aquel, y valorando la búsqueda personalizada del conocimiento. Con rasgos tales como:

- Mostrar una relación de respeto con sus alumnos
- Partir de las potencialidades y necesidades de los alumnos
- Estar interesado en el alumno como persona
- Abierto a nuevas formas de enseñanza
- Fomentar el cooperativismo en los alumnos
- Mostrar autenticidad y genuinidad
- Ser sensible a las percepciones y sentimientos de los alumnos
- Evitar posturas egocéntricas y autoritarias
- Poner sus conocimientos al servicio de los alumnos

Por otra parte, el alumno es entonces, sobre esta base, una persona, digna de confianza y tendiente al desarrollo y la autorrealización; un ser con iniciativa, con necesidades personales de crecimiento, capaz de autodeterminarse y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente (Guzmán y Hernández, 1993).

El estudiante no sólo es una persona que participa cognitivamente en la clase, sino como un ser afectivo y con vivencias particulares, y cuyo aprendizaje se da mediante su participación en el proceso mismo.

También tiene una forma propia de concebir la metodología de la acción educativa al proponer condiciones y actitudes básicas para su realización, a saber: el contacto real con problemas reales, la autenticidad o genuinidad en los actores, la aceptación positiva incondicional de los mismos, la comprensión empática y la provisión de recursos (González, 1988; Guzmán y Hernández, 1993).

Por otra parte, no debe perderse de vista que es el aprendizaje significativo el elemento primordial del enfoque centrado en el alumno, y el del Desarrollo Humano, el cual consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, esto es que, cuando el aprendizaje tiene sentido para el estudiante, se integra a su persona, se olvida con mayor dificultad y tiene una aplicación práctica en la vida diaria. Los factores o elementos más importantes de este aprendizaje significativo son enunciados por González (1988, p. 71) como:

- Contenidos: información, conductas o habilidades por aprender.
- El funcionamiento de la persona, en sus aspectos biológico, psicológico, espiritual y social.
- Necesidades y problemas que el individuo enfrenta en ese momento y que le son importantes.
- El ambiente en el que se propicie el aprendizaje.

Finalmente y en un intento por resumir los conceptos básicos del enfoque del Desarrollo Humano, que encuadran la perspectiva teórica que habrá de sustentar esta investigación y que mantienen una estrecha relación con el Enfoque Centrado en la Persona (que se abordará en el siguiente apartado), habrá de decirse que puede notarse que los objetivos de éste están en función de favorecer el desarrollo integral del estudiante, de su crecimiento y autorrealización. Que existen elementos generales en los que ésta descansa, como su concepción de ser humano, que es el principio rector, la importancia de la experiencia, no en el sentido empirista, sino como experiencia fenoménica, subjetiva; el hecho de que puede caracterizarse como una pedagogía relacional, al enfatizar el valor de las relaciones interpersonales de sus actores y de las actitudes tomadas por éstos; y finalmente, por su concepción de aprendizaje significativo que da lugar a la responsabilidad y creatividad en el alumno, y a su propia autoformación.

C) LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

Como una extensión de su Enfoque Centrado en la Persona en la psicoterapia, Carl Rogers ha propuesto lo que se podría llamar la pedagogía rogeriana, es decir, las aplicaciones de su enfoque al campo de la educación y que son la base para la perspectiva del Desarrollo Humano.

La concepción de la educación en el ECP va más allá de la instrucción intelectual o transmisión de información y conocimientos que normalmente suceden en las aulas, entendida en su sentido más amplio (González, 1991, p. 57), "está orientada hacia el desarrollo integral y armónico de la persona

humana y, por ello, debe abarcar todos los aspectos de la vida del ser humano: el físico, el afectivo emotivo, el espiritual, el moral, el intelectual y el social". Es, si se quiere, formar al hombre en su integridad.

A lo largo de la construcción de su enfoque psicoterapéutico Rogers desarrolló tres conceptos (Quitmann, 1989, p. 140): "Primero se habló de pacientes, más tarde de clientes y finalmente de ayudantes (facilitador), y la forma de conversación era primero no directiva, más tarde centrada en el cliente y finalmente centrada en la persona. Rogers vió cada vez más claro que él no había entrado en un nuevo método, sino otra filosofía de la vida y de la relación" que llevada al campo de la educación lo llevaría a una nueva filosofía de la educación y de la relación, principalmente entre los dos actores de lo educativo: maestro y alumno.

La aplicación del enfoque rogeriano parte de la descripción de lo que, según las propias observaciones de Rogers (1980), ha sido la educación tradicional:

- El maestro es el poseedor del conocimiento, el estudiante es el recipiente
- El maestro es el que tiene el poder, el estudiante el que obedece
- El autoritarismo es la política aceptada en el salón de clase
- La confianza está reducida al mínimo
- Se gobierna mejor a los sujetos (estudiantes) manteniéndolos en un estado de miedo intermitente o constante
- La democracia y sus valores son ignorados y burlados en la práctica
- En el sistema educativo no hay lugar para la persona completa, solo para lo intelectual.

Su punto de vista sobre lo que debería ser la educación se concentra en la siguiente cita del mismo Rogers (1991, p. 12):

“Se confía en los jóvenes y se pone de manifiesto que en un clima auténticamente humano –que el profesor puede iniciar-- el adolescente puede sentirse respetado, puede elegir con responsabilidad, puede experimentar el entusiasmo de aprender y puede adquirir la base para vivir como un ciudadano realmente sensato, bien informado, competente en cuanto a su saber y capacidad y seguro para encarar el futuro”.

Por lo tanto, un aprendizaje centrado en la persona tendría algunas condiciones (Rogers, 1980), a saber:

- El educador o facilitador es seguro de sí mismo y experimenta una confianza básica en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos, para aprender por sí mismos.
- El facilitador --el maestro en este caso-- comparte con los demás (estudiantes, padres y comunidad) la responsabilidad del proceso de aprendizaje
- El facilitador provee recursos de aprendizaje, provenientes tanto del propio interior y de su propia experiencia como de libros o materiales o experiencias de la comunidad
- El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros
- Se provee de un clima facilitador del aprendizaje

- El énfasis está puesto, principalmente, en promover el proceso continuo del aprendizaje
- La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es una autodisciplina
- La evaluación de la cantidad y de la significatividad del aprendizaje del estudiante es hecha principalmente por el mismo estudiante
- En este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clases tradicional.

La educación centrada en la persona habría de entenderse entonces como un proceso dinámico en el que el estudiante mismo participa de manera activa en sus aprendizajes y en su propio desarrollo integral. Tendría a la base, esta idea de educación, la confianza en el ser humano y en su capacidad natural para desarrollarse y realizarse.

De acuerdo con esto, los objetivos de este método centrado en el estudiante o la persona (González, 1991, p. 62), son que ellos mismos:

1. "Sean capaces de tener iniciativas propias para la acción
2. Puedan elegir y autodirigirse en forma inteligente
3. Aprendan críticamente y logren desarrollar su capacidad evaluativo ante las contribuciones de otros
4. Adquieran los conocimientos necesarios para la resolución de los conflictos y sean capaces de adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones problemáticas nuevas

5. Sepan utilizar sus experiencias en forma libre y creadora
6. Sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en las diversas actividades que emprendan
7. Trabajen no por la aprobación y el reconocimiento social, sino para lograr sus propios objetivos socializados"

Uno de los elementos fundamentales del enfoque es el aprendizaje significativo, que Rogers (1991) describe, como el tipo de aprendizaje que tiene el carácter de una implicación personal, es de iniciativa propia, hace que cambie la conducta, es evaluado por el propio estudiante pues él sabe si responde a su necesidad y cuya esencia es la significación. A esta caracterización González (1991, p 71) apunta: "este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio... cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto, no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria".

Respecto del aprendizaje significativo Quitmann (1989, pp. 155-156) anota: "La potenciación de un aprendizaje significativo depende de determinadas cualidades condicionadas por la actitud, que existen en la relación personal entre el ayudante (facilitador) y el que aprende", a las que llama actitudes pedagógicas fundamentales y que son reflejo de las actitudes terapéuticas fundamentales en el ECP, estas actitudes pedagógicas son: ser real, escuchar empático y, valoración, preocupación, confianza y respeto.

Según González (1991, p. 74) los objetivos de este tipo de aprendizaje desde el ECP, con unas pequeñas variaciones a los objetivos propios del enfoque como ella misma lo ha dicho, son:

1. "Ayudar al individuo a convertirse en persona capaz de tener iniciativas propias y de ser responsables de sus acciones
2. Facilitar la independencia y autonomía de la persona. Que ésta desarrolle la capacidad de elegir, tomar decisiones y de autodirigirse inteligentemente
3. Que la persona aprenda a aprender
4. Que los individuos aprendan a buscar nuevas soluciones a los problemas de su vida diaria, utilizando sus experiencias en forma libre y creadora
5. Que las personas sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones y problemas nuevos
6. Que los individuos aprendan a vivir en armonía y colaboren con los demás en forma eficaz
7. Que las personas desarrollen un juicio crítico que les permita evaluar objetivamente las contribuciones de los demás
8. Que todos trabajen no con el fin de lograr la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados"

Este tipo de aprendizaje, según comentarios de González (1991) estaría caracterizado por:

- Ser asimilado en el plano del ser
- Integrarse a los conocimientos previos del estudiante
- Ser aplicable a la vida
- Estar motivado por intereses personales
- Ser integral y penetrante

- Evaluarse por el mismo que aprende

Por otra parte, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes el ECP propone tres cualidades (Rogers 1991):

1. Autenticidad en el facilitador del aprendizaje, esto es, que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y comunicarlas
2. Aprecio, aceptación y confianza, por la que se acepta al estudiante como una persona independiente
3. Comprensión empática, cuando el facilitador tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando percibe sensiblemente el proceso de aprendizaje del alumno.

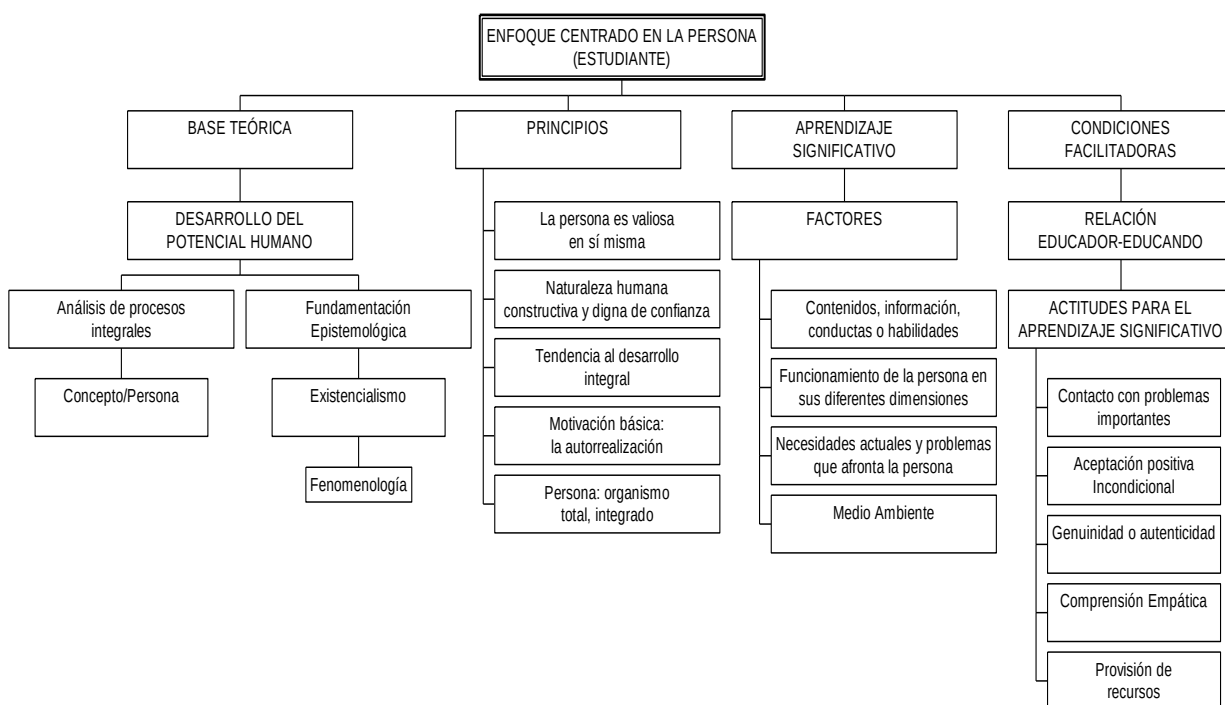
Así por ejemplo, un facilitador que se muestra auténtico, conoce, acepta y expresa sus propios sentimientos, ofrece encuentros personales a sus alumnos, los respeta como a iguales, tiene un buen sentido del humor y se muestra confiable, perceptivo y sensible.

Cualidades que, finalmente, refuerza con tres métodos, que a decir de Rogers (1991) construyen la libertad:

1. Que el alumno se enfrente con aquellos problemas que permite como reales
2. Que el maestro proporcione recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes

3. Que se haga uso de contratos, recurso que da seguridad y responsabilidad al estudiante dentro de una atmósfera de libertad.

En el cuadro de abajo se representan, de manera gráfica, los conceptos fundamentales del Enfoque Centrado en la Persona en su aplicación al campo educativo.



ESTADO DEL CONOCIMIENTO

A) LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA:

La concepción más general de la orientación hace referencia a la actividad cuyo propósito es facilitar las elecciones, las decisiones prudentes, y la promoción de la adaptación o la salud mental. Es, si se quiere, la facilitación de elecciones prudentes de las cuales depende el perfeccionamiento posterior de la persona.

La Orientación Educativa, por su parte, transmite conocimientos y valores – éticos, morales y estéticos-- que pretenden incidir en la conciencia y, consecuentemente, en el moldeamiento del comportamiento humano, a partir del modo de vida cultural de una determinada sociedad (Díaz, et al, 1991).

En el nivel educativo de secundaria, aunque no se ofrece una definición precisa o una aproximación a esta en los documentos oficiales, la orientación educativa es concebida como una práctica que tiene que ver con tres áreas o líneas básicas, según Martínez y Meuly (2001): la línea del rendimiento académico o área escolar, la profesiográfica o vocacional y la línea de la salud o psicosocial, tal como se aprecia en el Plan de Estudios de Secundaria (SEP, 1993, p. 5) cuando se anota:

Incluir la Orientación Educativa como asignatura ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en un área educativa y ocupacional

Puede decirse que la Orientación Educativa es una de las formas en que la pedagogía se concreta -con propósitos claros y específicos, y en ámbitos definidos- mediante algunas estrategias de intervención que permiten resolver demandas, prevenir algunos problemas y potenciar las propias capacidades de los alumnos; y con ello, propiciar el desarrollo de las instituciones educativas.

B) ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En sus inicios el currículo de la Orientación Educativa (en adelante también OE) estuvo formado predominantemente por la Orientación Vocacional y la aplicación al mejoramiento del rendimiento académico, lo cual produjo paradigmas pragmáticos e instrumentales alejados de la historia, procedencia social y cultural de los educandos. En este sentido, la Orientación escolar y vocacional es entendida como la actividad cuya tarea consiste en encaminar convenientemente al alumno en los estudios, a los efectos de que estos descubran activamente sus aptitudes para determinar, primero, su vocación, y más tarde, su género de trabajo profesional (Larroyo, 1982).

Dentro de la **Orientación Vocacional** se desarrolló un tercer paradigma, de corte clínico, sobre la base de teorías psicológicas de la personalidad que fueron vinculadas con la elección vocacional.

Por su parte, la investigación referida al **rendimiento académico** ha seguido, según Díaz Barriga et al. (1991) dos enfoques: el empírico racional, que organiza y estudia experiencias y resultados de las formas de aprender; y el biodireccional, que parte de resultados sobre investigaciones de aptitudes o características utilizables en el desarrollo del aprendizaje.

A partir de la década de los ochenta, se ha encontrado una fuerte tendencia a realizar estudios en dos líneas generales de la orientación educativa: por un lado en la línea profesional-laboral, estudiando el origen, desarrollo y perspectivas de las profesiones, empleo y trabajo; y por el otro, la **línea de la salud**, en donde se inscriben estudios e intervenciones sobre adicciones, sexualidad y desintegración familiar.

En México se han encontrado, desde la formación del Estado Mexicano en el siglo XIX y dentro de la educación formal, prácticas orientadoras enfocadas al mejoramiento del aprendizaje cuyos referentes más importantes han sido los Congresos Higiénicos Pedagógicos (1882, 1889, 1891 y 1910), la creación en 1910 del Servicio Médico Escolar, el Primer Congreso del niño (1921), la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (1923) compuesto por tres secciones: higiene escolar, Psicopedagogía y previsión social.

A diferencia de otros países, la investigación en OE en México, tiene su génesis en la educación básica; su origen es eminentemente educativo y formal, mientras que en otros lugares lo ha tenido por necesidades de la industria, el comercio y la administración.

Por otra parte, se constata que la investigación en esta línea ha estado determinada por condiciones sociales, políticas e institucionales, en cuanto ha sido vista como una opción viable en la solución de la problemática educativa, lo que ha llevado a la OE a participar en la articulación entre profesionistas y mercado de trabajo, el control en la matrícula, la promoción de la educación tecnológica, el abatimiento del bajo rendimiento académico y la deserción escolar (Díaz et al., 1991).

Sin embargo en México, la investigación en OE, se ha caracterizado por tener poco o escaso apoyo financiero y de recursos humanos.

C) LA PRODUCCIÓN EN MÉXICO SOBRE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Se debe iniciar haciendo referencia a la información disponible ya sistematizada a cerca de la situación que guarda el estado del conocimiento sobre la OE en México, sistematización que corresponde a la década que va de 1982 a 1992, en la revisión realizada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y que representa la situación de la investigación en el campo, integrada en dos áreas específicas, la investigación propiamente dicha y la producción intelectual, en la que se

cuentan los estudios, ensayos, planes, programas y proyectos, informes, materiales y prototipos.

Los documentos existentes han sido clasificados, por la Subcomisión de Orientación Educativa del COMIE, tomando en cuenta su temática y según la estructura característica de los servicios de orientación en el país, resultando cinco grupos característicos:

- Orientación escolar
- Orientación vocacional
- Orientación profesional
- Orientación personal o individual y
- Orientación psicopedagógica.

Sin embargo, existen otras formas posibles en que pueden ser clasificados y que demuestran los intereses de los orientadores y educadores del país. Las categorías de esta clasificación son: Orientación Educativa, formación de orientadores, abordajes teórico-metodológicos en la OE, tratamientos sociales en la OE y otras temáticas no contempladas.

En un análisis cuantitativo se puede observar que entre los años de 1982 y 1992 se han reportado 876 documentos referidos a la OE y de los cuales solo el 14.72 % son investigaciones y el 85.78 % pertenecen a la producción intelectual. Esta última a su vez, está dividida en el 11.98 % de estudios, 42.12 % en ensayos, el 10.04 % en planes, programas y proyectos, el 11% en informes y el 9.7 % en materiales y prototipos. En el cuadro de abajo aparecen las áreas temáticas abordadas en la producción intelectual:

PRODUCCIÓN INTELECTUAL EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA									
ESTUDIOS		ENSAYOS		PLANES Y PROGRAMAS		INFORMES		MATERIALES Y PROTOTIPOS	
TEMÁTICA	%	TEMÁTICA	%	TEMÁTICA	%	TEMÁTICA	%	TEMÁTICA	%
Orientación Profesional	30.4	Orientación Educativa	21.9	Servicios y Form. de Orientadores	32.9	Funcionamiento de Servicios	43	Orientación Psicopedagógica	23.5
Estudios Globales	16.1	Teóricos	16.2	Abordajes Generales	31.8	Resultados de aplicaciones	10	Orientación Escolar	18
Orientación Psicopedagógica	15.2	Problemas Sociales	13.2	Orientación Vocacional	13.6	Orientación Psicopedagógica	9	Orientación Vocacional	17.6
Formación Orientadores	6.6	Orientación Vocacional	10.2	Orientación Escolar	9	Orientación Vocacional	8	Orientación Profesional	11.3
Teóricos y sociales	9.4	Orientación Profesional	10						
Orientación Escolar	4.7	Orientación Psicopedagógica	8.4						

Las investigaciones reportadas, alrededor de 128 trabajos, han mostrado preferencia por la orientación profesional (20.1%), la orientación psicopedagógica (18.6%), los abordajes generales (17%) y la orientación vocacional (14.7%); aunque también se presentaron trabajos para los grupos de tratamientos teórico-conceptuales, problemática social, orientación escolar, individual y educación especial, sin rebasar cada uno el 7% de la producción.

Por su parte, los trabajos en investigación y producción intelectual en Jalisco (Díaz, 1991), apenas alcanzan un 0.81 % de la producción total (siete documentos), aunque no se especifican los nombres y temáticas de éstos. Destacan las producciones de entidades como el Distrito Federal (54.97 %), el Estado de México (10 %), Puebla (5.38 %), Veracruz (2.81 %) y el estado de Morelos (2.5 %).

D) LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La producción del decenio referido ha tenido algunos temas predominantes según la clasificación temática dada por la estructura característica de los servicios de orientación. A continuación una breve descripción de cada temática.

En la Línea de *Orientación Profesional*, el 20 % de la producción aborda temas profesiográficos, como la información sobre planes de estudio, elección de carreras, mercado de trabajo y desempeño de los egresados. En

la producción intelectual destacan los temas de mercado de trabajo, curriculum y trabajo, y estrategias profesiográficas.

La Línea *Psicopedagógica* está enmarcada por el rendimiento escolar, como tema central, las características del estudiante con relación a la adquisición del aprendizaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje y procesos cognitivos, en menor grado la reprobación, permanencia y deserción.

Para la *Orientación Vocacional*, los temas predominantes son los perfiles estudiantiles, la situación socioeconómica e intereses ocupacionales, la elección como construcción social y la toma de decisiones; la gran mayoría de los trabajos en el nivel medio básico y medio superior.

Otra de las líneas fundamentales de la investigación y producción intelectual aborda el tema de la *Formación y Actualización de Orientadores*, sus perfiles, prácticas profesionales y su profesionalización.

Finalmente, y en menor proporción, los trabajos han seguido dos líneas temáticas generales: los llamados *abordajes globales*, por una parte, que recogen temas como la conceptualización de la orientación como práctica educativa, su desarrollo histórico y el funcionamiento de sus servicios; y la *Orientación Escolar* e institucional, por la otra parte, que abordan la operatividad de los servicios y su diagnóstico, y a los padres de familia y la educación.

Una de las tareas pendientes, luego del análisis presentado por la comisión (COMIE), es la necesidad del replanteamiento en la metodología de la

transmisión de los contenidos, de los fines y valores (Díaz, 1991). Este comentario le viene bien a los propósitos de este trabajo de investigación, en el sentido de la significatividad que tiene dicho replanteamiento tanto en la metodología de la transmisión de contenidos para la Orientación Educativa, el cual es también el punto central de la propuesta que se hace en esta investigación; como para los fines, valores y sujetos, sobre todo por que estos últimos representan para el Enfoque del Desarrollo Humano el elemento más importante para su implementación.

Después de 1993 no se ha encontrado alguna referencia o material que proporcione, con cierta sistematización, como el trabajo de Díaz Barriga, las investigaciones que se han realizado en este campo ya que desafortunadamente, para los trabajos recientes de la COMIE (de 1993 al 2003), no se ha podido conjuntar un equipo que aborde esta temática en la Investigación Educativa que se realiza en México, por lo que solo se cuenta con la sistematización del período antes citado. La revisión sobre la bibliografía existente nos ha conducido, por una parte, a títulos de textos y publicaciones que no han podido ser revisados físicamente, tal es el caso de algunas publicaciones de la AMLO (Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A. C.) como: "La Orientación Educativa en México", las "Memorias del Segundo Congreso de Orientación Educativa AMPO 97: Tendencias Actuales en la Orientación Educativa", las "Memorias del Cuarto Congreso de Orientación Educativa AMPO 2001: Situación y Perspectiva de la Orientación Educativa en México"; por la otra, a textos específicos para alguna de las áreas de la OE, en su mayoría sobre la información vocacional, profesigráfica y en la formación y actualización de profesionales de la

orientación; en su totalidad en el campo de la producción intelectual y de origen español.

Una consulta en Internet con un análisis de los sitios encontrados, permite asentar que buena parte de ellos, son sitios que ofrecen servicios de orientación educativa tanto a maestros como alumnos, los más encaminados a servicios vocacionales, profesiográficos y de consulta sobre contenidos específicos de las diferentes áreas de estudio. Resalta que, al igual que la bibliografía más reciente en el campo, son los autores y sitios españoles los que predominan, y que llevan a la OE al campo de la formación superior, más específicamente a la universitaria (Pérez, 1995).

Al conectar con las Universidades, por este mismo medio, se nota que la mayoría de las instituciones españolas tienen un departamento de orientación educativa en donde se ofrecen los tres servicios atrás mencionados y muy pocas tienen líneas de investigación definidas en este campo. Una de ellas es la Universidad de Jaén (s/f), que en su departamento de pedagogía hace explícitas nueve líneas de investigación en Orientación Educativa:

- Orientación Educativa. Bajo rendimiento educativo: causas e intervención.
- Orientación Educativa. Tutoría. Diagnóstico e intervención en contextos sociales.
- Formación del profesorado tutor. Orientación e intervención educativa y psicopedagógica.
- Orientación vocacional y profesional y curriculum educativo.

- Desarrollo comunitario
- Nuevas tecnologías y Orientación Educativa.
- Asesoramiento curricular: desarrollo de actitudes positivas para el empleo a través del curriculum escolar
- Investigación sobre evaluación y calidad en la educación
- Educación especial: desarrollo profesional del profesorado.

De estos dos primeros apartados del estado del conocimiento se pueden rescatar algunas ideas relevantes para este trabajo, ideas que se anotan en los siguientes enunciados:

- Ha sido en la educación básica el lugar en el que se ha dado el inicio de la investigación en México referida a la OE
- Se investiga poco en OE, sobre todo en el estado de Jalisco, y de lo que se investiga no se tienen referencias sobre metodología de la OE
- Lo más favorecido del tema está referido a la orientación profesional y psicopedagógica

Finalmente, se debe asentar que no se encontraron referencias cercanas al tema de esta investigación, aunque algunas temáticas encontradas en la línea de investigación psicopedagógica podrían estar relacionadas indirectamente con el campo específico de este trabajo.

E) LA PRODUCCIÓN E INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN

Desde la teoría y práctica del Desarrollo Humano (DH), y como ya se ha señalado, la perspectiva que mayor impacto ha tenido en la educación y que ha proporcionado mayor producción intelectual y de investigación ha sido la del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, aunque aparecen otras perspectivas y concepciones de otros autores humanistas con menor influencia pero cuyos conceptos y aportaciones educativas forman parte del enfoque que ocupa a este trabajo.

Así, de los autores humanistas Rogers ha sido quien ha aportado principios más o menos estructurados para la conformación de una teoría pedagógica, no así otros autores que solo han dado algunas aportaciones un tanto aisladas que no son suficientes para la conformación de un cuerpo teórico sólido, tal es el caso de Maslow. Sin embargo, el DH ha tenido como propósito recoger todas estas aportaciones e incorporarlas a su teoría y práctica, aunque debe reconocerse que esto no le ha permitido construir su propia teoría educativa, por momentos pareciera que se trata de un eclecticismo de corte humanista en educación.

En un estudio pormenorizado, Moreno, da cuenta de las investigaciones realizadas entre 1948 y 1979 sobre la aplicación del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) a la educación.

En él encontró dos tipos o líneas de experimentos y estudios de investigación, en uno se hace una comparación entre dos métodos o enfoque en la

enseñanza, el enfoque tradicional y el ECP; en el otro, la presencia de las actitudes facilitadoras del docente correlacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes y su crecimiento personal.

Cabe decir que el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) fundamenta parte de su metodología para el aprendizaje --aunque conceptualmente no utiliza esta denominación-- en la persona y desempeño del docente, al que llama facilitador, y en el que deposita una serie de actitudes que favorecen los aprendizajes, éstas son las “actitudes facilitadoras”.

Los hallazgos de la primera línea de investigación han sido agrupados en los siguientes aspectos (Moreno, 1983, p. 113):

La adquisición de conocimientos, la aplicación y uso de éstos, la participación en las discusiones y el contenido de las mismas, el ajuste emocional de los estudiantes, el desarrollo de la comprensión de sí mismos, las actitudes sociales, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones, y la actitud hacia el método.

Metodológicamente, y referidos a la adquisición del conocimiento, la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo en los niveles superiores y en clases de psicología. Sin embargo existen referencias de estudios realizados en el nivel de educación primaria y con estudiantes de postgrado, Rogers en 1969 y 1991, Morales en 1973 y Rasmussen en 1956 (Citados en Moreno, 1983).

Los resultados encontrados han llevado a afirmar que en la clase centrada en el estudiante el aprendizaje es aproximadamente igual al de las clases convencionales o tradicionales, en algunos casos mayor, en otros menor; aunque no se presentan evidencias que corroboren lo mencionado.

Según Moreno (1983) algunos estudios no sólo han encontrado diferencias en la cantidad de los conocimientos aprendidos, sino que también sugieren diferencias en la cualidad del aprendizaje, la estimulación del pensamiento independiente y una mejor retención en el tiempo del material aprendido mediante el ECP.

Para este autor, varios estudios realizados en la línea de la aplicación de los conocimientos, arrojaron la conclusión de que en una situación de aprendizaje, en que los alumnos toman una parte activa, se facilita mucho más la aplicación de los conocimientos aprendidos, se realizan trabajos extra por parte de los estudiantes y la existencia de una gran variedad de recursos utilizados por éstos.

En cuanto a la participación en las discusiones y su contenido, los resultados obtenidos son: que tanto grupal como individualmente, los grupos centrados en el estudiante aventajan significativamente a los que están centrados en el maestro o del tipo de enseñanza convencional.

Aún cuando no hay claridad en lo que ha de entenderse por ajuste emocional, se han hecho varios estudios tomándolo como una variable de comparación entre distintos métodos de enseñanza, los resultados mostraron

que los alumnos inscritos en programas con el ECP estuvieron significativamente mejor adaptados al grupo al que pertenecían.

La comprensión de sí mismo, asienta Moreno, fue más alta que en la clase tradicional, demostrando que el ECP promueve el desarrollo de sí mismo en la mayor parte de los estudiantes.

Una de las líneas predominantes es la relacionada con las actitudes sociales, especialmente las relaciones interpersonales, de las que se reportan mejoras entre los compañeros, la aceptación incondicional y la cooperación entre personas. Además, existen varios estudios referidos a la responsabilidad y la toma de decisiones, al parecer factores íntimamente relacionados.

Existen también investigaciones referidas a las actitudes de los estudiantes hacia el método, en donde se apoya una valoración positiva de éstos sobre las formas de la metodología del ECP.

Finalmente, Campos (1984), menciona los trabajos más significativos sobre la influencia del facilitador en el rendimiento y actitudes de los alumnos, y algunos estudios comparativos entre los métodos directivo y no directivo, como él los llama. Entre estos cita los trabajos de Emmerling, Bills, Gross, Williams y Faw, entre otros.

En la segunda gran línea de investigación, la referida a la presencia de las actitudes facilitadoras del docente correlacionadas con el rendimiento académico y crecimiento personal de los estudiantes, destacan los trabajos de Aspy y Roebuch con una gran cantidad de artículos escritos entre 1970 y

1980 (Rogers, 1991) realizados en el Consorcio Nacional para la Humanización de la Educación (NCHE, por sus siglas en inglés) durante más de cuatro décadas, en cuarenta y dos estados de la Unión Americana y siete países extranjeros; y cuyas principales líneas son la investigación y el entrenamiento, empleando métodos tanto subjetivos (fenomenológicos) como científicos. En ellos se examinan las relaciones entre las condiciones facilitadoras de Rogers y factores como actitudes, disciplina, salud física, cambios en el cociente intelectual y desarrollo cognitivo. Además de su aplicación en diferentes niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria.

El enfoque del NCHE está puesto en el empleo de “modelos centrados en la persona a efectos de desarrollar programas viables para humanizar las prácticas cotidianas en las escuelas” (Rogers, 1991, p. 230).

Sus principales hallazgos tienen que ver con las actitudes facilitadoras y la asistencia, índices de rendimiento, disciplina y mejoramiento de la creatividad en los estudiantes.

Sin embargo, esta institución no solo ha investigado en ambientes educativos formales, sino que también ha hecho investigación en otros ámbitos ajenos a la enseñanza, como con padres de familia, adolescentes embarazadas, y médicos. Por su parte, la situación del estado del conocimiento en México, reporta muy pocos trabajos e investigaciones sobre el ECP aplicado a la educación, la mayoría de los trabajos existentes tienen más que ver con la psicoterapia.

Es conveniente anotar en este momento que en ocasiones, al hablar de educación y desarrollo humano, se toma al ECP como la aplicación propia del Desarrollo Humano (DH) a este ámbito, y se dejan de lado, por así decirlo, otras aportaciones igualmente significativas, aunque tal vez menos estructuradas en una teoría pedagógica o educativa.

Hasta hace algunos años en el país existían solo tres instituciones universitarias, que en algunos de sus departamentos tenían al Desarrollo Humano como bandera, la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS). En la actualidad, dado el crecimiento del sistema educativo UIA-ITESO, se han incorporado otras universidades como Puebla, Torreón y León.

En Tijuana, Morelia y Torreón se ofrecen Programas de Maestría semejantes a la ofrecida en Guadalajara por el ITESO, fundadas y dirigidas por exalumnos de esta universidad. "Sólo en Guadalajara hay tres programas universitarios y operan más de ocho centros o grupos que pueden considerarse promotores del desarrollo humano" (Orozco & Ramírez, 1993, p. 5).

Según Lafarga y Gómez del Campo (1991), la primera de ellas, la Universidad Iberoamericana, adoptó en 1966 el ECP, primero en la formación de terapeutas y posteriormente, en 1971, en el ámbito de la educación con la creación del Centro de Integración Educativa (CIE) que tiene como propósito llevar a las aulas la metodología humanista, basada en este enfoque, sobre todo al nivel básico y medio superior, mediante la creación

de su propia escuela (González, 1988). Destacan en esta institución los trabajos de Lafarga, Moreno, González Garza, Gómez del Campo y Segrera.

Lafarga (1991) refiere una gran cantidad de material acumulado para investigaciones en psicoterapia, más de 800 entrevistas grabadas en el Centro de Orientación Psicológica de la Universidad Iberoamericana (UIA), el cual sólo ha sido utilizado para trabajos de tesis y seminarios, sin ser aún preparados para su publicación. Así mismo, reporta la existencia de unos pocos trabajos basados en el ECP: seis tesis de licenciatura (dos de ellas en el ITESO), doce tesis de maestría y tres disertaciones doctorales (Todas en la UIA).

Hasta la mitad de 1997, Ana María González (1997, p. 2), Directora del Departamento de Educación y Desarrollo Humano de la UIA, anotaba:

Las áreas y temas que con más frecuencia se abordan son, en primer término, los que corresponden al campo de la educación y el trabajo con grupos humanos; en segundo, temas claramente relacionados con problemáticas de carácter social; en tercero, aquellos que se refieren al desarrollo de la conciencia y de la dimensión espiritual; en cuarto temas que abordan problemáticas de índole organizacional; y por último, los que se refieren a procesos individuales de desarrollo humano.

Por su parte el CETYS ha retomado el enfoque en la formación de psicólogos y en la creación del Centro de Orientación Educativa y Vocacional cuyo objetivo es brindar orientación individual y grupal a sus estudiantes, estableciendo el modelo de educación personalizada educativa y

vocacional (Odriozola, 1992). Cuentan además con un departamento de investigación en el que han incursionado en líneas como formación del psicólogo en el ECP, grupos de encuentro, problemas de aprendizaje, autoconcepto y farmacodependencia, autoconcepto en adolescentes y embarazo en adolescentes solteras (Moreno, 1983).

Con la reciente apertura de los Archivos Internacionales del Enfoque Centrado en la Persona, en la Universidad Iberoamericana (2003), se cuenta ya con un amplio acervo de referencias bibliográficas del enfoque que se describe en las líneas de abajo.

La mayoría de las referencias se encaminan al aspecto terapéutico del ECP, resaltando temáticas como: psicoterapia centrada en el cliente, enfoque humanista, grupos terapéuticos, condiciones facilitadoras, desarrollo personal y pensamiento rogeriano, entre otros. En lo que ocupa a este trabajo, se encontraron 127 referencias de documentos relacionados con el ECP y la educación. En cuanto al tipo de documento: destacan los artículos, presentaciones y conferencias, libros publicados y tesis de maestría.

Tipo de documento	Número de documentos	Porcentaje de la producción
Libros publicados	28	22.04
Presentaciones y conferencias	33	25.98
Artículos	46	36.22
Documentos	1	0.78
Tesis de maestría	18	14.17
Tesis de licenciatura	1	0.78
Total	127	

La mayoría de los documentos están dedicados al tema de la docencia, la educación y el ECP como enfoques generales, y la enseñanza y el aprendizaje bajo el enfoque centrado en la persona:

Tema del documento	Número de documentos	Porcentaje de la producción
Educación y ECP	43	33.85
Docencia	30	23.62
Enseñanza y aprendizaje	21	16.53
Didáctica y metodología	6	4.72
Alumnos y formación profesional	9	7.08
Pedagogía	6	4.72
Desarrollo Humano y educación	3	2.36
Curriculum	3	2.36
Valores	3	2.36
Counseling escolar	1	0.78
Sexualidad	1	0.78
Adolescentes	1	0.78
Total	127	

Se hallaron 28 trabajos expresamente definidos para educación superior y solo cuatro para educación básica, la mayoría desarrollados para la educación no formal.

En cuanto a la producción por países, México, España y Argentina tienen el grueso de trabajos realizados:

País de origen	Número de documentos	Porcentaje de la producción
México	64	50.39
España	25	19.68
Argentina	15	11.81
Brasil	9	7.08
Chile	7	5.51

Uruguay	1	0.78
Cuba	1	0.78
Estados Unidos	1	0.78
Sin referencia	4	3.14
Total	127	

Mención aparte merecen los documentos, bajo el tema educativo, producidos por el mismo Carl Rogers (entre 1949 y 2002), que aparecen por separados en los acervos internacionales y que en su mayoría están contenidos en seis libros de su autoría.

1. La persona como centro
2. Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría
3. El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica
4. Psicología de la educación
5. Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo
6. Libertad y creatividad en la educación: en la década de los 80".

La principal aportación del Desarrollo Humano al ámbito de la educación básica en México ha sido el programa de Ana María González Garza bajo el título de "El niño y la educación. Programa de desarrollo humano: niveles primaria y secundaria"; que conjunta una serie de experiencias de aprendizaje enfocadas a promover una educación que comprenda al ser humano integral que incluya sus elementos biológicos, psicológicos y sociales.

Son dos sus características principales: una, que es un programa elaborado para ser desarrollado como una asignatura independiente al currículo de educación básica, es decir, como una asignatura extra al currículo básico. La

otra, que está diseñado bajo el esquema de trabajo de los Grupos de Encuentro de Carl Rogers.

Para González Garza (1988), un programa de Desarrollo Humano aplicable al ámbito escolar debe tener tres metas y objetivos específicos:

- El desarrollo del potencial individual
- El desarrollo sociocomunitario
- El desarrollo integral y la acción

F) LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL DESARROLLO HUMANO EN EL ITESO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Resulta importante tener en cuenta la producción académica que el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) ha tenido en el campo de la educación. Para este trabajo interesan, sobre todo, aquellos trabajos desarrollados en ambientes educativos formales y en el nivel de educación básica.

En la revisión de los registros del acervo del ITESO, tratando de encontrar los trabajos más recientes en desarrollo humano y educación, se han encontrado trece trabajos encaminados a la educación en ambientes formales, dos como tesis de licenciatura y once como tesis de maestría y cuyos datos generales aparecen en el siguiente cuadro:

	TÍTULO	AUTOR	ÁREA TEMÁTICA
1	Influencia del Curso-Taller Introductorio de Desarrollo Humano en la Formación de los Estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Un estudio de Caso	Castellanos Díaz (2005)	Motivación Intervención desde el Desarrollo Humano (Educación Superior)
2	Cambios en la percepción de la propia sexualidad en alumnos de licenciatura del iteso, un estudio de caso	Valencia Ramírez (2005)	Práctica docente e Intervención desde el Desarrollo Humano (Educación Superior)
3	El recibimiento: para una ética como poética de la hospitalidad a partir del Desarrollo Humano	Mérida Mayorga (2005)	Intervención desde el Desarrollo Humano (Educación Superior)
4	Mi práctica docente en la materia de introducción al problema del hombre analizada desde el desarrollo humano, semestre enero-mayo 2002	Soffchi Marchini (2004)	Práctica Docente (Educación Superior)
5	El desarrollo del potencial humano en estudiantes con dificultades académicas durante su primer año de estudios en la preparatoria	Arriaga Zaragoza (2003)	Dificultades académicas (Educación Media)
6	El enfoque humanista en el proceso educativo, como facilitador de aprendizajes significativos en alumnos reprobados del primer grado de enseñanza media	García Gutiérrez (2003)	Dificultades Académicas (Educación Media)
7	Aportaciones del enfoque centrado en la persona para la orientación vocacional: un estudio de caso con mujeres adolescentes	Gorocica Buenfil (2003)	Orientación Vocacional (Educación Media)
8	La recuperación de mi práctica docente y el proceso de crecimiento que se generó en las mujeres al cursar el taller: Construyendo la relación con mi hija	Tapia Orozco (2002)	Práctica Docente (Educación Superior)
9	La recuperación de mi práctica docente en el acompañamiento a los estudiantes de psicología en un proceso de intervención	Aguilar Luna (2001)	Práctica Docente (Educación Superior)
10	El proceso de automotivación para el estudio de estudiantes de ingeniería del ITESO	Aguilera Pérez (2001)	Motivación (Educación Superior)
11	El crecimiento docente: beneficio que retorna de formar alumnos	Vargas Beal (2001)	Práctica Docente
12	¿Cómo entender al adolescente en un marco humanista dentro del salón de clase?	Miranda Gómez (1995)	(Educación Media)
13	Efectos Autorrealizantes de un Programa de Estudios con Enfoque	Máynes Loya (1981)	(Educación Superior)

	Humanista en un Grupo de Estudiantes de Psicología		
--	--	--	--

La mayoría de estos trabajos han sido encaminados a la investigación en el campo de la Educación Superior y en ambientes formales, la temática más recurrente ha sido el análisis de la práctica docente desde la perspectiva del Desarrollo Humano, aunque también se han elaborado trabajos a cerca de las dificultades académicas, la motivación en los alumnos y los efectos de la intervención del DH en espacios curriculares.

De los trabajos anotados en el cuadro anterior, se ha tenido acceso a nueve de ellos. De estos, cuatro se refieren al docente, su práctica y desarrollo, y cinco a los resultados de la intervención con los alumnos o estudiantes.

Los que abordan estudios a cerca del docente, lo hacen a través de la recuperación de sus propias prácticas, de sus experiencias de acercamiento a los alumnos, sus tipos de intervenciones, las intenciones facilitadoras y sus intereses docentes; uno de ellos aborda el trabajo desde el impacto de la experiencia académica en la vida de los maestros.

Estos trabajos aportan datos como los siguientes:

- Lo que el docente creía hacer y lo que realmente hace no siempre coinciden, su estilo de docencia está dado por su formación profesional
- Hay cierta resistencia para aceptar que algunos sentimientos del docente están estrechamente relacionados con sus propias ideas a cerca de lo bueno y lo malo

- El control que ejerce el docente ofrece seguridad en el aula y está asociado a la responsabilidad por el éxito de una tarea
- Si los intereses en el aula están puestos en el docente el grupo se desordena
- El saber ofrece control emocional y tranquilidad, mientras que el no saber provoca angustia y miedo
- Escuchar al alumno convalida la acción docente y su relación con ellos conduce a la reorganización interna y externa de su práctica
- La docencia es una profesión que se vive a la par de ser persona, los docentes crecen a través de la experiencia asumiéndose como personas y evolucionan junto con la cultura institucional

Los cuatro trabajos han sido realizados en el nivel de educación superior y con metodología de corte cualitativo, a través de la etnografía, la investigación-acción y la investigación interpretativa.

Por su parte, los trabajos referidos a los resultados de la intervención con los alumnos, hacen referencia a temáticas como el bajo rendimiento, la deserción escolar, la reprobación y la motivación para el estudio, vistos como problemas pedagógicos y socioafectivos, presentando procesos de intervención cuyo propósito ha sido ayudar a los estudiantes al descubrimiento de su propio potencial y al mejoramiento de su desempeño. Dichos trabajos han aportado conclusiones como las siguientes:

- Los procesos y situaciones familiares tienen una fuerte influencia en los adolescentes: suelen sentirse responsables de lo que sucede en las familias, ansían el reconocimiento y valoración de sus padres, se sienten

desatendidos e incomprensidos, situaciones que dificultan su proceso de constitución de identidad.

- La mejor forma de superar las dificultades en el crecimiento de los estudiantes es a través de la participación y compromiso de los padres
- Las intervenciones educativas desde el Enfoque Centrado en la Persona impactan positivamente en los estudiantes adolescentes, en lo personal, académico y social
- En lo académico logran incrementar su desempeño y sus resultados en las evaluaciones
- En los procesos de motivación de los estudiantes se tienen regularidades entre actitudes, vida escolar y motivaciones. Son las metas y objetivos la mayor fuente de motivación, apuntando las primeras a sus propios valores.
- El proyecto de automotivación para el estudio en cada estudiante, es personal y corresponde con su proyecto de vida y sus metas. Un proyecto claro y definido lleva a una alta motivación mostrando actitudes favorables para su logro.

De estos trabajos uno ha sido desarrollado en la educación básica, otro en la educación media (ambos con una población de adolescentes) y los otros en educación superior. Todos han seguido una metodología de corte cualitativo: investigación-acción, etnografía y fenomenología.

Las aportaciones más relevantes de algunos de estos trabajos de tesis directamente relacionados con esta investigación, tales como problema estudiado, objetivos, metodología y resultados, entre otros, pueden consultarse en el Anexo 11 (p. 311).

Finalmente y para cerrar este apartado del Estado del Conocimiento habrá que asentar que con los datos obtenidos se puede considerar que la producción en investigación en Desarrollo Humano y educación es muy poca, buena parte de ella tiene que ver directamente con el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers, con educación superior y producida en los Estados Unidos. En México, es el Distrito Federal quien produce más investigaciones en este campo (a través de la Universidad Iberoamericana), y también referidas a educación superior y muy directamente relacionadas con la formación de terapeutas. Por otra parte, en educación básica, no existen en el país referencias de investigaciones en el área; sí de programas extra curriculares basados en los grupos de encuentro. Finalmente, en el área de interés de este trabajo no se han encontrado mayores referencias que pudieran aportar información relevante.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL

MARCO METODOLÓGICO

Dado que el objetivo principal de esta investigación pretende, resaltando la perspectiva y percepciones de los estudiantes, evaluar algunos elementos del modelo de Desarrollo Humano en la asignatura de Orientación Educativa adoptado como orientación teórica y metodológica, valorar sus aportaciones académicas en los estudiantes y dar cuenta de las implicaciones educativas de la adopción del modelo, este trabajo habrá de situarse principalmente dentro del paradigma interpretativo, aunque se han retomado, como apoyo, algunos aspectos del paradigma cuantitativo. Así, para este trabajo, se contempla una metodología mixta, con una marcada predominancia de lo cualitativo.

Para algunos autores, el modelo interpretativo, es un paradigma bajo cuya denominación se agrupan distintas corrientes que tienen una concepción opuesta al positivismo y que es también denominado como paradigma naturalista o cualitativo, fenomenológico, humanista, etnográfico, paradigma ecológico, interaccionismo simbólico, entre otros (Bisquerra, 1989 y Arnal et al, 1997); para otros autores como Sarramona (1991), correspondería mayor propiedad referirse a un paradigma racionalista y otro naturalista, el primero cuantitativo y el segundo cualitativo.

Este paradigma, que engloba un conjunto de corrientes humanístico interpretativas y que tiene su fundamento teórico en autores como Dilthey,

Rickert, Shutz, Weber, y en corrientes de pensamiento como la fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico y sociología cualitativa; naturalista y cualitativo, responde a una naturaleza de la realidad dinámica, múltiple, construida; y a una finalidad que lleva a la comprensión e interpretación de la realidad, de los significados de las personas, sus percepciones, intenciones y acciones. En palabras de Arnal (1997, p. 26):

Para la concepción interpretativa, investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Desde esta perspectiva el propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal.

En el caso de este trabajo, el **propósito explícito** es el de evaluar la propuesta metodológica del Desarrollo Humano (DH) desde la interpretación y comprensión de las descripciones que los estudiantes hacen de lo que sucede en el aula de OE cuando es utilizado como estrategia metodológica; es si se quiere, ver si el DH es pertinente para desarrollar una Orientación Educativa (OE) con estudiantes de secundaria.

En esta perspectiva interpretativa, la relación sujeto-objeto, es una relación de co-dependencia, ambos se afectan, hay una interrelación entre el investigador y lo investigado; una relación influida por factores subjetivos y en donde la teoría y la práctica vienen relacionadas.

En el caso que ocupa a esta investigación, sujeto (investigador-docente) y objeto (alumno) mantienen esa relación de co-dependencia, se afectan, hay una implicación del investigador ya que no solo desempeña el rol de investigador, sino que simultáneamente es el docente para la asignatura que se estudia, con toda su subjetividad respecto de la orientación teórico-metodológica que se ha utilizado en la investigación. Así, los valores respecto del Desarrollo Humano son explícitos e influyen en la investigación.

Es una perspectiva metodológica que se adentra en el mundo personal de los sujetos, en cómo interpretan las situaciones, qué significan éstas para ellos y qué intenciones tienen:

- Su fundamento es la fenomenología y la teoría interpretativa
- La naturaleza de la realidad es dinámica, múltiple, construida
- Se investiga para comprender e interpretar la realidad, los significados de los individuos, sus percepciones, intenciones y acciones
- Sujeto y objeto mantienen una relación de co-dependencia, se afectan, hay una implicación del investigador
- Los valores son explícitos e influyen en la investigación
- Teoría y práctica vienen relacionadas, existe una retroalimentación mutua
- Sus criterios de calidad son la credibilidad, confirmación y transferibilidad
- Las técnicas que utiliza son cualitativas, descriptivas. El investigador es el principal instrumento y se da especial atención a la perspectiva de los participantes.

- El análisis de los datos sigue una perspectiva cualitativa, como la inducción analítica o la triangulación

Aún cuando no existen métodos hechos a la medida para cada investigación y trabajo en particular, en el caso que ocupa a este trabajo, es el **método fenomenológico** el que, dados los propósitos que se persiguen, ofrece el marco metodológico más pertinente.

Bajo el supuesto de que comparte la base de los principios del paradigma cualitativo o interpretativo, su caracterización está dada en términos muy similares. Se expone aquí una breve fundamentación teórica y la estructuración básica de las principales etapas y pasos de la metodología fenomenológica o método fenomenológico aplicado a la educación.

Se tendrá que partir por preguntar ¿cuál es el objeto de estudio del método fenomenológico, especialmente en el área de la educación? Habrá que conceder, junto con Martínez (1994, p. 43) que son aquellas:

Realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta... una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano.

Tal vez, el principio fundamental del método sea el respeto pleno a la relación que hace la persona de sus propias vivencias, esto es, que el

método resulta ser el más apropiado y pertinente cuando no existen razones para dudar de la bondad y veracidad de la información dada por los sujetos investigados.

Respecto de las etapas y proceso del método fenomenológico, se deben distinguir, según Martínez (1994, bis) y Rodríguez Gómez (1996), cuatro etapas fundamentales: la etapa previa o preparatoria, la descriptiva, la estructural o analítica y la informativa o de discusión de los resultados.

En la primera de ellas, **la previa**, que tiene como propósito la clarificación de los presupuestos básicos para la realización de la investigación, se han precisado los puntos de partida de esta investigación, los valores y actitudes que subyacen a ésta y se ha realizado la indagación sobre el mismo método seleccionado, su concepción, estructura y proceso a fin de dilucidar si es este el método más apropiado para los fines propios de esta investigación.

Respecto del método tres breves comentarios a cerca del marco de referencia teórico del método fenomenológico. Existe un claro referente epistemológico para el método fenomenológico originado en la filosofía de Edmund Husserl, la cual lleva el nombre de fenomenología; la filosofía existencial de Martín Heidegger y la psicología fenomenológica de Maurice Merleau Ponty. Tiene además una concepción psicológica del hombre fundamentada en la psicología de la gestalt y en las teorías de la personalidad de sesgo humanista existencial (Allport, Maslow y Rogers). Finalmente, las etapas y pasos propios del método siguen los estudios realizados, básicamente por cuatro autores: Van Kaam, Spieglebeg, Giorgi y Kuiken (Martínez, 1994 bis)

En la segunda etapa, **la descriptiva**, cuyo propósito es la descripción completa del fenómeno de estudio, que refleje la realidad experimentada o vivida por el sujeto en la forma más auténtica, se han seguido tres momentos:

1. Primero se eligieron las técnicas y los procedimientos considerados más apropiados para el estudio: la observación directa o participante, la entrevista, la encuesta, el cuestionario y el cuaderno de notas o diario de campo.
2. Luego se realizó el proceso de observación y registro del hecho que se estaba estudiando, esto es, el trabajo de campo y sus correspondientes registros.
3. Finalmente se elaboraron las descripciones protocolares o descripción fenomenológica (protocolos), en las cuales se buscó reflejar el fenómeno como se ha presentado, de la manera más completa posible, y tratando de recoger el fenómeno en su contexto natural, tal como se dio en las aulas.

En la **etapa estructural**, cuyo propósito es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos:

1. Luego de una lectura general de la descripción de cada protocolo para realizar una visión de conjunto y lograr una idea general del contenido del protocolo
2. Se delimitaron las unidades temáticas o áreas significativas

3. Se determinó el tema central de cada unidad temática, aclarando y elaborando su significado.
4. Se Integraron los temas centrales en una estructura descriptiva tratando de descubrir las estructuras básicas (propiedades o atributos) de relaciones del fenómeno investigado
5. Se Integraron las estructuras particulares en una general.
6. Adicionalmente, se ha realizado el análisis de dominios de los cuestionarios y entrevistas hechos a los alumnos participantes.

El análisis de dominios (Rodríguez, 1999) es un procedimiento concreto para el análisis de datos cualitativos, que forma parte de la Secuencia de Desarrollo de la Investigación de Spradley, y que consiste en identificar y analizar las categorías que agrupan y relacionan entre sí los términos utilizados por los informantes y que pueden facilitar la formulación de hipótesis etnográficas.

Finalmente, en la etapa correspondiente a la **discusión de los resultados**, se llegó a la interpretación de los datos obtenidos en el estudio y que constituyen el material propio de los dos últimos capítulos de este trabajo

MARCO INSTRUMENTAL

A) DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las principales técnicas utilizadas han sido la observación y la entrevista, con el auxilio de algunos instrumentos como el cuestionario, el cuaderno de notas, las grabaciones de audio y el diario de campo.

De la observación hay que anotar que corresponde al tipo no-estructurada-participada, en la cual el observador ejerce un cierto grado de control sobre las variables del fenómeno en observación --esto es el Enfoque del Desarrollo Humano-- no existe un grado de estructuración en las categorías utilizadas y en la que el observador participa del fenómeno en cuestión --ha sido formado en él y lo propone como forma de trabajo— (Ruiz et al, 1989).

Para los cuestionarios y las entrevistas (Anexos 5 y 6, pp. 212 y 215), dos de los instrumentos a los que se le ha dado mayor representatividad por la información más subjetiva y personal que podría ofrecer y porque con ellos se ha podido explorar el ámbito de los significados y las experiencias personales, se han seguido como directrices generales doce subcategorías, las que se han tomado también como variables del estudio, predeterminadas y significativas para el análisis del enfoque del DH, atendiendo a que este trabajo correspondería a un sistema descriptivo, es decir, un sistema de análisis estructurado que puede incluir categorías prefijadas (Buendía et al, 1999), y que de alguna manera fueron dando pistas para la formulación de cuestionamientos a los alumnos, y que además resultaron ser elementos

orientadores para la colecta y clasificación de información relevante dado el planteamiento metodológico anotado líneas atrás.

Estas doce subcategorías estuvieron subordinadas a las dos categorías principales del estudio según el planteamiento de los objetivos del mismo, a saber: la evaluación general del enfoque de DH y las aportaciones académicas del mismo.

Si bien es cierto que aquellas categorías han sido tomadas como provisionales, en cuanto que se hacía necesario contar con direcciones generales de exploración y análisis parcial de la investigación, también lo es que éstas habrían de reconstruirse a lo largo del análisis de la información y el desarrollo normal de la investigación ya que, en rigor, con su exploración se pretendía responder a preguntas concretas o indicadores que ayudarían a la reconstrucción del "hacer la Orientación Educativa", de las percepciones, de los significados, concepciones e intenciones de los sujetos de investigación. En el cuadro siguiente se anotan las categorías, variables (subcategorías) e indicadores o descriptores de los que se viene hablando:

CATEGORIAS	VARIABLES SUBCATEGORIAS	INDICADORES DESCRIPTORES
Aportaciones académicas	Aprendizajes	¿Qué tipo de aprendizajes va teniendo el alumno? ¿Cómo los va construyendo?
	Temáticas significativas	¿Cuáles son los temas o líneas temáticas que han atraído más la atención e involucramiento de los alumnos?
	Actividades realizadas	¿Qué actividades o rutinas realiza el alumno?
	Metodología personal del alumno	¿Cuál es la metodología personal adoptada por los alumnos?

Evaluación del Enfoque de Desarrollo Humano	Elementos facilitadores	Desde la percepción del alumno ¿qué elementos o eventos facilitan sus aprendizajes?
	Elementos no-facilitadores	¿Qué elementos o eventos no facilitan sus aprendizajes?
	Percepción sobre la metodología	¿Cómo percibe el alumno la metodología con la que se desarrolla la clase de Orientación Educativa?
	Empeño, dedicación e involucramiento	¿Cuál es la disposición del alumno respecto de la clase? ¿De qué manera se va involucrando en ella?
	Sugerencias para la clase	¿Cuáles son las aportaciones del alumno para la clase?
	Autoevaluación	¿Cómo evalúa el alumno su desempeño? ¿Cuáles son sus percepciones respecto de la autoevaluación?
	Relaciones	¿Establece relaciones en la clase? ¿Qué tipo de relaciones? ¿Con qué finalidad?
	Valoración del Enfoque	¿Cómo valora el alumno el enfoque del Desarrollo Humano? ¿Cuál es su significado del enfoque? ¿Cuáles son sus concepciones del enfoque?

La justificación para el uso de estas categorías tiene que ver con dos principios fundamentales: por un lado los objetivos propios del trabajo de investigación que, de alguna manera, fueron demandando centrar la atención en aspectos específicos de la clase que aportaran elementos para los dos grandes temas (evaluación del enfoque y aportaciones académicas), y por el otro, los elementos básicos del Desarrollo Humano (DH), que además de abonar a la estructura de la indagación, había que poner atención dado que serían evaluados en cuanto a su efectividad en el aula.

Dado que uno de los propósitos es evaluar el enfoque del Desarrollo Humano en su puesta en marcha en la OE, las subcategorías (variables) “percepción sobre la metodología” y “valoración del modelo” aportarían la mayor

cantidad de información, bajo el supuesto de que éstas darían cuenta de las percepciones, significados y concepciones que tienen los alumnos a cerca de la clase. Sería con los datos aportados con estas percepciones, significados y concepciones con las cuales se podría ir construyendo la evaluación del enfoque.

Bajo el mismo supuesto, pero de manera menos directa, las variables de: “autoevaluación”, “empeño, dedicación e involucramiento” y “relaciones” abonarían elementos importantes para la evaluación general del enfoque.

Por otra parte, las subcategorías de aprendizajes, temáticas significativas, elementos facilitadores y no facilitadores, metodología personal del alumno, y la subcategoría de actividades realizadas, resultaron importantes para las indagaciones referidas a las aportaciones académicas bajo el supuesto de que aportarían, desde la experiencia de los estudiantes, las coincidencias entre el enfoque y los logros personales de éstos.

De alguna manera estas subcategorías fueron aportando elementos explicativos de qué aprendieron, cómo aprendieron, que líneas temáticas les fueron de interés, qué elementos del enfoque propiciaron sus aprendizajes y cuáles no, y con ellos, aportaciones al esclarecimiento de la temática de las aportaciones del enfoque en el campo académico, línea de interés para este trabajo.

B) DE LOS SUJETOS Y LAS CONDICIONES DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a los sujetos de investigación éstos han sido alumnos del tercer grado de la Secundaria General “Juan José Arreola” de San Juan de Ocotán, en el municipio de Zapopan, durante el ciclo escolar 1998-1999 (un grupo de 36 alumnos del turno matutino), ya que en el momento en que se realizaba la investigación la escuela solo contaba con el turno matutino y con cuatro grupos de tercer grado.

El criterio de selección del grupo de alumnos ha sido el de la **muestra basada en criterios situacionales** (Martínez, 1994) esto es, se determinaron algunos criterios básicos para la elección de los alumnos con los cuales habría de realizarse la investigación y, en base a ellos, se ha determinado el grupo con el que se trabajaría. Los criterios han sido los siguientes:

- Que la investigación se realizara con un grupo específico del tercer grado
- Que el grupo fuera atendido en la asignatura en cuestión por el investigador
- Que perteneciera al turno matutino
- Que la mayoría de los alumnos estuviera de acuerdo en participar en la investigación

En el periodo de aplicación del enfoque en la asignatura se ha seguido una dinámica grupal en la que se desarrollaron las clases bajo los supuestos y principios del enfoque de DH con el total de alumnos que formaron el grupo. Así, las observaciones realizadas durante el trabajo de campo se tomaron del

grupo en general, mientras que las entrevistas sólo se realizaron a aquellos alumnos que aceptaron participar en ellas.

Las **condiciones de trabajo** se clasifican en tres grupos: las propias de la escuela o institucionales, las propias del enfoque utilizado y las propias de los participantes (alumnos y docente-investigador)

Las **condiciones institucionales** han tenido que ver con el grupo seleccionado, los espacios físicos del plantel en los que podía desarrollarse el trabajo con el grupo (un aula, los espacios comunes como sala de proyecciones, canchas, etc.), el horario asignado al grupo (tres horas a la semana), la modalidad de curso taller (asisten a una aula específica para la OE) y sobre todo, las exigencias institucionales, específicamente la de realizar la investigación sin alejarse de los lineamientos generales del programa de OE (respetar los contenidos y objetivos) y de las disposiciones internas de la escuela para cada asignatura (entrega de programa, avances programáticos, calificaciones).

Dentro de éstas condiciones se encuentra la carga horaria, a la cual se ha hecho referencia como los momentos: los propios de la clase (tres horas a la semana), que dependieron del horario asignado al grupo que se investigó. En teoría 120 horas/clase, que comprenden el trabajo de campo, más los tiempos para las entrevistas, ya que muchas de ellas se realizaron fuera de los tiempos escolares establecidos para el programa de OE.

Las **condiciones del enfoque** han tenido que ver con la metodología propia, el papel del docente y del alumno, las condiciones básicas y el clima dentro

del salón de clase. Esto es, se ha trabajado durante el ciclo escolar que correspondió al trabajo de campo, siguiendo, lo más de cerca posible, las condiciones características del enfoque del DH: un docente identificado con la imagen de facilitador del aprendizaje, un alumno libre, digno de confianza y capaz de responsabilizarse de sus propios aprendizajes; un ambiente humano, cordial, de respeto.

Habría que recordar, a fin de precisar, tres elementos indispensables para el Enfoque del Desarrollo Humano abordados en el segundo capítulo del marco teórico. Primero, las condiciones generales del enfoque; segundo, el concepto de facilitador del aprendizaje y finalmente el concepto de estudiante.

Las condiciones generales del enfoque son aquellas características que dan identidad al enfoque centrado en la persona/alumno en sí mismo, que lo caracterizan como tal, a saber:

1. Un maestro que es guía y facilitador de aprendizajes
2. Un alumno que participa activamente en sus propios procesos de aprendizaje, creativo y responsable
3. Una metodología de trabajo tanto individual como grupal en donde se atiende al alumno como un ser integral, donde el descubrimiento y el involucramiento son dos características importantes y se tiene un sistema de autoevaluación
4. Unas metas comunes para los estudiantes y maestro, apoyadas por sus propias motivaciones e intereses

5. Con motivadores o reforzadores positivos: afecto, atención y valoración, y la aceptación incondicional
6. El mayor valor es el descubrimiento mediante la propia actividad y experiencia del estudiante
7. Cuyos procesos de socialización fomentan el autoconocimiento, las relaciones interpersonales, la responsabilidad, el reconocimiento del valor del ser humano; promueve a la persona, incrementa la confianza y seguridad en sí misma y en los demás.

¿Qué se puede entender por facilitador del aprendizaje? Atendiendo al enfoque centrado en la persona y en forma general, el maestro de OE en el caso de esta investigación, es considerado como guía y facilitador del aprendizaje, su autoridad de servicio es compartida por el grupo y es quien va propiciando el ambiente para el aprendizaje.

Para lograr ese ambiente y el logro de aprendizajes tendría que cubrir tres condiciones y actitudes básicas (Rogers, 1991): autenticidad o genuinidad; aprecio, aceptación y confianza, y comprensión empática.

Por la autenticidad, esto es, cuando se presenta como una persona real y se relaciona como tal, es capaz de conocer, aceptar y expresar sus propios sentimientos, llegar a acuerdos con sus estudiantes, respetarlos como a iguales, ser confiable y perceptible.

Por el aprecio, la aceptación y la confianza, el facilitador (maestro de OE) habría de confiar en el ser humano y en su tendencia al desarrollo y autorrealización, confiaría en la curiosidad natural de sus alumnos y en sus

deseos de aprender, lo aceptaría como individuo, como persona independiente, confiaría en sus habilidades, destrezas y potencial; facilitaría su desarrollo.

Por la comprensión empática, esta habilidad para comprender al otro desde dentro, sería capaz de darse cuenta cómo sus estudiantes captan sus propios procesos educativos.

Sin embargo, para que estas actitudes facilitadoras, propias del maestro, se den, hay dos requisitos fundamentales: que éste sea genuino, auténtico, honesto o real con respecto a sí mismo; y que muestre una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades.

Acorde a lo que se viene asentando líneas atrás y según González (1991, pp. 141-142) estas serían algunas de las funciones básicas del educador centrado en la persona:

1. "Presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende promover y las creencias básicas de confianza en el grupo. Empezar a establecer teórica y prácticamente el tipo de ambiente adecuado para facilitar el aprendizaje significativo
2. Promover y facilitar la identificación de expectativas y finalidades de los miembros del grupo, al aceptar las que ellos expresen. Ayudar en la elaboración de objetivos personales y grupales
3. Confiar en la tendencia de crecimiento y autorrealización como la fuerza motivadora fundamental del aprendizaje

4. Organizar y hacer fácilmente disponibles los recursos que los estudiantes pueden utilizar para su aprendizaje. Presentarse a sí mismo como recurso disponible para ser aprovechado por el grupo, siempre y cuando el maestro se sienta cómodo trabajando en la forma que el grupo lo solicita. En este aspecto, el maestro toma en cuenta al grupo, pero también se toma en cuenta a sí mismo como persona
5. Hacer que sean tan importantes los aspectos afectivos como los cognoscitivos en las relaciones interpersonales
6. Estar dispuesto a reconocer, aceptar y responder a las personas completas, con sus diferentes dimensiones y aspectos
7. Convertirse en un miembro participativo más del grupo, a medida que se establece el clima de libertad, aceptación y confianza en el grupo, y conforme los estudiantes se sientan corresponsables del curso
8. Participar y compartir con el grupo de tal manera que las actividades sean un ofrecimiento y una disponibilidad, no una imposición
9. Ayudar y facilitar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de su propio trabajo
10. Ser capaz de escuchar a los estudiantes, especialmente en lo relacionado con sus sentimientos. Estar abierto a la confrontación y a trabajar problemas, más que a manejarlos mediante normas disciplinarias y sanciones
11. Aceptar las ideas creativas de las personas, lo cual implica no reaccionar en forma amenazante y conformista
12. Desarrollar una atmósfera de igualdad en el salón de clases, con participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo independiente y autodirigido".

Por otra parte, para completar los tres elementos propios del enfoque, ¿qué se entiende por alumno? La persona que participa activamente en el proceso de aprendizaje, creativa y responsable de su propio aprendizaje, que trabaja y se compromete en el trabajo, desarrolla la autodirección, el espíritu de investigación, el juicio crítico y la justicia; una persona que logra mayor dominio de los conocimientos adquiridos y se relaciona interpersonalmente con sus maestros y compañeros. Es, si se quiere, el elemento fundamental y activo del proceso de aprendizaje.

Tres características son inmediatamente identificables dado el concepto de ser humano del enfoque: un alumno libre, digno de confianza y capaz de responsabilizarse de sus propios aprendizajes.

Estas son algunas de las funciones básicas que caracterizan a los estudiantes bajo en enfoque centrado en la persona (González, 1991, pp. 142-143):

1. "Se sentirán libres de expresar en clases sus sentimientos tanto negativos como positivos hacia sus compañeros, hacia los maestros y hacia el material y los recursos didácticos con que se cuente
2. Definirán qué y cómo quieren aprender y elaborarán sus propios objetivos, así como un plan de trabajo para ponerlo en práctica
3. Se descubrirán a sí mismos como responsables de su propio aprendizaje, a medida que se conviertan en participantes activos en el proceso de su grupo
4. Se sentirán con mayor libertad y creatividad para aventurarse en nuevas experiencias de aprendizaje significativo, con la seguridad de recibir el apoyo y la ayuda del maestro

5. Colaborarán con sus compañeros para el logro de metas y objetivos de grupo
6. Serán capaces de evaluar su propio trabajo y aprendizaje, ya que nadie mejor que ellos mismos pueden saber cuál ha sido éste y cómo ha sido su participación en el grupo
7. Se sentirán corresponsables de la elaboración de programas y planes, de los objetivos grupales y de las normas a seguir en el grupo
8. Están dispuestos a aprender, autodirigirse y confiar en sí mismos".

Finalmente, las **condiciones de los participantes**. Por un lado para los alumnos, estar bajo un enfoque distinto al resto de los grupos de tercero y para el docente-investigador, la de adaptar los propósitos de la investigación con los requerimientos institucionales.

C) DEL DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Debe anotarse que, en cuanto a la distribución temporal, el trabajo de investigación ha tenido cuatro etapas muy bien delimitadas. En la primera, a la que se llamará **etapa preparatoria**, se ha trabajado en la construcción del proyecto y la estructura general del trabajo de investigación (primer semestre de 1998). En la segunda, o del **trabajo de campo**, en donde se inició y realizó el trabajo de campo, el empleo del enfoque del DH en el espacio real de clase. Esta segunda fase ha tenido una duración de un año escolar (de septiembre de 1998 a julio de 1999). En ella se ha recogido toda la información mediante los instrumentos ya señalados. En la tercera, **etapa analítica**, se ha trabajado en el manejo de la información, y el análisis de los datos cualitativos a través de las siguientes tareas: las transcripciones del

audio, organización y categorización de los datos, la disposición y transformación de los datos y la obtención de resultados (de septiembre de 1999 a julio de 2001). Finalmente, en la **etapa informativa** se han preparado, previo análisis y sistematización de la información, los hallazgos y reflexiones que esta investigación ha producido (de septiembre de 2001 a septiembre de 2003).

CAPÍTULO IV

IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO

IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN: PERFIL DEL ESTUDIANTE

A continuación se describe a los sujetos de estudio, alumnos del tercer grado de secundaria inscritos para el curso escolar 1998-1999, en la Secundaria General "Juan José Arreola" de San Juan de Ocotán; alumnos que conforman un solo grupo y que reciben una asignatura propia de su grado, la Orientación Educativa. El instrumento utilizado para elaborar esta descripción es el "Estudio Socioeconómico" (Anexo 2, p. 201) que realiza el departamento de Trabajo Social de la propia escuela; de éste se ha rescatado sólo la información pertinente y relevante para este trabajo.

Se trata, si se quiere, de conformar el perfil de los sujetos de investigación: ¿quiénes y cómo son los alumnos del grupo de tercer grado que participa en la investigación?

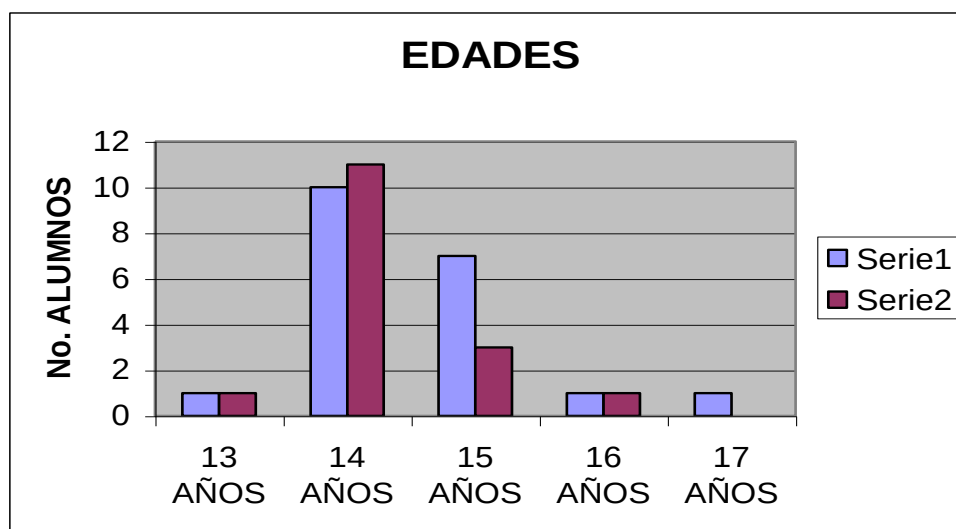
Para Martínez (1994) una de las tres condiciones para comprender mejor los significados es un conocimiento particular del contexto concreto en que tienen lugar las expresiones, además de un conocimiento de los sistemas sociales y culturales que proveen el significado de gran parte de las

expresiones de las personas, razón por la cual es importante abrir este espacio descriptivo de los sujetos de investigación

Para conformar este perfil se pone atención en algunas características generales como sexo, edad, condiciones socioeconómicas, escolaridad y ocupación de los padres; y otras más específicas como escuela y trabajo, problemas físicos, uso del tiempo libre y percepción sobre sí mismos. A continuación la información recabada.

El grupo está conformado por 36 alumnos, 20 hombres y 16 mujeres, que tienen una edad de entre 13 y 16 años, como puede apreciarse en los siguientes cuadros.

	EDAD	HOMBRES	MUJERES
	13 AÑOS	1	1
	14 AÑOS	10	11
	15 AÑOS	7	3
	16 AÑOS	2	1
	TOTAL	20	16



La totalidad de estos alumnos pertenecen a la comunidad de San Juan de Ocotán, y comparten las mismas características generales del común de las familias de origen de esta comunidad: bajos recursos económicos, bajo nivel de escolaridad, familias numerosas, hacinamiento, problemas de desintegración y sustrato indígena.

Esta caracterización general de las familias de la comunidad a la que pertenecen los alumnos del grupo de estudio, está basada en los resultados que se obtuvieron en el censo realizado por la misma escuela en el curso 1998-1999, por el Departamento de Orientación.

Algunos datos relevantes sobre sus familias de origen, son el grado de escolaridad de los padres y sus ocupaciones, datos que aparecen en los siguientes cuadros.

De los padres de estos alumnos, en su mayoría, 53.4%, apenas han terminado con la educación primaria, y el 68.5% ha concluido con la formación básica. Tan solo el 5.4% ha alcanzado la educación media superior. Son los hombres quienes alcanzan mayor grado de estudios, dato que coincide con la matrícula de alumnos del grupo que se estudia.

	ESCOLARIDAD	PADRES	MADRES
	Primaria	15	24
	Secundaria	9	2
	Preparatoria	4	0
	Otros	1	0
	Ninguno	8	10

La mayor parte de sus padres trabajan como empleados, 68.7%; mientras que sus madres se dedican al hogar, sólo el 15.6% de ellas trabaja.

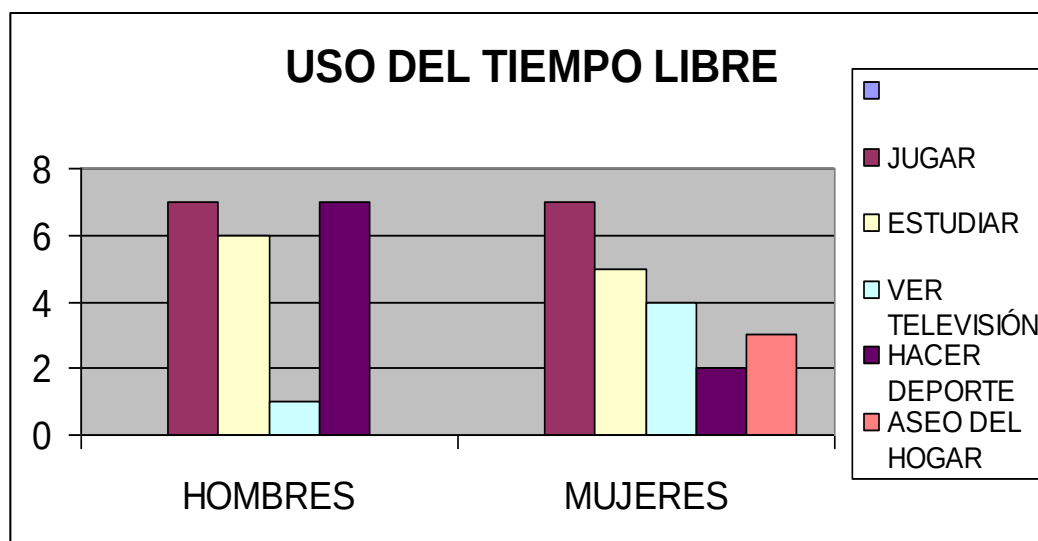
	OCUPACIÓN	PADRES	MADRES
	Comerciante	3	2
	Trabaja (no especificado)	10	3
	Maestro	1	
	Velador	5	
	Albañil	11	
	Militar	2	
	Chofer	2	
	Ama de casa		31
	Desempleado	2	
	TOTAL	36	36

El estudio socioeconómico nos ha permitido explorar algunos aspectos del estilo de vida, características personales, actividades y percepción de sí mismos de los alumnos implicados en el estudio. Como se trata de una encuesta, que los mismos alumnos contestan bajo las indicaciones de un asesor, los resultados pueden ser presentados en cuadros de frecuencias o porcentajes, como a continuación se verá.

Del total de alumnos incluidos en el estudio, cinco de ellos (13.8%) trabajan a fin de aportar algo en los gastos de casa, doce reportan alguna dificultad auditiva o del sueño (33.3%); y llama la atención que la mayor parte de las mujeres (81.2%) reportan sentirse tristes con frecuencia, mientras que sólo dos hombres (10%) lo reportan.

Entre el juego y ver la televisión la mitad de los alumnos emplea su tiempo libre, 52.7%; mientras que el 25% lo dedica al deporte y 30.5% al estudio (9 alumnos).

	USO DEL TIEMPO LIBRE	HOMBRES	MUJERES
	Jugar	7	7
	Estudiar	6	5
	Ver televisión	1	4
	Hacer deporte	7	2
	Aseo del hogar		3



La información obtenida en la encuesta nos proporciona datos sobre la percepción que los alumnos tienen de sí mismos.

ME CONSIDERO	HOMBRES	MUJERES
Tímido (a)	2	7
Inquieto	13	5
Agresivo	1	0
Solitario	1	2
Pasivo	5	4
Extrovertido	0	0

Resalta que buena parte de los alumnos se consideran inquietos (50%) principalmente los hombres, y tímidas las mujeres (43.75%); aunque una buena parte se consideran a sí mismos como personas pasivas (16.6%).

Finalmente, un dato relevante proporcionado por la encuesta, es que 17 alumnos (47.2%) reportan cumplir siempre con sus tareas, mientras que el resto, 19 alumnos (52.7%), solo a veces cumple con ellas.

PREPARACIÓN DEL GRUPO

Llevar el Desarrollo Humano al aula de la asignatura de OE en una escuela secundaria oficial es algo nuevo, por lo que además de la aprobación de los alumnos requería cierta preparación para poderlo implementar en este espacio curricular. Estos dos puntos han sido propiamente el inicio del trabajo.

El primer momento, luego de las presentaciones de rigor: asignatura, maestro y alumnos, ha tenido que ver con la presentación del enfoque a los alumnos, para lo cual se tomaron algo más de tres sesiones de clase en las que no tan sólo se les han presentado los principios fundamentales, sino que también se dieron a conocer las estrategias de trabajo. Para esto se tomó como base e inicio el análisis de la lectura "*Orientación Educativa*" (Anexo 9, p. 286), un instrumento elaborado para este fin y cuyo propósito ha sido el que los alumnos conocieran el ambiente general en el que, desde la teoría, se habría de trabajar en la clase.

En dicha lectura se han presentado a los alumnos algunas ideas básicas que caracterizarían la manera de hacer la clase, aunque este documento permanecería en manos de los estudiantes ha servido también para ir ampliando la explicación de dichos principios y recordarlos de cuando en

cuando durante el curso mismo. Algunas de las ideas en que se ha insistido con los alumnos son las siguientes:

- Lo más importante de todo somos las personas
- Debemos proponernos crear un clima de respeto entre nosotros
- Todos somos valiosos y podemos confiar en ti
- Cada uno de nosotros será el responsable de su propio aprendizaje
- Lo importante es que tomes en tus manos la responsabilidad de aprender
- Construyamos en el aula un ambiente de respeto, libertad y participación activa.

Por otra parte, la provisión de recursos, un elemento indispensable en el enfoque, se ha hecho gradualmente. El investigador ha provisto de algunos materiales, sobre todo libros y folletos propios para algunos de los temas propuestos en el programa; posteriormente conforme los alumnos se han ido involucrando en el trabajo, ellos mismos han provisto de material, material que han obtenido en sus actividades y visitas a Instituciones o eventos. Sin embargo, se ha tenido un texto común para todos los alumnos que ha servido de base para el abordaje de los temas propuestos por el programa oficial, el cual no se ha modificado a fin de seguir los lineamientos generales para la asignatura de Orientación y los lineamientos de la propia institución.

El texto elegido como base ha sido utilizado en la mayoría de las sesiones programadas, por una parte para unificar la información básica y mínima que los alumnos debían revisar a lo largo de las sesiones y que era además necesaria para cubrir los requerimientos oficiales, y por otra, para ofrecer a

los alumnos un elemento que sirviera de amarre a fin de que no experimentaran la sensación de trabajar completamente a la deriva o sobre la nada (buena parte de este elemento ha sido también una necesidad personal del investigador que bien pudiera interpretarse como un elemento de control sobre la misma investigación), a diferencia de las otras once asignaturas que seguían un esquema tradicional en la enseñanza.

Otro elemento importante en la puesta en marcha del enfoque de desarrollo humano en la asignatura de Orientación, ha sido la distribución en el salón de clase, es decir, el arreglo del espacio físico propio de la clase. En lugar de tener un salón arreglado en forma tradicional, esto es, con una butaca o mesa banco para cada alumno y dispuestos éstos en filas, el salón fue provisto de mesas y sillas que permitieron a los alumnos acomodarse de manera distinta, la mayoría de la veces en pequeños grupos de cuatro personas, en interrelación más directa con sus compañeros y en un ambiente de trabajo distinto al de los demás salones a los que asistían a clases.

Además, esta aula sólo era visitada por los alumnos exclusivamente para la clase de Orientación, dada la modalidad de aula-taller que se implementó en la institución a partir de ese mismo ciclo escolar; lo que de algún modo colaboró en la formación de un ambiente especial para la clase. El propósito de la escuela al adoptar esta modalidad ha sido propiciar espacios específicos y propios para cada asignatura. Así se tiene un aula para cada materia y por lo tanto el estudiante visita la que corresponde a su carga horaria.

Finalmente, tal como se hizo saber a los alumnos, las sesiones de clase (tres por semana) se dividieron en dos momentos: en el primero, el docente-investigador proporcionaba los lineamientos de clase, la introducción al tema de la sesión o el enlace con el anterior; y en el segundo, los alumnos disponían del tiempo restante para realizar sus propias actividades, registrándolas en su Hoja Personal de Actividades (Anexo 4, p. 211).

REGISTROS DE CAMPO

Se incluirá en este capítulo un breve análisis de los registros de campo realizados durante el trabajo de investigación y que bien pueden servir de complemento al apartado de la dimensión instrumental desarrollado en el primer capítulo de este trabajo, pero que es conveniente anotar aquí.

La asignatura de Orientación Educativa para el curso 1998-1999 contempló 123 horas-clase, de las cuales se impartieron 105, que corresponden al 85.36% del total; en este curso lectivo tan solo 18 sesiones fueron suspendidas, lo cual representa un 14.63% de las mismas horas programadas.

Las razones por las que estas sesiones de clase han sido suspendidas son muy diversas, entre ellas se pueden mencionar: reuniones sindicales, ensayos para participaciones de la propia escuela en algunos eventos cívicos, asignación a cubrir otra actividad para el docente-investigador y suspensiones oficiales.

Completando los datos asentados anteriormente se anota que, de las 105 horas efectivas de clase frente a grupo, en 64 de ellas se realizó algún tipo de

registro como grabación, diario de campo, cuestionario, producto del alumno o entrevista; lo cual representa el 60.95%. El desglose de horas-clase por mes aparece en el siguiente cuadro.

MES	HORAS	HORAS
	PROGRAMADAS	REGISTRADAS
Agosto	3	2
Septiembre	14	13
Octubre	13	9
Noviembre	12	6
Diciembre	9	5
Enero	10	5
Febrero	12	6
Marzo	14	6
Abril	6	3
Mayo	12	3
Junio	14	6
Julio	4	0
TOTALES	123	64

En cuanto al tipo de registros que se han tomado durante la fase de campo, la mayor parte de los registros han sido grabaciones de audio, tanto de sesiones de clase (transcritas en 168 cuartillas manuscritas) como de las entrevistas a los alumnos (Anexo 6, p. 215), se cuenta también con el diario de campo del docente-investigador, la hoja personal de actividades (Anexo 4, p. 211) y con seis instrumentos de evaluación en forma de cuestionarios (Anexo 5, p. 212) cinco de ellos utilizados al final de cada período de evaluación (P) y uno al final del ciclo escolar (FIN). Las categorías temáticas

de estos seis instrumentos aparecen en el cuadro siguiente y se han explicado convenientemente en el primer capítulo en la sección de la dimensión instrumental:

	VARIABLES	PI	PII	PIII	PIV	PV	FIN
	Percepción sobre la metodología	X	X	X	XX		XX
	Aprendizajes	X	X	X			
	Empeño, dedicación e involucramiento	X	X		X		X
	Sugerencias para la clase	X		X			X
	Temáticas significativas		X		XX		
	Me gusta-No me gusta		X				
	Autoevaluación		X	X		X	X
	Actividades realizadas			X		X	
	Metodología personal del alumno			x	x		
	Elementos facilitadores				XX		XX
	Elementos no-facilitadores				X		XX
	Relaciones				X		X
	Valoración del ECP						XX

LA INTERVENCIÓN: EL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO EN EL AULA

En este apartado se hace un breve recuento de la manera en que, desde el lugar del facilitador o maestro de orientación, se ha intervenido en la clase desde el Enfoque Centrado en la Persona o del Desarrollo Humano, que

además permitirá ir anticipando y adelantando algunos de los contenidos de los capítulos siguientes.

Este apartado se ha ido enriqueciendo con algunos extractos y anotaciones hechas en el diario de campo del facilitador-investigador, que van apareciendo entrecomillados en el texto y que de alguna manera van dando la apariencia de un reporte de lo que ha ido sucediendo en el aula en la interacción entre facilitador y estudiantes.

En el primer contacto con el grupo se han comentado a los alumnos aspectos generales de la Orientación Educativa, tales como:

- Sus propósitos y objetivos
- Los temas generales del programa
- El número de horas por semana y el horario para ese grupo

Aspectos que, conocidos por los alumnos, ubicarían a la asignatura en el programa general para el tercer grado de secundaria.

“Les he explicado un poco sobre la forma de hacer la OE en este grupo, resaltando la idea de libertad en el aprendizaje. No hemos profundizado pues se proyectan tres sesiones para dar a conocer en forma el enfoque y su filosofía. Luego hemos leído el programa de la asignatura”

Ha sido a partir de la segunda sesión en que se ha abordado la metodología para la clase y de aquí la propuesta de trabajo a partir del enfoque del

Desarrollo Humano, insistiendo en lo diferente que sería la clase con respecto a las demás.

Para esto, y como ya se ha dicho líneas arriba, se tomó como base la lectura comentada, *Orientación Educativa*, un instrumento elaborado para este fin y cuyo propósito ha sido el que los alumnos conocieran el ambiente general en el que, desde la teoría, se habría de trabajar en la clase. Durante la lectura del texto, en esa segunda sesión, los alumnos se mostraron muy interesados, entusiastas, había participación en la lectura, preguntas sobre el contenido y sobre todo, atención a lo que se estaba comentando.

Para la segunda sesión, en los registros del investigador, se anota:

“La clase se inicia con mucho ruido, debieron acomodarse las mesas y las sillas, al poco rato se da el silencio y comienza la clase.

Inicio diciéndoles algo que se me ocurrió en el momento y que de alguna manera va reflejando mis inquietudes. Les digo que me fui con varias preguntas en la cabeza: ¿qué les habría parecido lo que leímos? ¿a alguien le habría interesado? ¿a alguien le habría interesado mucho? ¿alguien habría pensado qué es lo que vamos a hacer? No hubo respuestas, algunos cuchicheos y comentarios en voz baja.

Pregunto a los alumnos ¿alguien leyó las hojas en casa? Nadie levanta la mano y todos se miran. Me inquieta un poco aunque trato de conectarlo con la idea de que es el inicio y será poco a poco que vayan entendiendo que son ellos los responsables de sus propios aprendizajes.

Dedicamos algunos minutos a la lectura personal del documento. Mientras ellos leen, voy observando que algunos platican y cuchichean. Luego volvemos a realizar una lectura comentada, yo voy explicando los principios del ECP haciendo hincapié en los puntos más importantes. En general todos van poniendo atención.

Me surge la pregunta ¿qué va a pasar con esto? ¿cuál va a ser el resultado de soltar el aprendizaje a los adolescentes?

Los alumnos ya no hicieron más comentarios, llegó el tiempo del receso y salieron del aula".

La verdadera intervención vendría después, con el pasar de las sesiones de clase. Al principio ha sido un poco de acomodo, algo así como una transición entre los usos y costumbres de una escuela tradicional, de una clase "normal" en la escuela y ésta con un enfoque distinto.

Como se explicó oportunamente y dadas las exigencias institucionales para la asignatura en la que se interviene, no ha sido posible aplicar el enfoque del Desarrollo Humano con todos sus principios y elementos, con toda la libertad para el alumno y el facilitador; se ha intervenido tratando de llevar al aula algunos de los elementos más importantes del enfoque que se irán anotando en las siguientes líneas. Hubo de cubrir algunos requerimientos básicos para la dirección de la escuela que tenían que ver con la planeación de la clase, el seguimiento del programa oficial, actividades mínimas para la acreditación del bimestre, registros de calificaciones, orden dentro del aula, que los alumnos no salieran del salón, que participaran de las actividades comunitarias y otras que de alguna manera pertenecen a las actividades regulativas de la institución.

Durante la intervención la clase de OE mantuvo una estructura básica, que permitía mantener a la intervención misma y los requerimientos institucionales, el maestro iniciaba la clase con una breve explicación de uno de los temas o de enlace con lo trabajado en la sesión anterior. Algunas de sus intervenciones tenían que ver con peticiones explícitas de alguno o algunos de los estudiantes. Luego de la intervención del maestro-facilitador, éste concluía con algunas sugerencias para las actividades, que trataron de amarrar dos elementos que se disponían juntos dadas las circunstancias de la implementación: por un lado las exigencias naturales de la institución, seguir el programa, tener una planeación escrita, proponer actividades de aprendizaje a los estudiantes, y por el otro, ofrecer un espacio de libertad mediante la propuesta de varias actividades sugeridas, a fin que de fuera el mismo alumno quien, con toda libertad, pudiera elegir la que deseara desarrollar o incluso proponer la propia aún cuando no fuera sugerida por el maestro-facilitador.

En la segunda parte de la sesión todos los alumnos podían disponer del tiempo para realizar las actividades que a su criterio fueran las elegidas como actividades de aprendizaje, el papel del facilitador pasaba entonces a observador de lo que iba sucediendo, atender las peticiones de los alumnos, acercarse a ellos, conversar, ser un recurso para el aprendizaje. Los alumnos debían registrar sus actividades en la hoja de registro, un instrumento diseñado para que cada alumno fuera registrando sus propios avances (una muestra de una sesión de trabajo desde el diario de campo del investigador-facilitador ha sido incluida en el Anexo 12).

Para la evaluación, que llevaría a obtener una calificación y que fue una de las exigencias institucionales, se siguió lo más de cerca posible el principio del Desarrollo Humano: que fuera el mismo estudiante, quien mejor conoce sus propios aprendizajes, quien evaluara su desempeño. Sin embargo había que seguir algunas indicaciones de la dirección escolar: mantener elementos mínimos de evaluación que permitieran tener evidencias, previamente planeadas, para la administración escolar.

Así, para evaluar al estudiante se tuvieron dos elementos en consideración: las actividades realizadas por los alumnos y la autoevaluación, la cual se ha realizado como un ejercicio de reflexión sobre el propio desempeño y con la ayuda de un cuestionario. El mayor peso para asignar la calificación ha recaído en las autoevaluaciones.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

En la tercera etapa de la investigación, **etapa analítica**, se ha trabajado en el manejo de la información, y el análisis de los datos a través de las siguientes tareas: las transcripciones del audio, organización y categorización de los datos, la disposición y transformación de los datos y la obtención de resultados. En este capítulo se presenta el producto de dichas tareas, es decir, el análisis y los resultados de la investigación.

Previo a la obtención de resultados se realizó el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos, siguiendo los momentos básicos del método fenomenológico adoptado y que corresponden a su etapa estructural (Anexo 7, p. 271). Por los que:

- Se ha hecho la lectura general de la descripción de cada protocolo (entrevistas, cuestionarios y registros de observación) para realizar una visión de conjunto y lograr una idea general del contenido de los mismos.
- Se han delimitado las unidades temáticas o áreas significativas para posteriormente determinar su tema central.
- Se han integrado los temas centrales en una estructura descriptiva tratando de descubrir las estructuras básicas (propiedades o atributos)

de relaciones del fenómeno investigado y posteriormente se ha realizado la Integración de las estructuras particulares en una general.

- Adicionalmente, se ha realizado el análisis de dominios de los cuestionarios y entrevistas hechos a los alumnos participantes.

Para la disposición y transformación de los datos se ha tratado de triangular la información de tres fuentes: las entrevistas realizadas a los alumnos, sus propias auto evaluaciones y las observaciones que el docente-investigador ha realizado. Se trata de una triangulación de fuentes o de técnicas en las que el propósito es conformar un mismo tipo de información a partir de diversas fuentes de documentación y aporte de datos (Buendía, et al, 1999).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La siguiente descripción de los resultados encontrados aborda, principalmente, los aspectos cualitativos de los mismos. Aún cuando el estudio privilegia los aspectos cualitativos de los datos para su manejo, nos ha resultado importante ir incluyendo el otro tipo de información, que de alguna manera se encuentra presente a lo largo de la investigación, la parte cuantitativa, que en sí misma y bajo un breve análisis, aporta también información relevante para el estudio que se realiza. Sin pretender un análisis exhaustivo de los datos cuantitativos, se presentan aquellos que resultan ser más relevantes.

Para la descripción de los resultados se han tomado como base las categorías y subcategorías (variables) predeterminadas que se habían

venido utilizando y las aportaciones que las descripciones protocolares han hecho de ellas, tal como se muestra en el cuadro de abajo.

CATEGORIAS	VARIABLES SUBCATEGORIAS
Aportaciones Académicas	Aprendizajes Temáticas significativas Actividades realizadas Metodología personal del alumno Elementos facilitadores Elementos no-facilitadores
Evaluación del enfoque de Desarrollo Humano	Percepción sobre la metodología Empeño, dedicación e involucramiento Sugerencias para la clase Autoevaluación Relaciones Valoración del Enfoque

En el primer grupo, de las aportaciones académicas, se han incluido aquellas categorías que se relacionan directamente con este aspecto básico de la investigación. Así, se agruparon las categorías de los aprendizajes, temáticas significativas, elementos facilitadores, elementos no facilitadores, metodología personal del alumno y actividades realizadas; que sin embargo no han dejado de sumar y abonar información a otros aspectos de la investigación.

En el segundo grupo, de la Evaluación del enfoque de DH, que hace referencia a las percepciones y concepciones que los alumnos tienen de la OE con el enfoque del Desarrollo Humano, se incluyeron las categorías de percepción sobre la metodología, valoración del modelo, empeño, dedicación e involucramiento, sugerencias para la clase, autoevaluación y relaciones, sin dejar de lado las aportaciones del primer grupo.

DE LAS APORTACIONES ACADÉMICAS

Los aprendizajes

Los aprendizajes obtenidos durante el curso escolar de referencia, han tenido como marco los contenidos propuestos por el programa oficial para la asignatura de Orientación Educativa, aunque bajo el enfoque del Desarrollo Humano. Contenidos expresados en el propósito general de la OE, que según el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica para Secundaria (p. 17), es:

Propiciar el conocimiento y la reflexión sobre tres líneas temáticas propias de la adolescencia y su transición a la vida adulta: la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, en particular las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas, el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable, y las oportunidades de estudio y de trabajo que permitan al estudiante la realización de sus potencialidades y preferencias.

Aunque a lo largo del ciclo escolar se han abordado el total de temas propuestos, los alumnos han hecho referencia de las temáticas más significativas para ellos, sus experiencias y el desarrollo de actitudes y habilidades. Se presentan, para su ilustración, los siguientes cuadros que corresponden a lo reportado en tres momentos diferentes del ciclo escolar:

PRIMER MOMENTO

TEMÁTICAS	EXPERIENCIAS
• Adolescencia como etapa de la vida • Los cambios físicos y psicológicos en la adolescencia • Las etapas de la vida • Qué es ser adolescente	• Hacer las cosas como todos, bien hechas • Respetar a las personas • Trabajar por mí mismo • Convivir con los compañeros • Sentir seguridad y confianza • Organizar y controlar mis pensamientos • Trabajar independientemente del maestro • Respetar • A convivir con mis compañeros y trabajar de manera diferente a otras materias • A tomar las cosas en serio

SEGUNDO MOMENTO

TEMÁTICAS	EXPERIENCIAS
• Drogadicción y Farmacodependencia • Adolescencia y drogas • Protección del adolescente • Cambios físicos y fisiológicos • Enfermedades de transmisión sexual • SIDA • Cambios en el adolescente	• Respetar a mis compañeros y maestros • Visitar lugares de interés • Cuidar mi vida • Qué no se debe hacer y qué se debe hacer • Valorar a las personas • Trabaja en equipo e individualmente • Escuchar y respetar • Compartir puntos de vista • Ser responsable

-
- Conocerme a mí mismo
 - Tener confianza
 - La convivencia
-

TERCER MOMENTO

TEMÁTICAS

- Aspiraciones
- El trabajo en la adolescencia
- Preferencias, competencias e intereses vocacionales
- Opciones educativas posteriores a la secundaria

EXPERIENCIAS

- Ser responsable
 - Qué quiero ser, tomar decisiones
 - A valorarme
 - Saber cómo soy
 - Ser honesto con mi calificación
 - Saber qué quiero
 - Desenvolverme, expresarme mejor
 - Convivir con mi equipo
 - Investigar
 - Colaborar con mis compañeros
-

Asentado que durante el ciclo escolar se revisaron todos los temas propuestos por el programa oficial y que los alumnos han hecho referencia de ellos, debe decirse que han referido no solamente las temáticas abordadas en cuanto a contenidos específicos, sino que, como aparece en los cuadros, han escrito que han abonado algo más a sus aprendizajes, han proporcionado, tal como se aprecia en los cuadros, consistentes referencias a cerca de sus experiencias y el desarrollo de actitudes y habilidades dentro de la clase de OE, línea temática que interesa a este trabajo.

En la primera columna se han anotado los contenidos oficiales que han sido recordados por los alumnos al momento de aplicar el cuestionario, estos contenidos concuerdan con lo revisado en el período evaluado. En la segunda columna han aparecido referencias de aprendizajes experienciales de los alumnos, algunos de ellos resultado directo de la revisión de contenidos, otros tantos, experiencias propias de los alumnos dados en la dinámica misma de la clase.

Sin embargo, aquí se enfrenta una de las primeras dificultades del trabajo, que bien se podría formular bajo las preguntas:

- ¿Cuándo una experiencia se convierte en aprendizaje significativo?
- ¿Qué evidencias tenemos, qué pistas para decir que una experiencia se ha convertido en un aprendizaje significativo?

Se debe recordar aquí la concepción del aprendizaje significativo en el Desarrollo Humano pues tiene relación directa con el tipo de aprendizajes referidos por los alumnos.

De acuerdo con la postura que se ha tomado para este trabajo, el aprendizaje significativo es el aprendizaje iniciado por el mismo estudiante, que incluye a toda la persona del que aprende, tanto en sus sentimientos como en sus ideas, actitudes y acciones, el mejor asimilado y el más duradero (Rogers, 1991), en donde lo significativo es aquello que está vinculado al mismo ser persona, con su integridad, sus necesidades e intereses propios, al "hacer", a la 'experiencia'; constituido por un

aprendizaje intelectual, una gama de emociones personales y un impacto fisiológico (Lafarga, 1986).

Así, se había venido asentando que el aprendizaje significativo, dentro de la teoría de Desarrollo Humano, está directamente asociado a la experiencia misma del estudiante, al sentido y la importancia que tiene para su vida dicho aprendizaje, ya que debe ser descubierto en la propia existencia, es el alumno quien aprende a través de sus propias experiencias, y quien asimila por sí mismo lo aprendido; esto es, que cuando el aprendizaje tiene sentido para el estudiante se integra a su persona.

Estos supuestos básicos se complementan con la interpretación que se hace de estos pasajes y que van dando una idea de cómo una experiencia provee al estudiante de algo más que simples conocimientos, una experiencia con un fuerte sentido vivencial:

De lo aprendido me ha llamado más la atención de cuando fui a la FIL con mi equipo, nos perdimos y yo no sentía miedo porque iba con ellos, y me llamó la atención que en un ratito encontramos el camión. He aprendido a hacerme valiente yo misma

Considerando que para esta alumna esta visita representaba su primera salida de casa sin ser acompañada por un adulto, la experiencia de estar acompañada la hace sentirse segura, valiente. No hay aquí aprendizaje de contenidos escolares, de datos, sino un aprendizaje experiencial que tiene su

valor para la vida de esta estudiante que se enfrenta a una situación nueva para ella.

A mí me ha servido pues para desarrollar mi capacidad de pensar, de ver la vida que llevo, de pensar más que nada en mi adolescencia, en mi desarrollo físico y en mis pensamientos

Quien hace este comentario es una adolescente que durante el curso de OE se ha mostrado muy reflexiva y trabajadora, con cierta constancia hace referencia a un aprendizaje del que ha tenido oportunidad en la clase y que resulta importante para ella: tomar decisiones por sí misma.

Algunas aportaciones de los alumnos van acompañadas de una actitud que refleja que las palabras que va mencionando están respaldadas en una experiencia vivida al respecto y que no puede mostrarse al transcribir lo que ha dicho:

He aprendido a escuchar a los compañeros, a trabajar en equipo mejor que en otros años, a respetarnos y a ponerle empeño a todas las tareas y trabajos en el salón de clase

Habría de considerarse que esta clase de experiencias, que proveen al estudiante de algo más que simples conocimientos, que lo proveen de un fuerte sentido vivencial, son en realidad, y desde la perspectiva que se analiza, verdaderos aprendizajes significativos.

De tal forma que, si se considera lo que es el aprendizaje significativo para el Desarrollo Humano y teniendo en cuenta que varias intervenciones llevan a pensar en que buena parte de los aprendizajes de los alumnos han tenido que ver directamente con experiencias importantes, significativas en sus vidas, se puede sostener que la clase bajo este modelo ha propiciado que tengan este tipo de aprendizaje.

Uno de los propósitos de la educación secundaria es formar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes independientes, por eso ahora que se analizan los tipos de aprendizaje logrados por los alumnos en la OE en la que se implementó el enfoque del DH sería conveniente echarle un vistazo.

El concepto de aprendizaje independiente hace referencia a la capacidad desarrollada en los estudiantes para continuar su aprendizaje con un alto grado de autonomía, dentro o fuera de la escuela, esto es, la destreza y la aptitud del alumno para abordar nuevos aprendizajes sin la tutela del sistema escolar y con un cierto grado de iniciativa personal, es decir, la capacidad del alumno de propiciar sus conocimientos de manera autónoma.

De alguna manera, los datos disponibles no han permitido analizar situaciones directas de aprendizaje independiente, sólo se han podido observar y analizar las situaciones y referencias que hacen los alumnos respecto de éste.

Los datos obtenidos al respecto permiten apuntar que se percibe una tendencia a que el modelo facilite algún tipo de aprendizaje independiente, tal vez algún grado de este, ya que no se encontraron evidencias sólidas que

indiquen que el modelo ha desarrollado verdadera capacidad para que los adolescentes continúen aprendiendo de manera independiente.

En todo caso, se ha encontrado que los alumnos muestran tener preferencia por elegir de entre algunas actividades sugeridas para un tema y solo algunos pocos por crear sus propias actividades, sería esta segunda situación la más cercana al tipo de aprendizaje al que se hace referencia ya que esto implica no solo la creación de la actividad sino también el mismo desarrollo de ésta.

Algunos otros alumnos, han llegado a proponer actividades para los abordajes de las temáticas, pero se han quedado ahí sin llevarlas a cabo por lo que hay razones para dudar de si estos alumnos han desarrollado la aptitud para el aprendizaje independiente, bajo el supuesto de que un aprendizaje independiente contemplaría el proceso completo: diseñar la actividad, realizarla y obtener un cierto aprendizaje de ella.

Tal vez lo que más se acerca al tipo de aprendizaje del que se hace mención, sea una actividad que se hizo muy común en el aula y fuera de ella, que sean los mismos alumnos quienes buscan sus propias fuentes de información. Posiblemente esto no sea suficiente para argumentar que los alumnos han desarrollado la capacidad para continuar, por sí mismos, su aprendizaje; pero se tendría que conceder que esta sería la actividad inicial por la que cualquier alumno promoviera sus propios aprendizajes: la búsqueda de la información.

Elementos facilitadores del Enfoque del Desarrollo Humano

Cuestionar a los alumnos acerca de los elementos que han facilitado sus aprendizajes en la clase, buscar lo que hay en ella que les ha permitido aprender, ha dado oportunidad de explorar los elementos del enfoque del Desarrollo Humano (DH) que han facilitado los aprendizajes en la asignatura en cuestión. Es decir, aquellos elementos propios del enfoque utilizado que de alguna u otra manera propician aprendizajes o los facilitan.

Se ha trabajado bajo la idea de que la existencia de estos elementos facilitadores estaría asociada directamente con los dos tipos de aprendizaje que interesan a esta investigación, o al menos, acercaría a éstos: ¿los elementos facilitadores del aprendizaje identificados por los alumnos tienen relación con el aprendizaje significativo e independiente?

Los datos obtenidos en esta exploración han permitido ofrecer una categorización en la que se destacan cinco grupos que conjuntan a los materiales, las actividades, el ambiente, la metodología y lo personal como los elementos facilitadores del aprendizaje.

Disponer de mucho material de apoyo y consulta, como libros, folletos, revistas, películas y el mismo texto básico ha sido uno de los elementos que han facilitado el acercamiento de los alumnos a la información y a la procuración de aprendizajes. La mayor parte de este material ha sido proporcionada por el maestro, aunque buena parte del mismo fue provisto por los alumnos luego de sus visitas a distintas instituciones y eventos. En cuanto a las actividades que facilitaron aprendizajes, no se ha encontrado

gran variación a los tres tipos propuestos: investigación extra clase, prácticas del texto básico y actividades sugeridas por el maestro.

De la metodología usada en la clase se destacan como elementos facilitadores el esquema de la clase, el trabajo individual y en equipos, y el fechar la entrega de trabajos y actividades.

Los dos elementos que se presentan como de mayor influencia en la facilitación de aprendizajes están, por una parte el ambiente propio de la clase y por la otra algunos aspectos personales de quienes participaron, alumnos y maestro; esto es, características de personalidad propias. Ambos aspectos apuntan hacia una percepción un tanto más subjetiva de los informantes y dan cuenta de aspectos más cualitativos.

Respecto del ambiente se destacan elementos como la disposición y distribución de los espacios físicos (mesas de trabajo, arreglo del aula, etc), la libertad para trabajar, un ambiente de confianza y respeto, los estilos de comunicación, la convivencia que se ha propiciado, la música.

Un alumno expresa:

Maestro ¿Qué te ayudó del ambiente del salón para aprender?

Alumno Los folletos que usted nos prestaba, libros y explicaciones que usted nos daba, y opiniones del equipo.

Otro comenta:

Maestro ¿Qué había en el salón? Con la gente ¿Qué te ayudó a aprender?

Alumno Pues cuando trabajamos en equipo, que cada quien hacía sus comentarios y así se hacía la clase más liviana y se aprendía más.

Por su parte, respecto de los aspectos personales de quienes participan, se destaca el tipo de relaciones establecidas entre los alumnos, el maestro y los alumnos, las experiencias personales y el desempeño de los mismos alumnos.

Al responder a una pregunta un alumno dice:

Maestro ¿Qué había en el salón de clases que a ti te ayudó a aprender?

Alumno Pues mis compañeros y usted porque cuando tenía una duda les preguntaba a mis compañeros o usted.

Una alumna responde al mismo cuestionamiento:

Maestro: ¿Oye y qué has visto tu que hay en Orientación, en la clase de Orientación que a ti te ayude a aprender?

Alumna: Lo que hay

Maestro: ¿Qué te da, qué sucede, qué ves que te ayude?

Alumna: Pues, que tengo confianza en mis compañeras

Maestro: ¿De esas tres de las que hablas o de todas las muchachas?

Alumna: Pues en especial las tres, pero hay otras pero no tanto

El cuadro de abajo recoge los datos de la exploración en las categorías ya mencionadas.

ELEMENTOS FACILITADORES DEL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO				
MATERIALES	ACTIVIDADES	METODOLOGIA	AMBIENTE	PERSONAL
• Contar con mucho material • Libros • Revistas • Folletos y trípticos • Material audiovisual • Exposiciones • Texto básico • Otros medios de información	• Investigar • Consultar con padres, hermanos o maestros • Prácticas del texto básico • Actividades sugeridas por el maestro • Visitas	• Esquema de la clase • Trabajo en equipos • Trabajo individual • Fechar entrega de trabajos	• Disposición del lugar • Libertad para trabajar • Confianza • Comunicación • Saber que mi opinión cuenta • Respeto • Convivencia • Atención al maestro y mis compañeros • Música • Trabajar en mesas y no butacas	• Sinceridad del maestro y los alumnos • Experiencias personales • Trato entre maestro y alumnos • Estilo del maestro • Desempeño de los alumnos

Algunas de las respuestas dadas por los alumnos, en las autoevaluaciones, ilustran este aspecto de la investigación:

- Pues digamos que la investigación y el interés que tengamos sobre las cosas que hemos dado y hecho en clases, a muchos alumnos nos gusta tener interés y a otros no mucho pues ya tienen mucha información, pero a mi me ha facilitado.
- Las cosas que me han facilitado el aprender en la clase principalmente han sido mi libro y las películas que hemos visto.
- Que el maestro de Orientación es buena onda y te ayuda en lo que no entiendes y te da sugerencias de cómo puedes hacer algunas actividades y cómo puedes aprender mejor.
- Porque me interesan los temas que en la clase se manejan y son temas de moda y de mucho interés.
- La libertad que el maestro nos da y el trabajo en grupo, que hacemos o simplemente que hago las cosas como yo entiendo y como yo las sé hacer.
- Ahorita hay mucho material como por ejemplo la última semana vimos varias películas que nos ayudan a conocer muchísimo más de lo que ya sabíamos y luego hay folletos y libros que consigue el maestro, hasta eso hay buen material.

Esta perspectiva acerca de los elementos facilitadores, muy cercana al modelo de Desarrollo Humano, conduce al supuesto de que tales elementos ayudaron a tener aprendizajes en los alumnos.

Así se tiene que, disponer de material suficiente lleva a los alumnos a “escoger y elegir” el material que utilizan, a discriminar de entre la información disponible aquella que es de su interés, pero ¿es esta acción el inicio de un aprendizaje significativo o de uno independiente? No se tienen evidencias de que así sea, aunque el sentido común daría la posibilidad de que así fuera.

De la misma forma sucede con la investigación extra clase, considerada una de las actividades facilitadoras de aprendizajes por parte de los alumnos, ¿hasta dónde puede considerarse una actividad independiente y que produzca aprendizajes del mismo tipo y significativos para los estudiantes? No se tienen referencias que hagan pensar en que así sucede, lo más que se puede sospechar es que pueden ser el inicio de ambos tipos de aprendizajes.

Con lo que se tiene, puede ser el simple aprendizaje escolar, el aprendizaje común. Lo más lejos a lo que se puede llevar este asunto es a suponer que estos elementos han favorecido las experiencias vividas por los alumnos y con esto acercarse al aprendizaje significativo en la perspectiva del Desarrollo Humano, pero no se tiene, hasta este momento, un nexo claro para ello, una conexión.

Elementos no facilitadores del Enfoque del Desarrollo Humano

A lo largo del curso escolar en que se ha realizado la investigación se fueron presentando algunos elementos que los estudiantes han identificado como elementos no facilitadores del aprendizaje con el enfoque. La mayor

cantidad ha sido ubicada en aspectos personales, tales como la distracción, el aburrimiento, no entender la temática o el no querer trabajar; respecto del método se ha encontrado como una dificultad significativa el que trabajen sin una explicación previa o sin la presencia del profesor, lo cual ha generado desorden y falta de comunicación.

Estas situaciones han conducido a reflexiones tales como esta en la que se plantea que siendo una parte fundamental del enfoque la libertad, la no dirección del aprendizaje, la imagen de un facilitador más que la de un profesor; al mismo tiempo hayan sido referidas como elementos no facilitadores personales, es decir, como situaciones en las que el sujeto ha depositado la falta de efectividad del enfoque, la zona flexible o de tolerancia. ¿Esto es acaso porque los adolescentes son sujetos que aún no tienen lo suficiente madurez para manejar estos espacios de libertad? ¿Se habrá acostumbrado tanto a los estudiantes a clases totalmente dirigidas que no saben enfrentar estar sin la figura del maestro? O aquella otra reflexión por la que se sospecha que la efectividad del enfoque depende mucho de la motivación interna de los estudiantes que participan y de su propio perfil como estudiantes, no todos los estudiantes aceptan de buen agrado tanta libertad, más aún, algunos otros piden que se incluyan más elementos de control: tareas, explicaciones del maestro, calificaciones o exámenes.

Y aunque lo anotado en el párrafo precedente se relaciona indirectamente con los aportes del enfoque a los estudiantes de secundaria, la mayor referencia la tiene en cuanto a la eficacia y pertinencia del modelo con una población adolescente.

Algunos de los comentarios vertidos por los alumnos confirman estas apreciaciones:

- Las distracciones que crean los demás, los comentarios fuera de la clase y la falta de madurez con la que algunos toman las cosas.
- Las dudas que algunas veces he tenido pero que por pena o vergüenza no he preguntado.
- La distracción de mí mismo y cuando me distraen los compañeros.
- Se me ha hecho difícil cuando tengo que preguntar algo a mi mamá que nunca me haya contado, como la aventura de los nueve meses.
- Que los demás no trabajen como realmente tenemos que trabajar, hay ratos en los que yo también me salgo del tema y pues sí, no trabajo en esto, pero hay algunos que se pasan.
- Yo digo que el desorden y el poco interés, porque para algunos se les hace un juego para el aprendizaje en orientación ya que todos lo tomamos como un simple juego de la vida pero otros no.

En la entrevista un alumno ha comentado:

Maestro ¿Qué había en el salón que a ti no te ayudaba a aprender? Que te hiciera difícil aprender.

Alumno Otras mismas personas que se burlaban o no lo tomaban en serio, o ellos mismos tenían miedo de expresar lo que ellos pensaban y no dejaban escuchar a los demás.

Maestro ¿Tu crees que fue básicamente por miedo?

Alumno Sí

- Maestro ¿Cómo viste al grupo? ¿Cómo viste al “3° A” trabajando así en Orientación?
- Alumno Pues no trabajaban igual
- Maestro ¿Qué notaste?
- Alumno Unos le echan más ganas pero otros no, unos se la pasan jugando o haciendo otras cosas, yo creo que por falta de interés, o la verdad no sé.
- Maestro ¿Entonces no a todos les sirve esa manera de trabajar?
- Alumno No

Metodología del alumno

Cuestionar a los estudiantes e indagar sobre lo que hacen para abordar un tema o aprender los contenidos de la asignatura, su estilo personal de trabajo, las tareas que realizan, sus rutinas en clase y en casa, y la observación de su forma de estar en el aula, sus comportamientos y actividades, ha llevado a conocer la metodología propia de los alumnos que han participado en la aplicación del enfoque. Es decir, su “hacer” personal. Esta metodología personal estaría aportando pistas para conocer si el enfoque propicia o no el aprendizaje independiente y tal vez algunos elementos del aprendizaje significativo.

Esta categoría guarda una estrecha relación con las actividades realizadas por los alumnos, que se habían venido registrando en su hoja personal de actividades (Anexo 4, p. 211) y que se analizan más adelante. Sin embargo,

es necesario tenerlas en cuenta en el abordaje de las metodologías personales pues son parte de ellas.

La mayor parte de los estudiantes tienen y utilizan algunas estrategias básicas, algunas forman parte del mismo planteamiento hecho al inicio del curso, como la revisión de las prácticas del texto de apoyo, las cuales tienen una estructura muy simple: en una primera parte se hace el abordaje teórico y en la segunda se proponen actividades de refuerzo (Anexo 3, p. 207); o la realización de las actividades sugeridas por el maestro, las cuales son opciones de abordaje que completan el tratamiento del tema con algún matiz especial.

El siguiente párrafo tomado del diario de campo ilustra sobre estas actividades sugeridas:

Maestro: Ok, entonces hoy, hoy nuestra explicación de hoy va a llegar hasta aquí, mañana qué quiero empezar, la clase de mañana explicando los psicológicos que son otros cambios importantes ¿sí?, Por lo pronto hoy la tarea, la tarea va a ser que tu traigas una actividad ya hecha al respecto, ¿de qué?, de los cambios físicos y fisiológicos, cuál actividad, la que tu elijas, ¿estamos de acuerdo? (se escuchan muchas voces al mismo tiempo) una actividad ¿Cuál?, la que tu elijas respecto a los cambios físicos y psicológicos ¿Quieren que les sugiera una actividad? A ver, les sugiero dos, a ver... anótale (escándalo)..., ahí te va la primera actividad que te sugiero, una, puedes dibujar en dos hojas de tu libreta... puedes dibujar la figura de un hombre y la

figura de una mujer e indicar los cambios físicos que tiene uno y que tiene el otro ¿sí?, sí, esa es una actividad que puedes realizar. Otra actividad que puedes hacer, tratar de investigar en tu diccionario las palabras feas que hemos dicho aquí: progesterona, testosterona, todas esas palabras o si tú quieres así una lista de palabras, por ejemplo "Listas de palabras claves sobre cambios físicos" y ponerle lo que significa. Tercera actividad que te sugiero para traer mañana, revisa en tu libro de orientación la práctica... entre la 2 y la 5 ahí viene una que se llama, los cambios físicos en la adolescencia, esas son tres actividades que te sugiero que traigas... algunas de esas para mañana, ¿estamos de acuerdo?

Alumno: Sí

Maestro: Que les vaya bien ¡Adiós!

Otras estrategias básicas utilizadas por los alumnos tienen que ver con actividades ligadas a la lectura, la investigación, la consulta a personas significativas para ellos (padres, hermanos, maestros) y el trabajo en equipos. En este último punto habrá que resaltar que se ha privilegiado el trabajo con los compañeros más cercanos o su grupo de amigos.

Sobre este aspecto de la metodología personal se encontraron, además de las arriba mencionadas, dos estrategias predominantes: el trabajo en equipos y el trabajo individual, como ellos lo han llamado. En la primera, la rutina ha sido reunirse con otros compañeros, normalmente por afinidad, comentar a cerca del tema a tratar, realizar las actividades del texto de apoyo o sugeridas por el maestro compartiendo la información o comparando su

trabajo y algunas veces buscando material complementario o proponiendo una visita. Algunos de sus comentarios dan cuenta de ello.

Si se atiende a que los muchachos han referido más aprendizajes experienciales y que estos se asocian directamente con aprendizajes significativos, se podría conceder que buena parte de estos se han visto favorecidos por el tipo de metodología utilizada por los alumnos, por las actividades que han hecho, pero sobre todos por las rutinas que han seguido:

- Me junto con mis compañeros de equipo y comentamos sobre el tema estudiado.
- En mi mesa platicamos un ratito, después empezamos a trabajar y a veces no terminamos.

Otro comentario al respecto:

Maestro: La mayor parte del tiempo cómo trabajas en orientación, por ejemplo yo voy, les hablo 5 o 10 minutos y luego ¿tú qué haces?

Alumna: Pues a veces, leo las prácticas...

Maestro: ¿Tú has trabajado en equipo, con quién?

Alumna: Con Irma, Vero y Abigail

Maestro: Casi siempre se sientan juntas

Alumna: Sí

Maestro: Casi siempre he visto eso y ¿cuándo ustedes están juntas cómo le hacen? ¿Ven temas o platican?

Alumna: Pues sí, hay veces que tenemos todas distinto tema y no se yo platicamos ya que no hay trabajo

Maestro: Ustedes... platican mucho entre ustedes ¿verdad?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Y platican mucho de las clases o de otras cosas?

Alumna: También de otras cosas

Maestro: ¿Y tienen que ver con la clase o son totalmente temas diferentes?

Alumna: De todo

Con otro alumno se apunta:

Maestro ¿Cómo le hiciste tú para aprender algo en Orientación?
¿Aprendiste algo?

Alumno Sí

Maestro ¿Cómo le hiciste con lo que aprendiste?

Alumno Leyendo libros, y aparte investigando cuando fuimos también a investigar eso de lo del SIDA, como se previene.

Maestro ¿O sea que además de las actividades en clase, hiciste otras actividades afuera?

Alumno Sí

La segunda estrategia del trabajo individual, se ha caracterizado por los siguientes elementos: búsqueda de material, lectura del material, análisis y realización de actividades, sean estas las propias del texto, sugeridas o propuestas por el mismo alumno.

- Analizo bien el tema y después busco material de consulta como también apoyo con mis compañeros, mis padres o hermanos.
- Pues un poco de la manera como nos dice el maestro y otra parte como a mí me gusta, bueno, buscando fuentes de información y haciendo actividades relacionadas con el tema.

Aquí se conecta bien con el aprendizaje independiente en cuanto que lo que hace el alumno, aunque a veces es sugerido, lo hace por sí mismo, es decir, no como una actividad obligada dentro del salón de clase, una actividad colectiva en la que todos tienen que hacer lo que el maestro pide, sino una actividad en cierta forma iniciada por ellos, elegida de entre varias opciones, pero iniciada, gestionada y desarrollada por ellos. De ahí que esta característica les permita crear sus propias actividades o modificar y matizar las que les son sugeridas en clase. Ahí está lo que se podría llamar una forma de aprendizaje independiente. O al menos una forma de propiciar o iniciar este tipo de aprendizaje. Los estudiantes realizaron actividades de forma independiente que se podrían asociar, en cuanto al posible resultado, con el aprendizaje de tipo independiente.

En las observaciones hechas en los registros de campo se encontraron dos comentarios ilustrativos a cerca de la metodología personal de algunos de los estudiantes, de lo que hacen:

Parece ser una constante que en sus trabajos incluyen notas en sus libretas, Leo, Nahum y José trabajan juntos, comparten el mismo texto, uno de ellos dicta a los otros dos y éstos escriben la misma información. En otra mesa tres alumnos trabajan en el

libro de texto, los otros dos han elegido otro tipo de fuente; la actividad común es copiar datos de las fuentes a sus libretas...

En la mesa de Marco, éste pregunta algo, Maldonado y Víctor defienden el trabajo, entablan una conversación sobre una parte del tema que revisan... algunos comentarios provocan risas... luego regresan a sus propios cuadernos y continúan escribiendo... de vez en cuando se detienen y comentan algo, luego vuelven al trabajo.

En otro momento se anota:

En la fase independiente de la clase algunos alumnos leen, revisan los materiales disponibles y leen. Otros realizan las actividades sugeridas por el maestro, muy pocos hacen actividades que ellos mismos diseñan. En un grupo de niñas, dos de ellas transcriben información en su cuaderno, se detienen y me hacen preguntas... en la mesa de junto tratan de realizar la actividad sugerida, parecen no avanzar mucho, entre todos responden a la pregunta y luego anotan; Marco parece ser quien dirige el trabajo aunque no se le ha asignado como tal, pero ha tomado la iniciativa...

Se puede observar que la metodología personal de los alumnos, dentro del salón de clases, tiene muy variadas representaciones, algunas de ellas de corte más individualista, y que guardan una estrecha relación con la

personalidad del alumno, aunque pueden anotarse como las más representativas las estrategias siguientes: la apropiación de la estrategia sugerida para la clase, la investigación por propia cuenta, lecturas, transcripciones de textos, consultas personales, trabajo en equipo y trabajo individual.

Confirman que los alumnos mantienen dos estilos de trabajo: por una parte, menos flexible en el aula, y por la otra, más flexible fuera del aula, tal vez más independiente.

Hay dos actividades que hablan de acciones que pueden estar ligadas directamente con el aprendizaje independiente de estos muchachos: la investigación por propia cuenta y las consultas personales. Se tendrá que enfrentar el hecho de que no se tienen datos suficientes para decir cuáles son y cuáles no son aprendizajes independientes. Hay una cierta frontera que aquí no se puede marcar con exactitud: ¿las experiencias no podrían ser acaso aprendizajes independientes?, aprendizajes que no tienen que ver con la dirección institucional o del maestro, sino que se dan por procesos internos, personales, subjetivos e independientes a la institucionalización en el aula o la dirección de otra persona, la intermediación del maestro por ejemplo.

Actividades

Todos los aprendizajes tienen su respaldo en las actividades realizadas por los alumnos y que han ido registrando individualmente en su Hoja Personal de Actividades (Anexo 4, p. 211). Éstas actividades guardan una relación directa

con la metodología personal de los alumnos, que ya se ha descrito anteriormente, en los siguientes términos: la mayor parte de los estudiantes tienen y utilizan algunas estrategias básicas, algunas forman parte del mismo planteamiento hecho al inicio del curso, como la revisión de las prácticas del texto de apoyo o la realización de las actividades sugeridas por el maestro; otras tienen que ver con actividades ligadas a la lectura, la investigación, la consulta a personas significativas (padres, hermanos, maestros) y el trabajo individual y en equipos; y con las autoevaluaciones que ellos mismos han dado.

Las dos actividades predominantes han sido: el trabajo en equipos y el trabajo individual. En la primera, la rutina ha sido reunirse con otros compañeros, normalmente por afinidad, comentar acerca del tema a tratar, realizar las actividades del texto de apoyo o sugeridas por el maestro compartiendo la información o comparando su trabajo y algunas veces buscando material complementario o proponiendo una visita. En la segunda, del trabajo individual, se ha caracterizado por la búsqueda de material, lectura del material, análisis y realización de actividades, sean estas las propias del texto, sugeridas o propuestas por el mismo alumno.

Dos ejemplos de las actividades realizadas por los alumnos y reportadas en su hoja de registro y como un producto de clase, son los siguientes, ambos corresponden al tema de información profesiográfica u opciones de estudio posteriores a la secundaria y trabajo, son reportes de visita y pueden resultar ilustrativas para relacionarlas con los aprendizajes significativo e independiente:

Yo fui a comprar mi solicitud de aspirante y después la entregué y me dieron la cédula para presentarme a hacer mi examen, y si salgo en listas quedaré en la prepa 10. Luego consulté unas actividades que venían en mi libro, y eso es todo.

En realidad yo quiero ser dueña de una gran tienda de ropa y en realidad no sé qué se necesita para eso, no sé nada, pero voy a estudiar la prepa. Ya desde ahorita me puse a ahorrar y pienso abrir una cuenta bancaria pues mi sueño es muy grande, ahorita pienso estudiar y trabajar.

Ya visité la tienda Melody, entrevisté a la señorita que atiende a la gente, le pregunté que quién era la dueña o dueño de ese negocio, me pasó con una secretaria que me dijo que si en realidad me interesaba me conseguía una cita con alguien que me podría ayudar, pero en realidad no sé muy bien qué preguntas le haré, pero la mayoría de mis preguntas ya las tengo pero no sé si estoy preguntando tonterías pues temo que a lo mejor piensa que soy una ignorante, no sé, tengo miedo pero con muchas ganas de realizar mis sueños y estoy dispuesta a estudiar y sacar un buen promedio y trabajar mucho.

Las actividades ya las realicé todas, me faltan dos en las que no puedo contestar ya que se trata de algunas preguntas de las escuelas.

Aunque no se puede afirmar que estas actividades hayan resultado en verdadero aprendizaje significativo o independiente, se tienen referencias, como ya se ha anotado líneas atrás, de que al menos son actividades que

han sido iniciadas de manera autónoma por los alumnos (algunas, como en los casos citados, por fuerte interés despertado en los alumnos) y que algunas de ellas han desembocado en verdaderos aprendizajes, se habla de independiente en cuanto es el muchacho quien gestiona el aprendizaje, desde su inicio, quien lo va provocando con sus acciones, se cree que ese es el verdadero sentido del aprendizaje independiente: que sea procurado, generado por el alumno, que hay un primer momento en el que solo puede verse la actividad generadora y no el resultado en sí, y que muchas veces no se alcanza a ver el resultado y solo se pueden apreciar las tareas previas. Y se habla aquí de significativo en cuanto que se parte del interés del mismo estudiante, de lo que quiere ser, de lo que lo motiva.

EVALUACIÓN DEL ENFOQUE DEL DESARROLLO HUMANO: PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES

El segundo grupo de subcategorías, que como se ha dicho antes, se refiere a la Evaluación del enfoque del DH y detalla las percepciones y concepciones que los alumnos tienen de la OE con el enfoque del Desarrollo Humano, incluye las categorías de percepción sobre la metodología, valoración del enfoque, empeño, dedicación e involucramiento, sugerencias para la clase, autoevaluación y relaciones; sin dejar de lado las aportaciones del primer grupo. Este grupo permitirá conocer las concepciones de los alumnos a cerca de la OE bajo el enfoque del DH, o si se quiere, ir dando respuesta a la pregunta planteada en los siguientes términos:

- ¿Qué percepción tienen los alumnos de la OE?

- ¿Cuáles son las concepciones que los alumnos tienen de la OE con el enfoque del Desarrollo Humano?
- ¿Qué elementos aportan los alumnos que nos permitan evaluar y valorar al Desarrollo Humano en la Orientación Educativa que han cursado?

Percepción sobre la metodología

Para abordar el aspecto referido a la percepción sobre la metodología del enfoque del Desarrollo Humano (DH) en los alumnos, se ha echado mano de cuestionamientos específicos utilizados en las evaluaciones, autoevaluaciones y entrevistas; cuestionamientos exploratorios como: ¿Qué te ha parecido la forma de trabajar en la clase de Orientación? ¿Qué te ha parecido y cómo te has sentido con la manera en que trabajamos? ¿Qué opinas del estilo de trabajo que propone el enfoque del DH? ¿Cómo te has sentido con la metodología de trabajo en tu clase de Orientación?

Las respuestas obtenidas a tales cuestionamientos y las referencias dadas en las descripciones protocolarias pueden clasificarse básicamente en dos tipos. Por un lado las respuestas lacónicas, breves, adjetivadas; y por la otra, las respuestas un poco más extensas, que intentan ser explicativas, a veces ligadas a elementos de justificación a su propio desempeño y dedicación a la materia.

Basados en los adjetivos utilizados por los alumnos, se presenta el siguiente cuadro:

ADJETIVOS DESCRIPTORES				
	PRIMER GRUPO	SEGUNDO GRUPO	TERCER GRUPO	%
PERCEPCIÓN POSITIVA	▪ ▪ Muy bien ▪ Bien ▪ Excelente ▪ Bonita ▪ Muy padre	▪ Organizada ▪ Diferente ▪ Relajada ▪ Agradable ▪ Abierta ▪ Divertida ▪ Original ▪ Mejor que todas ▪ A gusto	▪ Regular	89 %
PERCEPCIÓN NEGATIVA	▪ Más o menos ▪ En parte bien y en parte mal	▪ Aburrida ▪ No me gusta	▪ Mala ▪ Floja	10.9 %

Los grupos corresponden a la frecuencia con que dichos adjetivos fueron utilizados por los alumnos para describir su percepción sobre la metodología utilizada en la clase, se destaca el mayor porcentaje de respuestas sobre la percepción positiva, aunque hubo alumnos a los que no les ha parecido una buena metodología de trabajo (10.9 %).

Con su peculiar estilo de redacción, propia de estudiantes de secundaria con pocas habilidades para elaborar descripciones extensas, con un vocabulario un tanto limitado, algunas de las aportaciones de los alumnos han hecho referencia a esta percepción en los siguientes términos:

- Bien, puesto que me parece que todos aprenden mejor de esta forma o tienen más confianza en sí mismos y así van aprendiendo las cosas que muchas veces no nos explicábamos y así vamos aprendiendo mejor.
- Me ha parecido muy buena la manera de trabajar para ser independientes aunque sea en el trabajo.
- La verdad me he sentido muy bien porque no siento que vayamos muy de prisa ni muy lento, he trabajado muy cómodo en esta clase.
- Muy bien por sus explicaciones y ejemplos del maestro y porque tenemos mucho material.
- Muy buena porque así nos vamos enseñando a buscar las cosas por sí mismo, porque así no dependo de los demás.
- Una forma bien organizada ya que uno se puede expresar y puede opinar su punto de vista. Claro que también uno sale de dudas al ver ese tema, por ejemplo hay veces que los adolescentes nos preguntamos cosas como quién soy, por qué cambia mi cuerpo, y en esta clase uno sale de dudas al verse y conocerse a sí mismo y al preguntar.

En la entrevista con un alumno se comenta:

Maestro A ver Manuel la idea es que me platiques cómo te ha ido en Orientación, bueno ya se acabó el curso, cuéntame de la clase de Orientación

Alumno Una clase que se me ha hecho muy fácil porque me ha hecho buscar por mí mismo las cosas y no valirme de los demás.

Maestro ¿Eso te ha gustado o no te ha gustado?

- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué has aprendido de ti?
- Alumno Que si puedo hacer las cosas como yo quiera y que tengo muchos amigos que si me pueden ayudar.
- Maestro Las dos cosas son agradables ¿No? Ver que puedes hacer esto por ti mismo, ver que tienes amigos. ¿Qué más?
- Alumno Pues si se aprende mucho y si se puede uno valer pos sí mismo, busca su identidad y cambia las cosas.
- Maestro Tu crees que esa manera de trabajar ¿cómo sea? ¿Sea apropiada para muchachos como de tu edad de tercero de secundaria?
- Alumno Si porque la verdad, a veces unos están con miedo, tímidos, de esa manera para con los demás, pues, pero con eso uno se anima a preguntar o a buscar por sí mismo y no quedarse callados.

Sin embargo y como ya se ha mencionado líneas arriba, no todos los alumnos comparten esta visión positiva manifestada por la gran mayoría. Algunos han referido estar en desacuerdo con la metodología utilizada en la asignatura (10.9 %) y que ellos expresan con comentarios como los siguientes:

- En algunas partes bien y en otras mal porque nos deja que hagamos lo que nos da en gana.
- Bien nada más que cuando les dan las hojas a cada uno, unos se ponen más calificación que lo debido y yo creo que hay que ser responsables y no poniéndose calificaciones de más.

- La verdad más o menos porque cuando no sentimos presión en lo que hacemos no nos apuramos, pero también por otra parte bien pues hacemos lo que mejor nos parece.
- A mí casi no me gusta porque en realidad no le entiendo la manera de trabajar y pues no me siento muy a gusto que digamos, porque a veces nada más platicamos.

Uno de los alumnos cuya percepción personal sobre la metodología es positiva comenta a cerca de sus compañeros:

Maestro ¿Cómo viste al grupo? ¿Cómo viste al “3° A” trabajando así en Orientación?

Alumno Pues no trabajaban igual

Maestro ¿Qué notaste?

Alumno Unos le echan más ganas pero otros no, unos se la pasan jugando o haciendo otras cosas, yo creo que por falta de interés, o la verdad no sé.

Maestro ¿Entonces no a todos les sirve esa manera de trabajar?

Alumno No

Maestro ¿De qué dependerá eso Manuel? ¿Tu de crees que dependa?

Alumno De que ellos se incluyan o se metan más en el tema, que les despierte más el interés, como por ejemplo el tema del SIDA, para mí si fue de mucho interés pero a otros no les interesaba y eso yo creo por su relación con otras personas y eso influye a que no les interesa y no tienen la cultura para comprender que eso es importante.

- Maestro ¿Por qué nunca lo contaste Manuel? Me da mucho gusto escucharte todo lo que estas diciendo y casi te di un coco en las clases.
- Alumno No, es que todos lo toman como de broma y no toman confianza, con el grupo, pues riéndose, o entre ellos forman otros grupos y no aceptan a los demás.
- Maestro ¿Cómo te has sentido tú con la manera ésta de trabajar?
- Alumno Bien
- Maestro ¿Aprendiste cosas?
- Alumno Sí
- Maestro Ya casi terminamos, ¿con qué sensación te quedas?
- Alumno Buena, muy buena, porque además me voy con muy buenos recuerdos de esta parte, y buenos amigos, buenas inquietudes y buen aprendizaje.

La exploración sobre esta temática ha conducido a los siguientes aspectos que los alumnos valoran positivamente y hacen resaltar sobre el estilo de trabajo: por una parte valoran la independencia, libertad, convivencia, el ambiente relajado y de seguridad; y por la otra, destacan la figura del maestro como un elemento importante en la metodología del enfoque, la manera en que aborda las temáticas y la forma de relacionarse con los alumnos. En cuanto a la valoración negativa del enfoque se resaltan, sobre todo, las disposiciones personales hacia el trabajo marcando significativamente que este tipo de percepción tiene más que ver con los estudiantes en sí mismos que con el enfoque.

Valoración del enfoque

¿Qué valor han dado los muchachos a esta forma de trabajo? ¿Qué valor han dado a la asignatura con el Enfoque del Desarrollo Humano? ¿Para qué les ha servido? Han sido las dos preguntas guía para ir construyendo la valoración del enfoque. Los datos obtenidos en este aspecto han remitido al desarrollo de valores y actitudes que los muchachos han referido en diferentes momentos: ser responsable, respetarse, ser más independientes, aceptarse, a tener conciencia del trabajo, desarrollar habilidades y pensamiento, al trabajo en equipo y a tener iniciativa son algunas de ellas. Sin embargo al contrastarlas con el rendimiento general, su disposición al trabajo diario y el cumplimiento de sus tareas escolares o actividades, no puede hablarse de una tendencia generalizada; en todo caso tendría que decirse que se trata de una valoración que va en correspondencia con el involucramiento del alumno con el enfoque, su compromiso, con su motivación personal y su propio perfil de estudiante.

Respecto de la valoración del enfoque resaltar algunos comentarios de los alumnos:

- Sí, así se va agarrando conciencia de que hay que trabajar por uno mismo sin tener que traer a los maestros atrás de ti presionándote.
- Sí pues de esta manera me doy cuenta de lo que soy capaz de hacer, de aprender por mí misma y de saber las cosas como las debo hacer.
- A mí me ha servido para sentirme un poco más responsable.
- Para ponerme a pensar en lo que hago.
- Para tener más conocimientos sobre mi persona y mis sentimientos.

- Para platicar más con mi mamá y saber más sobre mí.
- Pues para esto, para desarrollar mi capacidad de pensar, de ver la vida que llevo, de pensar más que nada en mi adolescencia, en mi desarrollo y en mis pensamientos.
- A mí para reflexionar porque el tiempo y libertad que nos da me permite investigar y saber o aprender mejor para poder realizar lo que pide.

Así, existe una clara correspondencia entre una valoración positiva del enfoque con aquellos estudiantes que habían venido demostrando constancia en la clase, responsabilidad en el cumplimiento de los principios del enfoque del DH, compromiso con la asignatura; y de la misma manera, una valoración pobre del enfoque, con matices negativos, por parte de aquellos alumnos que, de alguna manera, no habían venido cumpliendo estos principios.

Asociado a la valoración del enfoque y dados los comentarios asentados atrás cabría preguntar ¿por qué algunos estudiantes respondieron favorablemente al enfoque y otros no? ¿la respuesta está adentro del aula?, ¿de qué manera influyen las disposiciones previamente adquiridas en su proceso escolar o familiar o social? y ¿hasta qué punto la intervención del facilitador favoreció o no la construcción de un ambiente de libertad, respeto y confianza?

A pesar de que no se tienen evidencias al respecto, si se alcanza a percibir que ha sido la disposición personal el elemento que más ha influido para que algunos estudiantes hayan respondido favorablemente al enfoque y que las

disposiciones previas –usos y tradiciones, costumbres y hábitos de la escuela tradicional-- tienen una influencia considerable en los desempeños y las actuaciones de los estudiantes. Para determinar las disposiciones personales a favor del enfoque la intervención del facilitador y el ambiente que ha propiciado han sido elementos indispensables para esta respuesta.

Para el caso de los estudiantes que han respondido desfavorablemente se mantiene la idea de que ha sido, en buena parte, causado por las disposiciones personales hacia el enfoque y se puede aventurar que posiblemente a una cierta falta de comprensión sobre las implicaciones personales del enfoque.

De alguna manera habría que reconocer que el ambiente del aula ha sido compartido por los dos tipos de estudiantes, todos recibieron e interactuaron en el mismo ambiente general, por lo que las respuestas distintas tendrían que ver más con las disposiciones personales.

La evaluación

La evaluación corresponde a la valoración numérica de los diferentes períodos de trabajo y a la autoevaluación que se realiza del curso y del mismo desempeño del alumno. Ambas se abordaron en seis momentos del curso escolar: en los cinco períodos normales determinados por la estructura administrativa de la institución y que corresponden a la asignación de la calificación correspondiente al mismo periodo; y a una evaluación final propia del curso, planteada como evaluación general del enfoque utilizado.

La calificación para los cinco períodos se obtuvo de la siguiente manera: en tres de los cinco períodos de trabajo, ha sido el alumno quien, mediante un proceso de reflexión (con el auxilio del cuestionario correspondiente) ha evaluado y cuantificado en la escala tradicional de 1 a 10 su trabajo y desempeño en el período. En los otros dos períodos, con el auxilio del cuestionario correspondiente, ha evaluado su trabajo y desempeño poniendo especial atención, en el primer período en su percepción del enfoque y sus aprendizajes; y en el cuarto período, en aspectos más cualitativos respecto del enfoque. Para ambos períodos la calificación ha sido determinada en conjunto con el titular de la clase.

En el cuadro de abajo aparecen los resultados sobre las calificaciones asignadas y cuyo propósito ha sido el de retroalimentar lo hecho en la asignatura bajo el enfoque. Cabe señalar que en los momentos de la evaluación del período correspondiente, la asistencia de alumnos ha variado al total de alumnos inscritos en el curso.

CALIFICACIÓN	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO	QUINTO PERIODO	EVALUACIÓN FINAL
DIEZ	1	3	5	4
NUEVE	13	5	11	14
OCHO	13	17	11	8
SIETE	3	8	4	5
SEIS	0	0	1	0
ALUMNOS EVALUADOS	30	33	32	31

Si se consideran como calificaciones altas las de 9 y 10, medias las de 8 y bajas de 7 y 6; el cuadro anterior, expresado en porcentajes, quedaría de la siguiente manera:

CALIFICACIÓN	SEGUNDO PERIODO	TERCER PERIODO	QUINTO PERIODO	EVALUACIÓN FINAL
ALTA (9-10)	46.6 %	24.2 %	50 %	58 %
MEDIA (8)	43.3 %	51.5 %	34.4	25.8 %
BAJA (7-6)	9.9 %	24.2 %	15.6 %	16.1 %
ALUMNOS EVALUADOS	30	33	32	31

Es claro que los alumnos han mantenido la tendencia a evaluarse con altas calificaciones, la gran mayoría por arriba del ocho (calificaciones medias) y solo unos cuantos con calificaciones bajas. Los pocos que se han evaluado con la máxima calificación corresponden a los alumnos que en otras asignaturas han mostrado un mayor desempeño y aprovechamiento, con similares calificaciones a las que ellos se han asignado en el curso de Orientación. Ninguno se ha evaluado con calificaciones reprobatorias en ninguno de los seis momentos de evaluación del curso.

En el siguiente cuadro el lector podrá encontrar algunos datos representativos que soportan estas afirmaciones, se presenta solo una muestra correspondiente al tercer período de evaluación, los datos completos podrán ser revisados en el Anexo 8 (p. 282).

ALUMNO	CALIFICACIONES										Orientación	CAL EN OE Alta Media Baja
	Español	Matemáticas	H. de México	Física	Química	L. Extranjera	H. y Geografía	Artísticas	E. Física	E. Tecnológica		
1	6	8	8	10	6	6	9	10	8	7	7	Baja
2	5	8	7	6	6	8	5	6	9	6	8	
3	6	8	8	7	6	10	6	10	9	7	7	Baja
4	9	10	9	10	10	9	9	6	9	10	8.4	
5	7	8	9	8	7	10	5	6	9	6		
6	9	9	9	10	10	10	10	10	8	8	9	Alta
7	5	6	7	6	5	6	5	5	8	6		
8	10	10	10	10	9	10	9	10	9	10	10	Alta
9	6	8	9	8	6	6	9	5	7	7	8	

Sin embargo hay algunos hallazgos que es conveniente anotar y que se relacionan directamente con el proceso de autoevaluación y evaluación de los estudiantes:

- Al inicio del curso escolar las calificaciones de OE se alejan de las obtenidas en otras asignaturas. Se presentan dos casos: hay alumnos que se sobrevalúan y que se sub-evalúan. Aunque llaman más la atención aquellos que teniendo mejores calificaciones en otras asignaturas, en OE se evaluaron con una menor; caso de Nubia, Irma, Abigail, Luis Miguel y otros.

- Algunos de estos alumnos mantuvieron esa postura en los cinco periodos de evaluación.
- Los alumnos que se sobrevaloraron no son los que tienen el menor aprovechamiento de otras asignaturas, los de mala conducta o los reprobadores; sino el alumno intermedio.
- Conforme transcurre el curso, los alumnos son más precisos en sus evaluaciones: sus apreciaciones coinciden con sus calificaciones de otras asignaturas, ya no se observan grandes distancias entre ellas.

Comparando las calificaciones con las actividades que los alumnos reportan, se tiene que existe una relación consistente entre autoevaluaciones altas y buenos desempeños en otras materias, como se ha sostenido arriba, con la cantidad de actividades realizadas durante el ciclo escolar, a mejor evaluación más actividades, a menor evaluación pocas actividades reportadas.

Alumno	Actividades		Calificación en OE
	Período Sep-Dic	Período Ene-Mar	
1	12	8	
2	16	8	9
3	16	6	8
4	15	5	
5	14	5	7
6	16	0	9
7	18	8	9
8	17	6	10
9	12	4	7.6
10	16	6	9
11	12	2	7
12	16	9	8
13	18	6	9
14	18	8	9
15	15	6	
16	17	6	9
17	18	6	9
18	14	7	
19	18	7	10

Alumno	Actividades		Calificación en OE
	Período Sep-Dic	Período Ene-Mar	
20	14	4	7
21	14	4	9
22	17	6	7
23	16	4	8
24	15	9	9
25	11	6	7
26	18	4	10
27	15	4	9
28	20	6	9.5
29	18	0	9
30	16	0	7.5
31	17	13	
32	18	3	8
33	18	6	9
34	18	3	7
35	19	8	9
36	19	7	9
37	18	5	8

Al recoger el análisis de algunos aspectos de la evaluación ha sido inevitable la siguiente pregunta: ¿Qué pasa con los alumnos que en otras asignaturas tienen un bajo desempeño académico, con aquellos que no se han desempeñado de manera óptima dentro de la clase, cómo se evalúan? ¿Qué los hace evaluarse de esa manera? Aunque menos claro, sucede lo mismo que en el caso anterior, pero de manera inversa, alumnos con menores evaluaciones coinciden en haber tenido en regular o mal desempeño y manifestarse menos dispuestos para el trabajo. Aunque existen

casos en que alumnos con regulares a malos desempeños se han evaluado con calificaciones medias (siete y hasta ocho).

En las descripciones protocolarias se ha encontrado que la evaluación tiene que ver, además, con la percepción y juicios que los mismos alumnos hacen a cerca de la libertad que el enfoque les da para autoevaluarse. Y éstas, tal vez sean las aportaciones más importantes de la autoevaluación. Para buena parte de ellos es un procedimiento que les permite reflexionar sobre su propio desempeño y hacer una valoración más personal de éste; para otros, es una oportunidad para que aquellos que no se han desempeñado eficientemente se asignen un buen desempeño y una calificación que no corresponde a lo que han hecho en el curso.

Al autoevaluarse los alumnos han tomado dos tipos de criterios para valorar su desempeño en la asignatura. Por una parte, están aquellos que se podrían llamar criterios personales, es decir, los que han revestido su importancia basados en el significado personal que tiene para ellos, tal como: su satisfacción por el trabajo realizado, la percepción sobre su propio desarrollo, su compromiso con el curso, la materia o el maestro. Por la otra parte, los criterios que vienen de fuera como la profundidad con que abordaron los temas, dedicación puesta en la clase y los trabajos realizados, la comparación con otras asignaturas y la comparación con el trabajo y desempeño de sus compañeros de grupo.

Algunos comentarios de los alumnos en torno a la autoevaluación y evaluación se anotan a continuación:

Por un lado se ha comentado:

- Pues me ha parecido que está bien porque así lo deja a uno ser independiente de su calificación y se me hace bien porque tú vas a ser responsable de lo que trabajes y te puedes evaluar como te mereces.
- Creo que está muy bien así como lo estamos haciendo porque así nosotros estamos seguros y sabemos la calificación que nos merecemos.
- Me parece bien porque uno puede evaluarse, depende de su conciencia y podemos opinar y colaborar.
- A mí en lo personal me parece bien y me siento bien, porque así podemos decidir libremente nuestra calificación según lo hicimos, cómo lo hicimos, si de veras lo hicimos o copiamos, según nuestra conciencia.

Por el otro, este comentario da cuenta de la posición menos favorable:

- Bien nada más que cuando les dan las hojas a cada uno, unos se ponen más calificación que lo debido y yo creo que hay que ser responsables y no poniéndose calificaciones de más.

Sin duda alguna, el tema más difícil para el enfoque del DH con estudiantes adolescentes es el de la autoevaluación ya que desde los principios mismos del enfoque es el que aprende el único que puede darle valor real por estar vinculado a las experiencias y relevancia para su propia vida. Ya que si se ha sostenido que es el tipo de aprendizaje iniciado por el mismo estudiante, que incluye a toda la persona del que aprende, tanto en sus sentimientos como

en sus ideas, actitudes y acciones; la mejor valoración tendría que ser dada por el mismo.

Existen además algunos prejuicios, o condiciones a priori, que nos llevan a pensar en varias situaciones propias del trabajo con adolescentes y que, seguramente, tienen más que ver con apreciaciones extrañas a los estudiantes mismos. El supuesto de la falta de madurez de un adolescente para resolver o afrontar la situación de valorar su propio desempeño, bajo el entendido de que “caiga en la tentación” de sobrevalorarse, esto es de deslumbrarse bajo el principio de la libertad en el aprendizaje, de no sentirse regulado y en un ambiente en el que no existe la figura tradicional del maestro que califica y evalúa.

Sin embargo se ha encontrado que buena parte de los alumnos han respondido adecuadamente al reto de la autoevaluación, sin decir con esto que no haya habido casos en que efectivamente aquellos prejuicios haya tenido eco en algunos de los estudiantes, afortunadamente los menos.

Los muchachos se han manifestado enérgicos en señalar los episodios en que alguno de sus compañeros ha utilizado inadecuadamente la facultad de autoevaluar su propio desempeño asignándole a éste una calificación elevada de acuerdo a lo que ha hecho. Aún cuando para muchos es una oportunidad de probar su honestidad, también lo es para observar y enjuiciar la de sus compañeros de clase.

Y con lo encontrado ha surgido esta pregunta ¿puede la autoevaluación ser un aprendizaje significativo? ¿Cuándo se hace significativo? A lo que se recuerdan las palabras de un alumno, éstas que se han anotado líneas atrás:

...cuando les dan las hojas a cada uno, unos se ponen más calificación que lo debido y yo creo que hay que ser responsables y no poniéndose calificaciones de más.

La primera parte de este comentario parece ser una acusación y la segunda, la más importante para esto que se viene diciendo, parece una reflexión surgida de una experiencia significativa para el alumno que la hace.

Con todo esto se debe cerrar este espacio de la evaluación con lo que parece es la mejor aportación del enfoque, en cuanto a la temática de la autoevaluación, un supuesto fundamental apoyado en lo reportado por los estudiantes y que se presenta como relevante para el estudio: existe una cierta tendencia a encontrar en los muchachos más satisfechos con su desempeño durante el curso las mejores autoevaluaciones y, en los estudiantes menos satisfechos o que han percibido al enfoque con una imagen más negativa, malas autoevaluaciones.

Relaciones en la clase

Siendo lo más importante la persona en el enfoque centrado en la persona, una buena parte de su análisis habrían de ser los tipos de relaciones que, dado el ambiente y las condiciones creadas, se van dando dentro de la

clase. Analizar este tipo de relaciones entre los alumnos, ha provisto de una fuente de información adicional en la exploración de los aportes del enfoque del DH a la Orientación Educativa con los adolescentes de secundaria. En este apartado no solo se ha realizado el análisis de las interacciones físicas que los alumnos han ido manifestado a lo largo del curso, sino también algunos de sus posibles significados; para ello se ha echado mano principalmente de las autoevaluaciones, las entrevistas y las observaciones hechas en el diario de campo a este respecto.

Durante el etapa del trabajo de campo se construyeron algunos mapas de ubicación de los alumnos, recuérdese que para esta clase la distribución del salón del aula ha sido distinta al de los demás: se contaban con mesas de trabajo para cuatro personas en lugar de butacas individuales, lo cual fue generando una cierta dinámica entre los alumnos y un tipo de distribución un tanto aleatoria en cuanto no fue decidida por el docente, sino en un acomodo más por afinidad entre los muchachos. Estos mapas de distribución en combinación con las observaciones realizadas y el análisis del diario de campo han resultado una buena fuente de información con interesantes aportaciones. Aquí algunas de ellas.

La aportación más general ha sido que buena parte de los alumnos se mantuvieron juntos durante todo el curso escolar. Esto es, que los grupos formados al inicio del curso se mantuvieron unidos en la mayor parte del ciclo escolar, con muy pocas variaciones.

Quienes dijeron haber trabajado conforme al enfoque, que son además quienes manifestaron una percepción positiva del mismo, fueron quienes

mantuvieron un equipo de trabajo sin grandes variaciones y quienes manejaron un buen ritmo de trabajo, de hecho el mejor de todo el grupo. Tres equipos mostraron mayor unidad y permanencia de integrantes, en esto llama la atención que dos de estos pequeños grupos estaban formados solo por mujeres y uno por hombres y que de alguna manera estos tres equipos interactuaban entre sí, intercambiando información y, ocasionalmente, alguno de sus miembros.

No así quienes trabajaron poco, y que además se manifestaron en contra del enfoque, quienes durante el curso cambiaron de lugar, de compañeros de trabajo o hasta permanecieron solos por varios períodos de tiempo; tal es el caso de Gabriel que fue quien menos trabajó durante el curso, se caracterizó por platicar y jugar mucho, por ser reprendido por sus compañeros y calificado de flojo; pero que se evaluó con calificaciones, no solo aprobatorias, sino también aceptables (por arriba del 7).

Así como este caso en particular, otros dos estudiantes se mostraron con características similares, sin ser éstas tan notorias. Lo interesante de estos tres alumnos es que en varias ocasiones se les ha visto interactuar entre ellos, aunque no necesariamente a favor de la clase o con contenidos de la misma.

Casos como este llevan a replantear los principios del DH, ya que si se busca la congruencia de estos con los que se hace en el aula se tendría que respetar la postura de estos estudiantes, bajo el supuesto de la libertad y el valor que se da a sus decisiones; esto es, considerar como válido el poco o

nulo interés por las temáticas de la asignatura o por la asignatura misma, aunque esto vaya un tanto en contra de los propósitos de ésta.

Lo anterior conduce a plantear que dado el ambiente y las condiciones creadas, se van dando dentro de la clase ciertos tipos de relaciones (interpersonales) entre los alumnos que van favoreciendo la actitud favorable del adolescente hacia el estudio y el aprendizaje.

Finalmente, para completar esta sección de análisis y evaluación de los resultados y a partir de las percepciones de los alumnos, dadas en los cuestionarios y en las entrevistas, se ha realizado un análisis tratando de identificar el mayor número de dominios posibles, según Spranley (citado en Rodríguez, 1999), en el que se han encontrado relaciones semánticas de inclusión directa, causa-efecto, razón, medio-fin, espacial y de atribución de las que destaca la cantidad de dominios encontrados para las relaciones semánticas de causa-efecto y medio-fin (Anexo 10).

Con los dominios identificados se han formulado las siguientes hipótesis etnográficas:

1. Los alumnos de este grupo reconocen que el aprendizaje es causa de una serie de factores que se relacionan con el ambiente en el aula, sus compañeros, el maestro y consigo mismos.
2. Los estudiantes enfatizan para el aprendizaje elementos de las relaciones humanas (comunicación, confianza, amistad y ayuda).
3. Destacan el desempeño del maestro, sus explicaciones, la confianza y sus opiniones.

4. El interés es un elemento importante para aprender
5. Los alumnos reconocen que no aprender tiene que ver con aspectos más personales (no atender, desconfiar, no trabajar, platicar, no interesarse).
6. La apreciación positiva a la clase (y al enfoque) está dada por no sentirse presionados, aprender y la forma en que ésta se da.
7. Perciben la metodología de trabajo como un medio para el aprendizaje, la toma de conciencia y el desarrollo de la responsabilidad.
8. Algunos alumnos precisan de elementos de control para la clase
9. Destacan la convivencia y la libertad como una de las razones para hacer la clase de este modo.

FACILITAR EN EL AULA DE ORIENTACIÓN

En este apartado se hace referencia a la práctica de la facilitación en el aula de OE, esto es, a la experiencia de llevar el Desarrollo Humano al aula desde el punto de vista del facilitador, maestro o docente en el lenguaje propio del ambiente educativo. Para este propósito el diario de campo ha sido un invaluable proveedor de información: notas, comentarios, reflexiones del facilitador-investigador; que han permitido ir dando forma a este apartado.

La facilitación del aprendizaje, según el perfil del Desarrollo Humano, es una tarea difícil. Es decir, cubrir el papel del docente facilitador del aprendizaje al

proporcionar las condiciones para que el aprendizaje se dé en forma autónoma, en un ambiente de respeto y confianza, no es una tarea sencilla, a menudo es una tarea cuestionada, sobre todo si se analiza desde la perspectiva de la escuela oficial a la que un grupo con tantas libertades parece un grupo sin dirección específica, sin control y sin productos que den cuenta de su aprovechamiento.

Crear ese ambiente propio del enfoque, de respeto y confianza, es luchar con las costumbres y usos de la escuela, con todo aquello a lo que está acostumbrado no solo el alumno sino también el maestro, la escuela tradicional. Durante la intervención ha sido una de las tareas más difíciles de realizar, la lucha interna en el mismo facilitador y la constante tentación de regresar al modelo tradicional en el que ejercería el control total de las situaciones. Así, la manera de aplicar el Desarrollo Humano en el aula ha sido también una constante reflexión y autorreflexión sobre si lo realizado a favorecido o no los aprendizajes de los estudiantes.

Tener siempre presente, en el trabajo cotidiano, la concepción de que todos los alumnos son diferentes, únicos, con iniciativa, con necesidades personales de crecimiento, que poseen afectos y tienen vivencias particulares, se hace particularmente difícil en un grupo de 35 alumnos a los que se ve tres veces por semana en períodos de 45 minutos a una hora, las condiciones institucionales van provocando, tal vez por inercia, una manera superficial de tratar a los estudiantes, lo cual por momentos va causando la sensación de desánimo cuando se trata de hacer la clase distinta.

A pesar de estas circunstancias habría que destacar la valiosa oportunidad de reflexionar sobre el propio papel del facilitador, la práctica educativa en este ensayo que de suyo ha enriquecido la clase de OE.

Tomar al DH como orientación teórica y metodológica para llevar a cabo la clase de OE ha permitido acercarse de manera diferente a los adolescentes de secundaria involucrados en el estudio. Acercamiento manifestado en el mismo lenguaje usado con ellos, abierto, sincero, cordial, libre de expresar la propia manera de estar con ellos, de manifestar las propias reflexiones y sentimientos al participar de esta experiencia:

Inicio diciéndoles algo que se me ocurrió en el momento pero que de alguna manera va reflejando mis inquietudes, les digo que me fui con varias preguntas en la cabeza: ¿qué les habrá parecido lo que leímos? ¿a alguien la habrá interesado? ¿a alguien le habrá interesado mucho? Alguien habrá pensado ¿qué cosas vamos a hacer?

A lo largo del trabajo de campo se ha podido constatar la seria dificultad para enterarse de los procesos internos de los muchachos, de lo que va sucediendo con ellos cuando el único instrumento es la observación; pues ésta solo permite ir viendo las acciones realizadas por los muchachos y a veces esas acciones no tienen un referente claro de lo que sucede en el interior del estudiante, de cómo esta dificultad va creando sentimientos a quien investiga y de cómo esto va permitiendo ir cuestionando al enfoque mismo, tal como aparece en las dos citas siguientes:

Me preocupo por observar y solo veo a jóvenes trabajando, cada uno hace lo que quiere, algunos no trabajan (al menos no se ve que estén haciendo algo), otros platican. Sólo se oyen voces y voces y me angustia no poder estar en todo y con todos, no saber qué está pasando dentro de cada uno y cómo está pasando, ¿verdaderamente están aprendiendo?

Algunos muchachos hoy no están haciendo nada, muchos de la clase: Claudia y sus compañeras comentan cosas de otra clase, Xochitl y sus compañeras aún cuando tienen sus libros abiertos platican sobre otras cosas, luego parecen volver al trabajo, ¿cómo asegurarme de que están trabajando? ¿es esto compatible con el enfoque del DH?

Por otra parte, y en cierta relación con lo anterior, aparece una preocupación seria surgida de observar a los estudiantes, cuando aparentemente el maestro no estaba, representada en la pregunta ¿qué tipo de influencia tiene la presencia del docente en el desempeño cotidiano de la clase bajo el enfoque del DH? y que se explicita en los siguientes fragmentos del diario de campo:

Salí un momento y se ha escuchado mucho murmullo, al entrar los muchachos que estaban levantados (de pie) se han sentado y se terminó el murmullo. ¿Qué tanta influencia tiene la presencia del maestro para que los alumnos trabajen?

Mi presencia en las mesas, el que los muchachos noten que los estoy observando ¿modificará la dinámica de su trabajo? ¿de qué manera?

Por momentos, la libertad dada a los muchachos en el afán de apelar a la responsabilidad sobre sus propios aprendizajes y la poca respuesta de algunos alumnos ha llegado a crear sentimientos de molestia en el docente-investigador:

Los muchachos están un tanto desconectados, algunos preguntan qué voy a revisar. Me siento molesto por su actitud de no saber, ¿les interesa?, varios de ellos ni siquiera han hecho los mínimos.

Posiblemente estos sentimientos tengan más que ver con la imposibilidad de ser directivos y ser congruentes con los principios del enfoque, con la necesidad de control sobre el desempeño de los estudiantes. Ha resultado sumamente difícil mantener el papel de respeto a la libertad de los alumnos cuando una salida fácil habría sido retomar el papel tradicional del maestro. Un papel al que parecen estar acostumbrados pues con cierta constancia, al menos en los momentos de evaluación, recurrentemente sugerían más elementos de control: calificar cada uno de los trabajos, dejar tareas, solicitar un resumen al final de la clase, revisar libretas, entre otras; aún aquellos que de alguna manera habían adoptado convenientemente el enfoque y su trabajo era congruente con éste.

Con todo, se puede decir que los nueve rasgos más característicos del enfoque del Desarrollo Humano en su ámbito educativo representan un serio reto para ser llevados al aula de la escuela oficial desde la experiencia de quien ejerce la asignatura.

Tres de ellos: mostrar una relación de respeto con los alumnos, partir de sus potencialidades y necesidades, ser sensible a sus percepciones y sentimientos, se enfrentan al problema de la masificación de los grupos. En este caso atender a 36 alumnos en estas tres líneas se ha hecho difícil cuando el tiempo de convivencia es tan reducido.

Otros cuatro principios hacen referencia directamente a las actitudes propias del facilitador –interesado en el alumno como persona, abierto a nuevas formas de enseñanza, mostrar autenticidad y genuinidad, evitar posturas egocéntricas y autoritarias-- que si bien tienen diferente grado de dificultad, están muy relacionados con la misma personalidad del docente. De ellos tal vez el más difícil, por el ambiente propio de las escuelas oficiales y las costumbres tan arraigadas en ellas –como en el caso de la escuela en que se ha llevado a cabo la investigación-- sea el de evitar posturas egocéntricas y autoritarias, sobre todo cuando existe una imagen clara del docente como la autoridad dentro del aula.

Los dos rasgos restantes –fomento al cooperativismo y poner los conocimientos al servicio de los alumnos— han sido los que menos dificultad han tenido en esta experiencia educativa.

Dadas las condiciones en que se ha llevado a cabo la intervención, respetando algunas de las disposiciones más importantes para la institución y que de alguna manera limitaron la aplicación de todos los principios del enfoque, la manera en que se ha aplicado el enfoque en el aula ha estado matizada por la propia personalidad del facilitador. Lo más importante habría sido crear el ambiente de libertad, permitiendo a los estudiantes que el tiempo destinado a las actividades elegidas por ellos mismos no se viera interrumpida por el facilitador bajo algún intento de control sobre lo que estaban haciendo.

Reflejarles una actitud congruente con los principios del enfoque: congruencia, aprecio, aceptación y confianza; presentarse ante ellos más como facilitador que como maestro, ha sido uno de los elementos que desde la misma percepción de los estudiantes, ha facilitado sus aprendizajes.

La sensación final de haber trabajado un curso escolar con el enfoque de Desarrollo Humano en esta asignatura es gratificante, buena parte de los alumnos han comprendido de lo que se trata y han trabajado, en general, acorde al enfoque; algunos más, algunos menos. Las gratificaciones mayores han venido de aquellas referencias en que los chicos, sin saberlo, han manifestado ciertos aprendizajes experienciales que más allá de los contenidos escolares reflejan una importante significatividad en sus vidas, y sobre todo, de aquellos que comprometidos con el enfoque y habiendo trabajado lo más cercanos a sus principios aún hoy valoran la experiencia de esta asignatura durante su estancia en la escuela.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN

DISCUSIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El propósito de este capítulo es el de confrontar y cotejar los resultados de la investigación que da forma a este trabajo con los resultados de otras investigaciones que se han anotado en la sección de los estados del conocimiento y de alguna manera establecer comparaciones con aspectos teóricos propios del Desarrollo Humano.

DISCUTIENDO LOS RESULTADOS

En el capítulo segundo, de la perspectiva teórica, se ha dado cuenta de los resultados de las investigaciones del ECP aplicado a la educación. Se ha asentado que se encontraron básicamente dos tipos o líneas de experimentos y estudios de investigación. En uno se hace una comparación entre dos métodos o enfoque en la enseñanza, el enfoque tradicional y el ECP; en el otro, la presencia de las actitudes facilitadoras del docente correlacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes y su crecimiento personal (Moreno, 1983).

Aunque este trabajo de investigación no corresponde exactamente a alguna de estas dos líneas, se puede intentar hacer una comparación entre sus propios resultados y aquellos encontrados en investigaciones y estudios precedentes.

Según lo asentado en aquel capítulo, algunos estudios no sólo han encontrado diferencias en la cantidad de los conocimientos aprendidos, sino que también sugieren diferencias en la cualidad del aprendizaje, la estimulación del pensamiento independiente y una mejor retención en el tiempo del material aprendido mediante el ECP.

Respecto de la cantidad de conocimientos aprendidos, esta investigación no ha arrojado evidencias concretas de que los alumnos hayan aprendido más que sus compañeros de otros grupos. Aunque hay que considerar que han revisado la mayor parte de los contenidos del programa y que, como parte de la misma intervención, no se han aplicado instrumentos que den cuenta del nivel de apropiación de los conocimientos estudiados. Sin embargo, las actividades realizados por ellos sugieren que abordaron estos conocimientos de variadas formas y niveles de profundidad que podrían haberles hecho aprender más.

Parece haber mayores argumentos para sostener que, sí ha habido diferencias en la cualidad de los aprendizajes, sobre todo si se toman en cuenta las consistentes referencias a cerca de sus experiencias y el desarrollo de actitudes y habilidades dentro de la clase de OE; esto es, las referencias de aprendizajes experienciales reportadas por los alumnos, algunas de ellas resultado directo de la revisión de contenidos, otras tantas, experiencias propias de los alumnos dadas en la dinámica misma de la clase; situación que la misma teoría confirma (Moreno, 1983. p. 114), y como se asienta también cuando se dice que “el alumno aprende a través de sus propias experiencias” (Hernández, 1988, p. 108).

Si la intervención ha resultado en que los estudiantes hayan estimulado su pensamiento independiente, los datos disponibles no han permitido analizar situaciones concretas en que esto haya sucedido.

Por otra parte, parece ser que los estudiantes de este grupo han mostrado una mejor retención en el tiempo del material aprendido mediante el ECP, sobre todo de aquellos aprendizajes experienciales más significativos para ellos; en concordancia con los resultados de otras investigaciones que arrojaron la conclusión de que en una situación de aprendizaje, en que los alumnos toman una parte activa, se facilita mucho más la aplicación de los conocimientos aprendidos, se realizan trabajos extra por parte de los estudiantes y la existencia de una gran variedad de recursos utilizados por éstos (Moreno, 1983. p. 115).

En cuanto a la participación en las discusiones y su contenido, los resultados obtenidos en esta investigación son semejantes a los reportados, en donde los estudiantes intervenidos con el ECP muestran mejor disposición, adaptación y participación en clase (Rogers, 1991, p. 237).

Quitmann (1989, p. 155) ofrece la siguiente cita que de alguna manera recoge la esencia de algunos de los puntos arriba tratados, cuando dice:

Si se quiere que el aprendizaje tenga importancia para el desarrollo de la personalidad, tiene que ser un aprendizaje de autodescubrimiento, adecuado a uno mismo. Lo decisivo es por tanto la actitud que el que enseña tiene respecto del que aprende; los conocimientos especializados son secundarios, es

decir, lo importante no es el aprender, sino la cuestión del cómo, por qué y cuándo aprende el alumno, de cómo se representa el aprendizaje desde el lado de la experiencia y qué sentimientos genera.

Por otra parte, similar a los resultados de otras investigaciones reportadas, este estudio favoreció la promoción del desarrollo de los estudiantes, de su propia personalidad a decir de los mismos participantes. Recuérdese que en la teoría del Desarrollo Humano se enfatiza la tendencia hacia el desarrollo, la tendencia actualizadora de Maslow o la naturaleza humana constructiva de Rogers caracterizada por una tendencia hacia el desarrollo integral (González, 1997, p. 14).

Respecto a las actitudes sociales, investigaciones anteriores han reportado mejoras entre los compañeros, aceptación incondicional y cooperación, responsabilidad y toma de decisiones; en ésta se encontró que, dada la conformación y los trabajos en equipo, el ambiente y las condiciones creadas, se van dando dentro de la clase ciertos tipos de relaciones (interpersonales) entre los alumnos que van favoreciendo la actitud favorable del adolescente hacia el estudio y el aprendizaje.

Al respecto se puede citar a Quitmann (1989, p. 155), quien refiere que más que los conocimientos del profesor, de sus estrategias de enseñanza y planeación, de los materiales, elementos que se ofrecen como una valiosa ayuda, "la potenciación de un aprendizaje significativo depende de determinadas cualidades condicionadas por la actitud, que existen en la

relación personal entre el ayudante (facilitador) y el que aprende", habría que agregar también a esta relación a los pares, sus propios compañeros.

Finalmente, respecto de la primera línea de investigación, se anotó que existen también trabajos referidos a las actitudes de los estudiantes hacia el método, en donde se apoya una valoración positiva de éstos sobre las formas de la metodología del ECP. Al respecto, este trabajo de investigación condujo a considerar que se trata de una valoración que va en correspondencia con el involucramiento del alumno con el enfoque, su compromiso, con su motivación personal y su propio perfil de estudiante. Esto es, que sí existe tal valoración positiva sobre la metodología del enfoque, solo que ésta ha estado estrechamente relacionada con la disposición personal de los estudiantes (Moreno, 1983, p. 122).

La segunda línea de investigación del ECP en el ámbito educativo, según se ha reportado en el capítulo segundo, ha sido el de la presencia de las actitudes facilitadoras del docente correlacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes y su crecimiento personal.

Los principales hallazgos de esas investigaciones tienen que ver con las actitudes facilitadoras y la asistencia, índices de rendimiento, disciplina y mejoramiento de la creatividad en los estudiantes. En este trabajo de investigación no se ha tenido como propósito el análisis de estas temáticas y sólo se ha incluido en su corpus una reflexión sobre la facilitación desde la experiencia de la intervención que ha sido incluida en el capítulo quinto.

CAPÍTULO VII

SÍNTESIS E INTEGRACIÓN

SÍNTESIS E INTEGRACIÓN

En la última etapa de la investigación, en la **etapa informativa** se han preparado, previo análisis y sistematización de los datos, los hallazgos y reflexiones que este trabajo ha producido. Así, el presente capítulo tiene como propósito, por una parte, integrar la información con la que se ha trabajado y de la cual se ha realizado ya el análisis y la evaluación, que fueron descritos en el capítulo cinco; y por la otra, presentar una reflexión crítica del trabajo y las conclusiones.

Recuérdese, a manera de recapitulación, que en el planteamiento inicial algunos cuestionamientos reflejaron las intenciones y propósitos que luego se convirtieron en objetivos. Así se tenían asentadas estas preguntas:

- ¿Es el Desarrollo Humano una orientación teórica y metodológica apropiada para los alumnos de secundaria?
- ¿Cuáles son, desde la experiencia de los alumnos, las aportaciones académicas que el Desarrollo Humano, utilizado como orientación teórica y metodológica, puede dar a los estudiantes de secundaria?
- ¿Cuál es la experiencia propia del investigador al desarrollar una clase en secundaria desde la perspectiva del Desarrollo Humano?

Al convertir estas preguntas en acciones concretas que proporcionaran los datos que se buscaban, se adoptó y desarrolló el modelo del Desarrollo Humano en la Orientación Educativa con alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria General “Juan José Arreola” de San Juan de Ocotán, como una orientación teórica y como una metodología de trabajo.

Durante su desarrollo habría de ponerse atención en si este enfoque cubría el supuesto inicial: ser una orientación teórica y metodológica apropiada para los alumnos. Para lo cual se haría necesario interpretar la realidad educativa de la OE bajo el enfoque del Desarrollo Humano (DH) desde la perspectiva del alumno y conocer las concepciones de éstos acerca de la OE bajo este enfoque para poder formular la evaluación correspondiente.

EVALUACIÓN DEL ENFOQUE

Cuáles son las percepciones y concepciones que los alumnos tienen de la OE con el enfoque del DH. Habrá que Iniciar mencionando el aspecto de la valoración, cómo valoran los alumnos la clase cuando se ha hecho bajo el enfoque del Desarrollo Humano.

Los alumnos valoran positivamente y hacen resaltar sobre el estilo de trabajo o metodología algunos puntos importantes: por una parte valoran la independencia, libertad, convivencia, el ambiente relajado y de seguridad; y por la otra, destacan la figura del maestro como un elemento importante en la metodología del enfoque, la manera en que aborda las temáticas y la forma de relacionarse con los alumnos. Es decir conciben a la clase como un

espacio agradable para el estudio tanto por el ambiente creado como por las actitudes de quienes intervienen.

En cuanto a la valoración negativa del enfoque resaltan, sobre todo, las disposiciones personales hacia el trabajo subrayando que este tipo de percepción tiene más que ver con los estudiantes en sí mismos que con el enfoque, que son más las disposiciones personales que las propuestas del enfoque.

Puede hablarse que el enfoque se concibe como un espacio en el que han podido desarrollar valores y actitudes que los muchachos han referido en diferentes momentos: ser responsable, respetarse, ser más independientes, aceptarse, a tener conciencia del trabajo, desarrollar habilidades y pensamiento, al trabajo en equipo y a tener iniciativa son algunas de ellas. Aunque no puede hablarse de una tendencia generalizada; en todo caso tendría que decirse que se trata de una valoración que va en correspondencia con el involucramiento del alumno con el enfoque, con su motivación personal y su propio perfil de personalidad.

Así, se puede concluir que existe una clara correspondencia entre una valoración positiva del enfoque con aquellos estudiantes que habían venido demostrando constancia en la clase, responsabilidad en el cumplimiento de los principios del Enfoque del Desarrollo Humano y un compromiso específico con la asignatura.

APORTES DEL DESARROLLO HUMANO

En el campo académico, los alumnos han hecho referencia de las temáticas más significativas para ellos, sus experiencias y el desarrollo de actitudes y habilidades dentro de la clase de OE. Si se considera lo que es el aprendizaje significativo para el Desarrollo Humano y teniendo en cuenta que varias intervenciones llevan a pensar en que buena parte de los aprendizajes de los alumnos han tenido que ver directamente con experiencias importantes, significativas en sus vidas, se puede sostener que la clase bajo este modelo ha propiciado que tengan este tipo de aprendizaje; aunque habría que asentar también que la significatividad de dichos aprendizajes varía de acuerdo al estudiante del que se trate, esto por la estrecha relación entre lo aprendido y la situación de vida de cada estudiante.

Para lograr sus aprendizajes los adolescentes de tercero de secundaria identifican cinco grupos de elementos facilitadores: los materiales, las actividades, el ambiente, la metodología y lo personal.

Si se atiende a que los muchachos han referido más aprendizajes experienciales y que éstos se asocian directamente con aprendizajes significativos, se puede conceder que buena parte de éstos se han visto favorecidos por el tipo de metodología utilizada por los alumnos, por las actividades que han hecho y por las rutinas personales que han seguido.

Se percibe una tendencia a que el modelo facilite algún tipo de aprendizaje independiente, tal vez algún grado de éste, ya que no se han encontrado evidencias sólidas que indiquen que el modelo ha desarrollado verdadera

capacidad para que los adolescentes continúen aprendiendo de manera independiente.

Una actividad que se hizo muy común en el aula y fuera de ella, conectada al tipo de aprendizaje independiente, ha sido que sean los mismos alumnos quienes busquen sus propias fuentes de información y de dos actividades adicionales que hablan de acciones que pueden estar ligadas directamente con el aprendizaje independiente de estos muchachos: la investigación por propia cuenta y las consultas personales.

Se tendrá que enfrentar, como ya se ha dicho antes, el hecho de que no se tienen datos suficientes para decir cuáles son y cuáles no son aprendizajes independientes, no se tienen elementos suficientes para esta distinción. Hay una cierta frontera que aquí no se puede marcar con exactitud sobre todo bajo el supuesto de que las experiencias tienen un elemento de independencia, de individualidad, están fuera de lo que podrían ser aprendizajes dirigidos, dado que estas son personales, subjetivas. Dicho de otra manera, las experiencias son indudablemente, aprendizajes que no tienen que ver con la dirección institucional o del maestro o facilitador, sino que se dan por procesos internos, personales, subjetivos e independientes a la institucionalización en el aula o la dirección de otra persona, la intermediación del maestro-facilitador, por ejemplo.

A este respecto también se puede abonar que algunas de las acciones realizadas por los alumnos han sido actividades iniciadas de manera independiente por ellos mismos y que algunas de ellas han desembocado en verdaderos aprendizajes; se habla de independiente en cuanto es el

muchacho quien gestiona el aprendizaje desde su inicio, quien lo va provocando con sus acciones, es la creencia que ese es el verdadero sentido del aprendizaje independiente: que sea procurado, generado por el alumno. Que hay un primer momento en el que solo puede verse la actividad generadora y no el resultado en sí, y que en muchas ocasiones no se alcanza a ver el resultado y solo se pueden apreciar las tareas previas, se tendrá que conceder. Se sostiene entonces, que la caracterización de independiente tendría que iniciarse con el proceso mismo de generación del conocimiento y cuando es el alumno quien lo inicia se puede asumir que es un tipo de aprendizaje independiente.

Existe la tendencia a creer que, dada la información integrada, en una situación de aprendizaje, en que los alumnos toman una parte activa, se facilita mucho más la aplicación de los conocimientos aprendidos, se realizan trabajos extra por parte de los estudiantes y la existencia de una cierta variedad de recursos utilizados por éstos, tal ha sido el caso de las investigaciones personales, las consultas a personas relevantes en la vida del estudiante y la misma búsqueda de fuentes alternas de información.

Indudablemente que la perspectiva del Desarrollo Humano utilizado como orientación teórica y metodológica ha tenido importantes aportaciones a los estudiantes de tercero de secundaria, sujetos de esta investigación.

1. Los ha acercado a situaciones y experiencias valiosas para su crecimiento personal y formación académica en estrecha relación con los contenidos propios de la asignatura de OE.

2. Les ha permitido espacios de reflexión sobre sí mismos, sobre su propio "hacer" y el de sus compañeros, sus actitudes hacia determinadas situaciones y hasta sobre sus propios procesos internos
3. Han desarrollado habilidades para el trabajo en equipo y el trabajo individual
4. Para algunos ha sido un espacio para desarrollar valores y actitudes

No se puede dejar de decir que a cada estudiante ha proporcionado aportes distintos, aportes que están estrechamente ligados con su perfil de estudiantes, con sus expectativas sobre la asignatura y, sobre todo, con su capacidad de compromiso con el enfoque mismo.

INVESTIGAR Y FACILITAR EL APRENDIZAJE

Tomar al DH como orientación teórica y metodológica para llevar a cabo la clase de OE ha permitido un acercamiento diferente con los adolescentes de secundaria involucrados en el estudio. Sin embargo, la facilitación del aprendizaje es una tarea difícil que a menudo es cuestionada ya que está relacionada con las costumbres y usos de la escuela. Tener en cuenta que quienes están frente al docente son personas se ha hecho particularmente difícil dadas las condiciones del grupo y el tiempo que se tiene para estar con los estudiantes.

La experiencia ha permitido una comunicación con un lenguaje más cercano a los adolescentes, más franco, pero también ha permitido darse

cuenta de lo difícil que resulta conocer los procesos internos de los chicos cuando solo se tiene como técnica la observación de sus conductas.

A pesar de que la libertad es uno de los rasgos fundamentales del enfoque se ha encontrado que la presencia del docente tiene una influencia directa en el buen desempeño de los alumnos, tal vez como un hábito en el sistema tradicional escolar, y que no siempre al sentirse libres realizan las tareas de aprendizaje que se requieren.

Varias de las emociones y sentimientos que se han experimentado en la puesta en marcha de esta práctica tienen que ver con la imposibilidad de ser directivos (tener el control de la clase) y, al mismo tiempo, congruentes con los principios del enfoque, por momentos se albergaba la necesidad de controlar la clase. Particularmente difícil ha sido mantener el papel de respeto a la libertad de los alumnos.

Aquellos nueve principios básicos del enfoque han de enfrentarse a la masificación de grupos, a las actitudes y creencias propias del docente, a sus prácticas tradicionales a veces muy arraigadas, sobre todo aquellas que se relacionan con su figura de autoridad.

Con todo, la experiencia misma ha sido gratificante y ha permitido ir viviendo, en sus diferentes momentos, el papel de facilitadores del aprendizaje aún cuando parte de esta experiencia tocaba esa parte personal del docente que investiga: enfrentar su propia práctica educativa.

REFLEXIÓN CRÍTICA

Durante el proceso de intervención, por sí misma, ésta ha ido creando, y por momentos asaltando y lanzando, cuestionamientos que desde diferentes perspectivas fueron originando reflexiones en torno a la misma intervención, al enfoque y a la decisión de llevarlo al ámbito de la educación formal.

Al principio las preguntas, qué sucederá si se deja en manos de los estudiantes adolescentes las propias riendas de sus aprendizajes –que en realidad eran el reflejo de un cierto temor iniciado por las demandas de la misma investigación--, más tarde, por cómo ir cumpliendo las formalidades y exigencias de un sistema tradicional y al mismo tiempo ir creando un ambiente propicio para el aprendizaje bajo las características del Desarrollo Humano –algo así como ir sirviendo a dos amos al mismo tiempo, sabiendo que al dar a uno se quita al otro--; un poco más tarde, si verdaderamente los estudiantes están aprendiendo y qué están aprendiendo –como buscando información sobre espacios y lugares a los que no se pudo ingresar--. Al final de la intervención, cuál ha sido el balance de esta experiencia y otras tantas preguntas.

Y habrá que anotar que, para este trabajo, se inició con el problema conceptual de adaptar el concepto de educación, tan cerrado en el modelo tradicionalista y tan amplio en el del Desarrollo Humano: el desarrollo integral y armónico de la persona. En contraste con aquella idea de que cuando: ... “la educación tiene como único objetivo la información y el desarrollo puramente intelectual del estudiante, olvida que la persona es una

unidad cuerpo-mente-espíritu a la que hay que alimentar en forma integral" (González, 1991, p. 12).

Indudablemente que los cuestionamientos más significativos, que nacen a la luz de este trabajo, tienen que ver con ¿cómo llevar a las aulas de la escuela secundaria el enfoque del Desarrollo Humano cuando se tiene una estructura escolar de tipo tradicionalista, tan cerrada y poco flexible? Un cuestionamiento que toma mayor fuerza dada la actual situación crítica que vive este nivel educativo en el país y que, con toda seguridad, se vería enriquecido con este enfoque.

Y esta pregunta tiene mayor fuerza, si se piensa que en este ensayo la intervención ha tenido lugar en una de las asignaturas, que por sí misma, tiene muchos elementos compatibles con el enfoque del Desarrollo Humano, desde sus propósitos hasta sus contenidos. Pero ¿podría llevarse el enfoque a otro tipo de asignaturas, como las matemáticas, la química y la física, que parecen necesitar de la dirección del maestro? Cuestionamiento que conduce a la que podría ser la pregunta inicial ¿se puede tener una escuela secundaria oficial que trabaje bajo el enfoque del Desarrollo Humano?

Otros cuestionamientos, generados por este trabajo de investigación, y que han quedado ahí, tal vez para futuros estudios, tienen que ver con dos aspectos:

Primero. ¿Cuáles son los procesos internos de los muchachos para la construcción de conocimientos bajo el enfoque del Desarrollo Humano? Es decir, ¿cómo se construye conocimiento en el enfoque del DH?

Segundo, la propia práctica docente desde el DH: ¿qué va pasando con el docente-facilitador durante la intervención? ¿qué procesos va viviendo el facilitador? Esto es, un profundo análisis no solo de cómo se va interviniendo, sino también de qué va sucediendo con el docente-facilitador, cuáles son sus propios procesos, sus reflexiones, sus dudas, sus aprendizajes? Sería ver al Desarrollo Humano desde quien lo lleva al aula, cómo lo lleva y qué le va pasando mientras lo hace.

Finalmente habrá que comentar, que después de este ensayo de llevar el DH al aula de Orientación Educativa en la escuela secundaria oficial, de analizar y evaluar la intervención, y ante la actual necesidad de una escuela secundaria cercana a los intereses de los adolescentes, sería de gran utilidad llevar algunos de los elementos del Desarrollo Humano a las aulas.

Si bien es cierto que el modelo es demasiado abierto para ser aceptado en su totalidad, también es cierto que algunos de sus elementos podrían ayudar a conformar e integrar la escuela secundaria que se quiere (SEP, 2004):

- Una escuela que asegure que todos sus alumnos comprendan las ideas de una manera profunda y aprendan a operar con ellas de modo efectivo, a la vez que alimente su curiosidad natural y su gusto por el estudio.
- Una escuela que enseñe de manera tal que ayude a todos sus estudiantes a encontrar vías provechosas y diversas de acceso al conocimiento, estableciendo para cada uno altas expectativas y alentándolos a realizar siempre el máximo esfuerzo.

- Una escuela que ofrezca a todos sus estudiantes la posibilidad de aprender a vivir juntos de una manera constructiva, mediante la valoración de la paz y el rechazo a la desigualdad
- Una escuela que responda a las necesidades e intereses de los adolescentes, ofreciéndoles múltiples posibilidades para desplegar sus potencialidades individuales, a partir del reconocimiento de sus diferencias.
- Una escuela que funcione como unidad educativa, donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea principal y responsabilidad colectiva
- Una escuela que funcione regularmente, que disponga de los recursos materiales necesarios para realizar su tarea y que utilice de manera efectiva el tiempo destinado a la enseñanza
- Una escuela que promueva el desempeño profesional de sus directivos y maestros e impulse el trabajo conjunto como estrategia central para la toma de decisiones, a partir del establecimiento de metas compartidas
- Una escuela en que el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos, que evalúe su quehacer sistemáticamente y utilice la evaluación tanto para fortalecer lo que hace bien como para corregir lo que no funciona y propiciar una mejora continua.
- Una escuela abierta a la comunidad, que informe a las madres y los padres acerca del trabajo que en ella se realiza y los involucre como aliados en la tarea educativa

Queda en manos de quienes se interesan por una educación dirigida a la totalidad de la persona, a concientizarla, a comprometerla consigo misma y con los demás, aprovechar este espacio de cambio y hacer llegar a las aulas de las escuelas secundarias los principios de una educación humanista.

CONCLUSIONES GENERALES

Existe una apreciación importante sobre el enfoque del DH derivada de este trabajo, la limitación del enfoque dada por la combinación de dos factores: alumnos adolescentes, que por sus características personales de desarrollo parece necesario proporcionar una enseñanza un tanto dirigida, con apoyos y direcciones elegidos deliberadamente; y las situaciones institucionales que obligan a los distintos espacios curriculares de la educación secundaria a seguir programas establecidos y poco flexibles no solo en sus contenidos sino también en sus abordajes metodológicos.

La primera observación parece ir en contra de los principios básicos de la educación humanista –restar cualidades y capacidades de persona a los adolescentes, su tendencia al desarrollo--, sin embargo ha sido un hallazgo en este trabajo. Esto puede derivar en otra cuestión: la pertinencia en el uso del enfoque del DH con adolescentes de secundaria en otros espacios curriculares definidos previamente, como el caso de la OE.

Resulta indudable que el enfoque del Desarrollo Humano guarda una estrecha relación con el perfil y la personalidad de cada estudiante, es decir,

el éxito del enfoque, sus aportaciones a la formación académica y personal de los estudiantes tiene mucho que ver con rasgos específicos de la personalidad de cada uno de ellos, como la responsabilidad, la motivación para el estudio, sus propios valores y aspiraciones; por lo que se puede afirmar que no para todos los estudiantes es el DH una metodología apropiada, aunque la gran mayoría de quienes participaron en esta experiencia demostraron que su implementación les ha provisto de importantes aportaciones en el ámbito de lo académico y de lo personal.

A lo largo de la investigación apareció, con cierta regularidad y constancia, que son aquellos alumnos caracterizados como estudiantes responsables, cumplidos, con buen aprovechamiento y altas calificaciones en sus otras asignaturas, quienes apropiándose de los principios del enfoque obtuvieron mayores aportes de este, al tiempo que aquellos estudiantes que se encuentran en el otro extremo y que no pudieron apropiarse de los principios del enfoque del DH son también caracterizados en otros espacios académicos de manera negativa.

Se ha encontrado además, que respecto de ese perfil de personalidad y el enfoque, son las mujeres quienes mejor se adaptan, durante esta etapa de la vida, al trabajo con éste, quienes muestran mayor compromiso interno y hacia la asignatura misma; mientras que los hombres, en general, trabajan menos, se comprometen menos y producen menos que aquellas.

Al término de la investigación ha surgido una inquietud que tiene que ver directamente con el hacer del enfoque del DH y sus aportaciones en este espacio educativo en el que se ha desarrollado el trabajo, aunque parece

ser que no están en su campo de construcción: ¿puede construirse una didáctica a partir del enfoque del Desarrollo Humano?

En general, parece ser que los aspectos fundamentales del DH en su aplicación con este grupo de adolescentes ha contribuido con aportes significativos en la formación de estos alumnos, favoreciendo no solo algunos aprendizajes importantes para ellos y la consecución de los objetivos y propósitos de la asignatura; sino también para su propio desarrollo personal.

Indudablemente el aporte más importante de este trabajo ha sido la experiencia misma de llevar a estos adolescentes a una manera distinta de hacer y estar en la escuela, de aprender o estudiar una asignatura de la escuela secundaria, de enfrentarse a sí mismos y de darse cuenta de lo que son capaces de hacer y del valor que tienen para sí mismos.

Finalmente, la OE ha tenido, con este trabajo de investigación, la oportunidad de combinar la formación académica (los contenidos mismos de la asignatura) y la perspectiva humanista del Desarrollo Humano que ante todo privilegia la calidad de personas y la capacidad de autorrealización en los estudiantes.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- AGUILAR, L. (2001), *La recuperación de mi práctica docente en el acompañamiento a los estudiantes de psicología en un proceso de intervención*. Guadalajara, México: ITESO
- AGUILERA, P. (2001), *El proceso de automotivación para el estudio de estudiantes de ingeniería del ITESO*. Guadalajara, México: ITESO
- ARNAL, J. et al, (1997). Nociones básicas sobre Investigación. En *Antología: Metodología de la Investigación II*. Guadalajara, México: ISIDM.
- ARRIAGA, Z. (2003), *El desarrollo del potencial humano en estudiantes con dificultades académicas durante su primer año de estudios en la preparatoria*. Guadalajara, México: ITESO
- BUENDÍA, L. et al. (1999). *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla, España: Alfar. Sevilla.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica*. Barcelona, España: CEAC.

- CASTELLANOS D. (2005). *Influencia del Curso-Taller Introductorio de Desarrollo Humano en la Formación de los Estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Un estudio de Caso*. Guadalajara, México: ITESO
- CAMPOS, A. (1984). *Orientación no directiva: enseñanza, grupos de encuentro, terapia lúdica*. Barcelona, España: Herder.
- CARPINTERO, H. (1996). *Historia de las Ideas Psicológicas*. Madrid, España: Pirámide.
- DIAZ, B. et al. (1991). *La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectivas para los Noventa. Procesos Curriculares, Institucionales y Organizacionales*. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- GARCÍA, G. (2003). *El enfoque humanista en el proceso educativo, como facilitador de aprendizajes significativos en alumnos reprobados del primer grado de enseñanza media*. Guadalajara, México: ITESO.
- GONZÁLEZ, A. M. (1988). *El niño y la Educación: Programa de desarrollo humano: niveles primaria y secundaria*. Distrito Federal, México: Trillas.
- GONZÁLEZ, A. M. (1991). *El Enfoque Centrado en la Persona: aplicaciones a la Educación*. Distrito Federal, México: Trillas.
- GONZALEZ G. (1992). *Desarrollo, Educación y Cambio*. En *Prometeo*, No. 0. Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana.

GONZALEZ, A. M. (1997) Más Allá de la Propia Piel: Evolución de los Programas de Desarrollo Humano. *Prometeo*, (número especial), p. 2.

GUZMÁN, J. y HERNÁNDEZ, R. (1993). *Implicaciones Educativas de Seis Teorías Psicológicas*. Distrito Federal, México: UNAM-CONALTE.

HERNÁNDEZ, G. (1988). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Distrito Federal, México: Paidós.

LAFARGA C. (1986). *Desarrollo del Potencial Humano. Vol. III. Aportaciones a una Psicología Humanista*. Distrito Federal, México: Trillas.

LAFARGA C. y GOMEZ del C. (1991). *Desarrollo del Potencial Humano. Vol. III. Aportaciones a una Psicología Humanista*. Distrito Federal, México: Trillas.

LARROYO F. (1982). *Diccionario Porrúa de Pedagogía*. Distrito Federal, México: Porrúa.

MARTÍNEZ M. (1994). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Distrito Federal, México: Trillas.

MARTINEZ M. (1994 bis). *La Gestión de la Filosofía Contemporánea*. Distrito Federal, México: Trillas.

MARTÍNEZ, M. & MEULY, R. (2001). *La Orientación Educativa: Sujetos, Saberes y Prácticas*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.

MASLOW, A. (1988). *La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana*. Distrito Federal, México: Trillas.

MASLOW, A. (1990). *La Personalidad Creadora*. Barcelona, España: Kairós.

MÉRIDA M. (2005). *El recibimiento: para una ética como poética de la hospitalidad a partir del Desarrollo Humano*. Guadalajara, México: ITESO

MONTES DE OCA J., (1998). *Orientación Educativa*. Guadalajara, México: Montes de Oca.

MORENO, S. (1983). *La Educación Centrada en la Persona*. Distrito Federal, México: Manual Moderno.

ODRIOZOLA A. (1992) Impacto del Enfoque Centrado en la Persona en el Noroeste del País, a través de la Década 1980-1990. *Prometeo*, (0), p. 64.

OROZCO, P. & RAMÍREZ, G. (1993). En Busca de Nuevas Formas de Relación Social. *Renglones* (26), p. 5

PALACIOS, J. (1984). *La Cuestión Escolar, Críticas y Alternativas*. Barcelona, España: Laia.

PÉREZ Boullosa (1995), *Líneas emergentes de investigación a partir de las reformas educativas en España en el ámbito de la Orientación*

Educativa", recuperado el 17 de junio de 2004, de la <http://www.uv.es/aidipe/Ponenci5.html>

QUITMANN, H. (1989) *Psicología Humanista: conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona, España: Herder.

RAGE, A. (1996). Algunos Antecedentes Filosóficos de la Psicología Humanista-existencial. En: *Memorias del XXV Congreso Nacional de Psicología del CNEIP*, (pp. 396-403). Guadalajara, México: CNEIP.

RODRIGUEZ G. et al. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

ROGERS, C. (1980). *Carl Rogers: el Poder de la Persona*. D. F., México: Manual Moderno.

ROGERS, C. (1991). *Libertad y Creatividad en la Educación en la Década de los Ochenta*. Barcelona, España: Paidós.

RUÍZ J. I. et al. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Deusto.

SARRAMONA (1991). *Fundamentos de Educación*. Barcelona, España: CEAC.

Secretaría de Educación Pública (1993), *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. Distrito Federal, México.

Secretaría de Educación Pública (1993), *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. Recuperado el 23 de Mayo de 2004 de la http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_476_plan_y_programas_de_

Secretaría de Educación Pública (2004), *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, recuperado el 16 de Marzo de 2005 de la <http://www.ries.dgme.sep.gob.mx/>

SOFFCHI, M. (2004), *Mi práctica docente en la materia de introducción al problema del hombre analizada desde el desarrollo humano, semestre enero-mayo 2002*. Guadalajara, México: ITESO.

Universidad de Jaén (s/f) Líneas de Investigación, recuperado el 20 de junio de 2004, de la <http://www.ujaen.es/dep/pedago/invest.htm>

Universidad Iberoamericana (2003), *Archivos Internacionales del Enfoque Centrado en la Persona*, recuperado el 22 de junio de 2004 de la <http://www.uia.mx/aiecp/espanol.htm>

VALENCIA R. (2005). *Cambios en la percepción de la propia sexualidad en alumnos de licenciatura del iteso, un estudio de caso*. Guadalajara, México: ITESO.

VARGAS, B. (2001), *El crecimiento docente: beneficio que retorna de formar alumnos*. Guadalajara, México: ITESO.

ANEXOS

ANEXO UNO

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Enfoque

La orientación educativa ha sido ofrecida por las escuelas secundarias como un servicio de asesoría y generalmente se ha prestado en forma individual. La reforma al plan de estudios de 1993, que crea esta asignatura, establece además una ocasión para que en forma colectiva los estudiantes se informen y reflexionen sobre los procesos y problemas que típicamente influyen de manera directa sobre su vida personal. En este sentido, la asignatura no sustituye al servicio individualizado, sino que lo complementa y permite al orientador localizar los casos y asuntos en los que su intervención puede ser oportuna y positiva.

Como se precisa más adelante, el propósito de la asignatura es propiciar el conocimiento y la reflexión sobre tres grandes campos temáticos relativos a la situación del adolescente y su transición a la vida adulta: la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, en particular de las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas; el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y las oportunidades de estudio y de trabajo que permiten al estudiante la realización de sus potencialidades y preferencias.

En relación con estos temas, la asignatura debe, en primer lugar, dar a los estudiantes la oportunidad de obtener información precisa y confiable; en segundo, debe propiciar la reflexión personal y, cuando se requiera, la discusión, en un ambiente respetuoso y tolerante que estimule a los alumnos a expresar libremente sus dudas y opiniones.

El sentido de estas actividades es proporcionar un apoyo al estudiante para que se forme criterios propios y pueda adoptar decisiones maduras en relación con aspectos esenciales de su desarrollo. Este propósito se fortalecerá si el maestro puede establecer una relación de intercambio de ideas y de apoyo mutuo con las madres y los padres de familia.

Organización de la asignatura

El programa indica un temario básico, enunciado en forma general, que el grupo deberá desarrollar durante el curso; sin embargo, el maestro dispondrá de la flexibilidad necesaria para priorizar los temas, matizar su tratamiento y agregar otras cuestiones que considere pertinentes y que correspondan a la orientación de la asignatura. Para tomar estas decisiones el maestro deberá considerar las condiciones y problemas que tienen mayor peso, dada la composición social, cultural, de género y edad de su grupo, las características de la zona en la que se ubica el plantel, así como la disposición y las preocupaciones de los padres de familia.

Atendiendo a los propósitos del curso, es conveniente que el maestro diversifique las actividades mediante las que los alumnos puedan obtener información y motivos para la reflexión. Debe evitarse que el curso adquiera una formalización excesiva y por tanto no es adecuado que el maestro

actúe como única fuente de información o que se dependa sólo de material escrito, en especial de algún libro de texto.

Para lograr esta diversificación el maestro debe propiciar que, en la medida de sus posibilidades, los alumnos busquen información, la procesen y la discutan en grupo; que realicen visitas y entrevistas programadas, sistematicen esas experiencias y puedan conversar en el grupo con especialistas e informantes seleccionados con un propósito definido. Igualmente se recomienda la utilización del cine y la televisión, así como de la novela, el relato y el teatro, que son relevantes para los temas del curso.

Considerando que una temática importante del curso se relaciona con aspectos médicos y de prevención de las enfermedades, se recomienda al maestro que busque el apoyo de las instituciones de salud que funcionan en la zona, ya sea para obtener información confiable o para lograr la participación directa del personal de dichas instituciones.

En el desarrollo de las actividades, el maestro seleccionará las formas de organización del trabajo del grupo que son más adecuadas en relación con la temática que se esté tratando: con el grupo en su conjunto, con equipos de trabajo o, si ese fuera el caso, dividiendo al grupo por género. Igualmente localizará los casos en que sea útil la intervención del orientador o la comunicación con los padres o tutores.

Evaluación

Dadas sus características, la orientación educativa no puede estar sujeta a los criterios e instrumentos de evaluación de una asignatura académica típica. Por ello, la evaluación final se expresará con la mención acreditado o no acreditado.

Para asignar alguna de las menciones anteriores, el maestro tomará en cuenta:

- La regularidad en la asistencia
- La disposición a participar en el trabajo del grupo
- El interés mostrado en el trabajo individual y en el cumplimiento de tareas asumidas ante el grupo
- La disposición para participar en actividades fuera del grupo y en la obtención de la participación de personas de la comunidad

TEMARIO BÁSICO

El adolescente y la salud

- Los cambios físicos, fisiológicos y emocionales en la adolescencia.
- Las distintas transformaciones del hombre y la mujer.
- Necesidad de una comprensión clara de las transformaciones de la adolescencia. Nuevas necesidades emocionales y físicas. El desarrollo de la seguridad personal.
- La función de las actividades físicas, recreativas y deportivas en el desarrollo sano del adolescente.

- Las adicciones a las sustancias tóxicas de efectos estimulantes o depresivos.
- Efectos fisiológicos, mentales y emocionales de las sustancias adictivas de uso común.
- Las consecuencias sociales de las adicciones más comunes. Efectos de la dependencia en la familia y en el trabajo.
- Las adicciones y la ley. Sanciones penales. La explotación delictiva de las adicciones.
- Recursos e instituciones de prevención y curación de las adicciones. . Las enfermedades transmitidas por vía sexual y su prevención.
- Las características del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA). Las formas de contagio y medidas de prevención.
- La incidencia del SIDA y sus efectos familiares, médicos y personales. Los derechos de los enfermos.
- Otras enfermedades transmitidas por vía sexual. Efectos y formas de prevención.

El adolescente y la sexualidad

- Los procesos de cambio en la sexualidad durante la adolescencia. La higiene en relación con la sexualidad.
- La sexualidad como forma de relación humana. Aspectos emocionales de la sexualidad. El respeto a la integridad sexual de los otros. Madurez emocional y relaciones sexuales.
- Sexualidad y reproducción humanas. El embarazo precoz y sus efectos personales y sociales. Los métodos y recursos

anticonceptivos. La maternidad y la paternidad precoces y sus efectos personales y sociales.

El adolescente, la formación y el trabajo

- La relación entre las competencias y preferencias y las oportunidades de formación y trabajo.
- Panorama regional de las oportunidades de formación post-secundaria. Elementos informativos básicos sobre el perfil de los estudios y las condiciones del mercado de trabajo. Relaciones entre escolaridad, ingresos y condiciones de empleo.
- Apoyos existentes para la continuación de la formación. Las posibilidades de combinar formación y trabajo.
- Posibilidades de trabajo en la región. Trabajo asalariado. Trabajo por cuenta propia. Capacitación y desarrollo de la competencia laboral.
- Los derechos básicos de los menores que trabajan. Instituciones de protección de derechos laborales.

ANEXO DOS

ESTUDIO SOCIOECONOMICO

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIAS GENERALES
ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No. 67

I.- Datos generales del alumno

GRADO _____ GRUPO _____ EDAD _____ SEXO _____

DOMICILIO _____

COLONIA _____

DELEGACIÓN O MUNICIPIO: _____

TELEFONO _____

1.- ¿Trabajas? SI _____ NO _____

¿En qué empleas tus ganancias o dinero?

2.- ¿Practicas algún deporte? SI _____ NO _____

¿CUÁL? _____

3.- ¿En qué empleas tu tiempo libre? _____

4.- ¿Acudes ala escuela por gusto u obligación?

5.- ¿Tienes dificultades para escuchar? SI _____ NO _____

¿Para ver? SI _____ NO _____

¿Para hacer ejercicios? SI _____ NO _____

¿Para Dormir? SI _____ NO _____

6.- ¿Sufres dolor de cabeza frecuentemente? SI _____ NO _____

7.- ¿En qué actividad te gustaría participar?

BAILE

CANTO

POESÍA

TEATRO

NINGUNA

OTRA

¿Cuál?

8.- ¿Te sientes triste con mucha frecuencia? SI _____ NO _____

9.- ¿CONSIDERAS QUE ERES PERSONA?

TIMIDA

INQUIETA

AGRESIVA

SOLIDARIA

PASIVA

EXTROVERTIDA

10.- ¿Prefieres convivir con un grupo de personas de tu propio sexo?

SI _____ NO _____

11.- ¿Tienes amigos que te induzcan hacer cosas que no les gustan a tus padres?

SI _____ NO _____

12.- ¿Acostumbras a tener comunicación con tus familiares? SI _____ NO _____

13.- ¿Cuándo tienes algún problema personal, con quien te diriges a comentarlos?

TUS PADRES

AMIGOS

HERMANOS

OTROS

14.- ¿Alguna vez has fumado?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

- A) INFLUENCIA DE AMIGOS B) PARA OLVIDARTE DE TUS
PROBLEMAS C) PARA VER LO QUE SE SIENTE

15.- ¿Alguna vez has tomado bebidas alcohólicas?

SI _____ NO _____

- A) en reuniones sociales b) en casa c) con los amigos
d) problemas familiares

16.- ¿Conoces la diferencia entre una familia y una banda?

17.- ¿Qué materias se te facilitan más?

¿Por qué?

18.- ¿Qué materias se te dificultan más?

¿Por qué?

19.- ¿Cumples con las tareas escolares?

- SI AVECES CASI NUNCA NUNCA

20.- ¿Te gustaría dirigir o coordinar un grupo ya sea de trabajo o de actividades culturales?

SI _____ NO _____

21.- ¿Qué es lo que mas te gusta de la escuela? _____

22.- ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela? _____

II.- ESTUDIO SOCIECONOMICO

Nombre del padre: _____

Escolaridad: _____ Ocupación _____

Nombre de la madre: _____

Escolaridad _____ Ocupación _____

Numero de hermanos _____ Hombre: _____

Mujeres _____ Trabajan _____ Lugar que ocupas
en la familia _____

¿Qué otros familiares viven en tu casa? _____ Total de adultos _____

NIÑOS _____

Mi casa es:

PROPIA	PRESTADA	RENTADA	SOLA
DEPARTAMENTO	VENCINDAD		

Tipo de construcción:

TECHOS	PAREDES	PISOS
--------	---------	-------

Partes que conforman mi casa:

RECAMARAS	BAÑOS	COMEDOR	SALA
COCINA	PATIO	CORRAL	

Aparatos eléctricos con que cuenta:

RADIO	TELEVISIÓN	PLANCHAS	LICUADORA
LAVADORA	VENTILADORES	VIUDEOGRAVADORES	

ALIMENTACIÓN

¿Cuántas veces a la semana comes los siguientes alimentos?

CARNE_____FRUTA_____VERDURAS_____PAN_____

FRIJOLES_____LECHE_____HUEVOS_____

REFRESCOS_____TORTILLAS_____CEREALES_____

¿Tomas algún alimento antes de venir a la escuela?

DIARIAMENTE_____ALGUNAS VECES_____NUNCA_____

MI COLONIA

Problemas más frecuentes

PANDILLAS_____CENTROS_____DE_____VICIO_____

DROGADICCIÓN_____VAGANCIA_____

ROBOS_____ALCOHOLISMO_____OTROS_____

RECREACIÓN:

ACOSTUMBRAS ASISTIR A:

PARQUES_____CINE_____CAMPOS

DEPORTIVOS_____BAILES_____

DISCOTECAS_____MUSEOS_____

TEATRO_____TEMPLOS_____.

SALUD:

¿Qué enfermedades has padecido?_____

¿Qué enfermedades padeces?_____

¿Cuentas con algún seguro médico?

IMSS_____ISSSTE_____OTROS_____

ANEXO TRES

PRACTICAS DEL LIBRO DE TEXTO

El libro de texto utilizado en este ciclo escolar para la asignatura, Orientación Educativa de Montes de Oca, ha sido elegido, de entre varias opciones existentes, por dos criterios fundamentales: uno, la estructura interna del libro, que nos permitiera de alguna manera acercarnos a los objetivos propios de la investigación, el aprendizaje independiente por ejemplo; el otro por su calidad de regional, ya que la mayoría de los textos provenía del centro del país con información poco relevante para la zona en que se desarrolla la investigación, este texto además de ser editado en la zona metropolitana fue editado propiamente para el estado de Jalisco.

Este texto (Montes de Oca, 1998) ha reorganizado los tres bloques de contenido del programa para la Orientación Educativa agrupándolos en siete unidades:

- El adolescente, cambios físicos, fisiológicos y psicológicos
- Adolescencia, higiene y adicciones
- Adolescencia y sexualidad
- Embarazo precoz
- Adolescencia y oportunidades de formación
- Oferta y demanda educativa

- Posibilidades de trabajo en la región

Adicionalmente, otro elemento importante del texto en su estructura interna ha sido que está formado por prácticas y que cada una de estas cuenta con dos partes fundamentales. En la primera se abordan los contenidos propios del tema, la parte de la teoría; mientras que en la segunda se propone algún ejercicio o actividad concomitante, como se puede apreciar en los dos ejemplos siguientes:

Práctica 34

¡MUCHO OJO!

¿ Qué hacer cuando se es víctima de cualquier tipo de ataque a la integridad sexual? En nuestro país existe una legislación sobre delitos sexuales (Código Penal, artículos 259-276) que protege a los jóvenes; además hay una serie de instituciones de apoyo para adolescentes y niños que hayan padecido algún ataque de esta índole. Denunciar a los culpables es muy importante pues de otra forma la impunidad los lleva a cometer nuevos delitos y a dañar a más personas.

MEDIDAS PREVENTIVAS

La Procuraduría General de Justicia, la Procuraduría Social y la Secretaría de Salud, recomiendan las siguientes medidas:



- *No abras la puerta a desconocidos, principalmente si estás solo (a)
- * Por las noches, conserva la luz exterior encendida para identificar algún visitante.
- * Cuando estés solo (a), trata de dar la impresión de que te acompañan personas adultas.
- * No proporciones información telefónica a desconocidos
- * Ten a la mano el teléfono de la policía y de alguna persona de confianza.
- * No aceptes invitaciones si sospechas que van a "cobrar-se" la invitación.
- * Evita subir al coche con un hombre que haya bebido más de la cuenta, el alcohol disminuye el autocontrol, inhibe el comportamiento social y altera la percepción, lo que puede provocar en algunos una conducta sexual agresiva.
- * Evita abordar automóviles de desconocidos, pero si lo hicieras en alguna emergencia, asegúrate que las puertas puedan abrirse por dentro con facilidad y anotar la matrícula del carro.
- * No pases de noche sola (o) y por zonas mal iluminadas

Ante la posibilidad de un ataque

- * Si puedes huir, aléjate rápidamente hacia donde haya gente, pide ayuda y llama por teléfono para que te vayan a recoger.
- * Procura mantener la calma.

Ante un ataque:

Pedir ayuda a un familiar o amigo, presentar la denuncia lo más pronto posible en una Agencia del Ministerio Público (acompañado por los padres o un pariente cercano de confianza) donde se proporcionará ayuda médica, psicológica y legal.

Actividades

Actividad única

Con tu equipo contesta el siguiente cuestionario:

¿Qué harías:

1. ¿Si te encuentras solo (a) en tu casa y a media noche alguien toca con insistencia?

No le abro aspiro no gyo
Quedo para que se holla

2 Si vas por una calle solitaria y de pronto se detiene un automóvil y el conductor se ofrece a llevarte?

No me subo le digo que mejor
a pie que llevo mero llago

3. ¿Si al ir caminando por una calle oscura y solitaria alguien te persigue?

Corro y busco un lugar donde me
escondo

4. ¿Si en una reunión un desconocido "pasado de copas" insiste en llevarte a tu casa en su automóvil?

No me llevo y me voy pidiéndolo y se
siguen insistiendo me les pongo al
brinco

Conclusiones:

yo no tengo miedo a nadie ni a la muerte
no mas no curia lo que indican**Nota:** Entrega a tu maestro (a) orientador (a) la presente Práctica para que te la evalúe. Evaluación... 

ANEXO CUATRO

HOJA PERSONAL DE ACTIVIDADES

NOMBRE: _____

SECUNDARIA GENERAL JUAN JOSE ARREOLA

TEMA ESTUDIADO	ACTIVIDADES REALIZADAS	TIEMPO DEDICADO	FECHA	AUTOEVALUACION	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES

ANEXO CINCO

INSTRUMENTOS DE EVALUACION: AUTOEVALUACIONES

Durante el curso escolar se utilizaron seis instrumentos para la autoevaluación en forma de cuestionarios y cuyo propósito, además de evaluar el periodo escolar o bimestre, era el de retroalimentar el trabajo de la asignatura bajo el enfoque utilizado. Estos seis instrumentos correspondieron a cinco evaluaciones bimestrales y a una evaluación final, esta última exclusiva para la evaluación específica del ECP. A continuación se presentan los seis cuestionarios y posteriormente las respuestas emitidas por los alumnos y anotadas literalmente.

PRIMER PERÍODO

1. ¿Qué te ha parecido la manera de trabajar en OE?
2. ¿Qué es lo que yo, _____, he aprendido hasta este momento?
3. ¿Qué tanto empeño y dedicación he puesto en clase?
4. ¿Qué puedo sugerir para mejorar la clase?

SEGUNDO PERÍODO:

1. Regresa A la hoja que pegaste (enfoque de la materia), léela con mucho cuidado y luego contesta a las siguientes preguntas.
2. ¿Qué es lo que has aprendido en este período?
3. De lo que has aprendido, ¿qué es lo que más te ha llamado la atención?

4. De verdad has trabajado como lo propone la hoja que leíste?
5. ¿Qué te ha parecido esta forma de trabajo?
6. Cuéntame lo que te gusta y lo que no te gusta de esta manera de hacer la clase?
7. De acuerdo a este cuestionario y a tu hoja de registro, con qué calificación te evalúas en este segundo período?

TERCER PERÍODO

1. Escribe Lo que has aprendido en este tercer período de clases.
2. ¿Qué has hecho para aprender en OE?
3. ¿Cómo le haces para trabajar en OE?
4. ¿Qué te ha parecido y cómo te has sentido con la manera en que trabajamos?
5. ¿Cuáles son tus sugerencias para mejorar el trabajo en OE?
6. De acuerdo a las actividades realizadas, a las puntuaciones que éstas tienen y a mi desempeño en clase, mi calificación para este período es de:

CUARTO PERÍODO

1. ¿Qué te ha parecido la manera de trabajar en OE?
2. ¿Qué cosas han facilitado en que aprendas algo en clase?
3. ¿Qué ha hecho difícil tener aprendizajes en OE?
4. ¿Qué tipo de relaciones con tus compañeros u otras personas te han ayudado para aprender?
5. ¿Qué hay en la clase de OE que te ayuda a tener aprendizajes?
6. ¿De verdad has trabajado como se propuso al principio del curso?
Puedes regresar a la hoja que pegaste en tu libreta.
7. ¿Cómo le has hecho para trabajar en OE?

8. ¿Cómo te has sentido con la manera en que trabajamos?

QUINTO PERÍODO

1. Elabora una lista de las actividades que has realizado y del tiempo que has utilizado en cada una de ellas.
2. De todas estas actividades ¿en cuál has aprendido más y por qué?
3. ¿Qué es lo más importante que has aprendido en este último período?
4. Valora en una escala de 1 a 10 tu trabajo en este último período.

EVALUACION FINAL

1. ¿Qué te ha parecido la manera de trabajar en OE?
2. ¿Qué cosas han facilitado el que aprendas algo en clase?
3. ¿Qué ha hecho difícil tener aprendizajes en OE?
4. ¿Qué tipos de relaciones con tus compañeros u otras personas te han ayudado a aprender?
5. ¿Qué hay en la clase de OE que ayuda a tener aprendizajes?
6. ¿De Verdad has trabajado como se propuso al inicio del curso?
7. ¿Cómo le has hecho para trabajar en OE? Describe lo que haces.
8. ¿Crees que a un muchacho (a) como tú le sirva trabajar de esta forma?
9. A ti, ¿para qué te ha servido?
10. ¿Cómo te has sentido con la manera en que trabajamos?
11. ¿Qué agregarías o quitarías a la clase?
12. ¿Con cuánto evalúas este curso?

ANEXO SEIS

ENTREVISTAS

Se transcriben aquí las 19 entrevistas realizadas a los alumnos a lo largo del curso escolar. Se siguió una guía de entrevista en la que se tenían previstas algunas líneas específicas de exploración que permitieron realizar conversaciones flexibles sin perder de vista el propósito fundamental: la exploración del DH en la asignatura de Orientación Educativa. Por ser información relevante para el estudio se ha optado por la elaboración de un apartado especial de acceso a las entrevistas completas.

ESTUDIANTE 1

Maestro ¿Tu quién eres?

Alumno Gutiérrez Maldonado.

Maestro ¿Qué número de lista eres?

Alumno 11

Maestro A ver Manuel la idea es que me platiques cómo te ha ido en orientación, bueno ya se acabó el curso, cuéntame de la clase de orientación

Alumno Una clase que se me ha hecho muy fácil porque me ha hecho buscar por mí mismo las cosas y no valerme de los demás.

- Maestro ¿Eso te ha gustado o no te ha gustado?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué has aprendido de ti?
- Alumno Que si puedo hacer las cosas como yo quiera y que tengo muchos amigos que si me pueden ayudar.
- Maestro Las dos cosas son agradables ¿No? Ver que puedes hacer esto por ti mismo, ver que tienes amigos. ¿Qué más?
- Alumno Pues si se aprende mucho y si se puede uno valer por sí mismo, busca su identidad y cambia las cosas.
- Maestro Tu crees que esa manera de trabajar ¿cómo sea? ¿Sea apropiada para muchachos como de tu edad de 3ero de secundaria?
- Alumno Si porque la verdad, a veces unos están con miedo, tímidos, de esa manera para con los demás, pues, pero con eso uno se anima a preguntar o a buscar por sí mismo y no quedarse callados.
- Maestro ¿Entonces tu sientes que si aprendiste en mi clase? ¿Qué había en el salón? ¿Qué había en los maestros que a ti te ayudó a aprender?
- Alumno La amistad y los amigos, ellos siempre me ayudaron.
- Maestro ¿Quiénes eran con los que trabajabas más?
- Alumno Juan Carlos, Jesús y Marco Antonio.
- Maestro ¿Qué había en el salón que a ti no te ayudaba a aprender? Que te hiciera difícil aprender.
- Alumno Otras mismas personas que se burlaban o no lo tomaban en serio, o ellos mismos tenían miedo de expresar lo que ellos pensaban y no dejaban escuchar a los demás.

- Maestro ¿Tu crees que fue básicamente por miedo?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Cómo viste al grupo? ¿Cómo viste al “3° A” trabajando así en orientación?
- Alumno Pues no trabajaban igual
- Maestro ¿Qué notaste?
- Alumno Unos le echan más ganas pero otros no, unos se la pasan jugando o haciendo otras cosas, yo creo que por falta de interés, o la verdad no sé.
- Maestro ¿Entonces no a todos les sirve esa manera de trabajar?
- Alumno No
- Maestro ¿De qué dependerá eso Manuel? ¿Tu de crees que dependa?
- Alumno De que ellos se incluyan o se metan más en el tema, que les despierte más el interés, como por ejemplo el tema del SIDA, para mí si fue de mucho interés pero a otros no les interesaba y eso yo creo por su relación con otras personas y eso influye a que no les interesa y no tienen la cultura para comprender que eso es importante.
- Maestro ¿Por qué nunca lo contaste Manuel? Me da mucho gusto escucharte todo lo que estas diciendo y casi te di un coco en las clases.
- Alumno No es que todos lo toman como de broma y no toman confianza, con el grupo pues riéndose, o entre ellos forman otros grupos y no aceptan a los demás.
- Maestro ¿Cómo te has sentido tu con la manera ésta de trabajar?
- Alumno Bien
- Maestro ¿Aprendiste cosas?

- Alumno Sí
- Maestro Ya casi terminamos, ¿con qué sensación te quedas?
- Alumno Buena, muy buena, porque además me voy con muy buenos recuerdos de esta parte, y buenos amigos, buenas inquietudes y buen aprendizaje.
- Maestro ¿Qué le quitarías o qué le pondrías a la clase? ¿O qué le pondrías para mejorarla?
- Alumno Un poco de más participación de los alumnos.
- Maestro ¿Eso le aumentarías?
- Alumno Sí, como por ejemplo que hiciéramos más investigaciones, en el grupo en la forma de exposición o debates sobre esos temas.
- Maestro ¿Le quitarías algo a la clase?
- Alumno No, yo pienso que así está bien.
- Maestro ¿Con cuánto te evaluarías tú en todo el año?
- Alumno Con un 7
- Maestro Ok, Manuel, algo que quieras comentarme de la clase que no hayamos comentado?
- Alumno Pues no.
- Maestro Gracias Manuel.

ESTUDIANTE 2

- Maestro ¿Quién eres? ¿Qué número eres?
- Alumno El 12
- Maestro ¡Ah! ¿Eres Octavio Huerta Ruelas? A ver chavo, dime una cosa, cuéntame, quiero que me platiques ¿cómo te ha ido en la clase de orientación? ¿Cómo te fue? ¿Cómo le hiciste?

- Alumno Está bien
- Maestro ¿Si te gustó la manera en que trabajamos?
- Alumno Sí
- Maestro A ver explícame de eso cuéntame de eso.
- Alumno Sí me gustó la manera en que trabajamos, porque sí le entendía a los trabajos, se me facilitaban los trabajos y no más.
- Maestro ¿Qué hacías en orientación? Cuando había clases ¿Tu que hacías?
- Alumno Hacía los trabajos
- Maestro ¿Pero cómo le hacías qué hacías primero? ¿Cómo te decidías para trabajar?
- Alumno Empezaba por ... contestar sobre ...
- Maestro ¿Solamente trabajabas en lo de aquí en la clase, o también hiciste algo fuera de la clase?
- Alumno También hacía afuera
- Maestro ¿Cómo cuáles? ¿Te acuerdas de algunos?
- Alumno La de cuando fuimos a la expo
- Maestro ¿En la expo qué investigaron? ¿Cosas sobre qué?
- Alumno De la FIL
- Maestro Tavo ¿Tú que viste en el salón que te ayudó a ti a aprender? ¿Qué aprendiste cosas solamente aquí?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué te ayudó a aprender del ambiente del salón?
- Alumno Los compañeros a veces me ayudaban a comprender los trabajos.
- Maestro ¿Tú les preguntabas a ellos?
- Alumno Sí

Maestro ¿Qué más te gustó?

Alumno Nada más

Maestro ¿Tu qué cosas Octavio te gustaría que se vieran dentro de la clase y que dijeras: esto no me ayudaría a aprender?

Alumno No nada.

Maestro ¿Cómo viste a tus compañeros? ¿Le entraron al trabajo o se hicieron patos?

Alumno A veces unos si se hacían patos y otros si le entraban al trabajo.

Maestro Oye, ¿Tu de verdad trabajaste como propusimos trabajar al principio del año? ¿Te acuerdas cómo propusimos? ¿Tu le entraste así o no?

Alumno Pues más o menos trabajaba.

Maestro El curso ya se terminó ¿cómo te has sentido de trabajar así?

Alumno Me he sentido bien

Maestro ¿Hay cosas que le quisieras cambiar a la clase?

Alumno No

Maestro ¿Así le dejas?

Alumno Sí

Maestro ¿Cómo valorarías la clase ya al final? Una buena clase o qué adjetivo le pones, una mala clase ¿Cómo te pareció? Ya vez ya se acabó.

Alumno Pues que es una buena clase

Maestro Algo que quisieras comentar y que no hayas dicho o que no haya dicho yo.

Alumno Nada

Maestro ¿Cuánto de calificación te pones al final del año?

Alumno Un 8

Maestro Un 8 final, muy bien ahí le vamos a dejar Tavo.

ESTUDIANTE 3

Maestro La idea es que me cuentes ¿cómo te fue en la clase de orientación? ¿Cómo te ha parecido?

Alumna Me parece bien porque lo haces bajo ninguna presión de que no lo vas a entregar hoy, te dejan un buen tiempo, para que tu entregues el trabajo y ya.

Maestro ¿Te gustó la baja presión?

Alumna Sí

Maestro ¿Qué hacías tú en la clase de orientación?

Alumna Más que nada estaba comentando acerca de los temas que pensábamos entre mis compañeros de mesa, de cómo le harían ellos en ciertas situaciones.

Maestro ¿Eso te causa aprender algo?

Alumna Sí

Maestro ¿Aprendiste de las experiencias de las otras?

Alumna Sí se aprende mucho.

Maestro ¿Qué había en el salón que te ayudaba a aprender?

Alumna Más que nada porque todos nos llevamos bien en el salón y cuando les hacía una pregunta de la clase, me contestaban como amigas, no como si fuera plática de otra cosa.

Maestro ¿Había cosas que no te ayudaban a aprender?

Alumna No, no creo.

Maestro ¿Cómo viste al grupo en general con esta manera de trabajar?

- Alumna Bien, se portaban bien todos pero, en el momento de calificar unos se pasan de listos porque a veces unos no trabajaban y nomás le hacían al cuento.
- Maestro Explícame otra vez.
- Alumna Pues que en ciertos temas no le entendían a algo y no hacían nada y ya de la hora de calificación se ponían calificación.
- Maestro ¿Tu trabajaste como se propuso al principio del año?
- Alumna Sí, en lo que va, sí.
- Maestro ¿Tu crees que a los muchachos de tu edad de 3ero de secundaria les siente bien esta manera de trabajar? ¿O no?
- Alumna Sí porque vas agarrando responsabilidades de que tu solo tienes que trabajar, no nada más por la calificación porque a lo que venimos es a trabajar, estudiar y va agarrando uno conciencia de todo eso.
- Maestro ¿Tu aprendiste eso? El año de orientación ya se acabó ¿Cómo te quedas tú? ¿Cómo te sientes?
- Alumna Pues no sé, a mí para ser sincera fue la clase que más me gustó porque en todo el año estuve bien, para mí estuvo bien.
- Maestro ¿Le quitarías o le pondrías cosas?
- Alumna No
- Maestro ¿Con cuánto te evaluarías este año?
- Alumna Con un 90
- Maestro Algo que me quieras decir, que no hayas dicho, que ocupas decirme?
- Alumna No nada.

ESTUDIANTE 4

Maestro ¿Qué número de lista eres?

Alumna 14

Maestro ¿Claudia?

Alumna Sí

Maestro Bueno la idea es que me cuentes ¿cómo te ha ido en la clase de orientación? ¿Qué has aprendido? ¿Cuéntame te ha gustado la clase de orientación o no?

Alumna Sí. Bueno en parte.

Maestro A ver, pláticame, ¿porqué en parte sí y en parte no? ¿Por qué?

Alumna Me gusta como la desarrollamos aquí, y que usted más que asesor es como un amigo para nosotros y tenemos más comunicación y no me gustan algunos compañeros que son muy sangrones.

Maestro ¿Cómo?

Alumna O sea pues que son muy pesados

Maestro ¿Tu aprendiste cosas en orientación?

Alumna Sí

Maestro ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué aprendiste?

Alumna Bueno sobre los aseos en nuestra persona.

Maestro ¿Eso te llamó más la atención?

Alumna Sí

Maestro ¿Qué ha habido en el salón de clases que a ti te ha ayudado para aprender?

Alumna La comunicación

Maestro ¿Tu trabajabas con alguien en algún equipo?

Alumna Sí con las dos Chayos, Juan y Tere.

- Maestro ¿Qué hacían?
- Alumna Si trabajábamos, nada más que algunas veces nos poníamos a platicar cosas
- Maestro ¿Cosas que no tenían que ver con orientación?
- Alumna Ajá.
- Maestro Pero que a ustedes les interesaba?
- Alumna Sí pero había veces que si nos poníamos a trabajar.
- Maestro ¿Qué había dentro del salón de clases que a ti no te ayudó a aprender?
- Alumna No, nada.
- Maestro ¿Tu crees que a chavos de tu edad, de 3ero de secundaria, les siente bien esa manera de trabajar?
- Alumna No.
- Maestro ¿Por qué?
- Alumna Porque casi no tenían clase...
- Maestro ¿Por qué sucedió eso? ¿Por qué crees?
- Alumna Por la falta de confianza.
- Maestro ¿Por la falta de confianza que había?
- Alumna Sí
- Maestro No califican, no regañan, no esto, ¿Por eso?
- Alumna Sí
- Maestro ¿Tu de veras has trabajado como nos propusimos trabajar al principio del año?
- Alumna Más o menos
- Maestro ¿Qué significa mas o menos?
- Alumna Que unas veces no trabajábamos y otras sí.
- Maestro ¿Con cuánto te evaluarías este año?

Alumna Con un 90

Maestro Ok, alguna cosa que no me has comentado que te gustaría comentar

Alumna No nada.

ESTUDIANTE 5

Maestro Abigail, ¿Qué número eres?

Alumno el 16

Maestro ¿Cómo te ha ido en orientación?, ¿Qué has hecho?

Alumno Pues bien porque además que conviví con todos, y entre mis amigas lo que no entendíamos me lo explicaban y también nos vamos a otros lugares

Maestro ¿Tu andabas mucho con Irma, Vero y Jessica? ¿Ustedes no nada más trabajaban en el salón verdad?

Alumno No también fuera.

Maestro ¿Aprendiste cosas Abigail?

Alumno Sí

Maestro ¿Qué cosas te han resultado significativas? ¿Qué más te ha llamado la atención en orientación?

Alumno Pues que siempre convivíamos y cuando nos dejaban hacer algo así, siempre nos íbamos a otra parte a investigar.

Maestro ¿Qué había en el salón de clases que a ti te ayudó a aprender?

Alumno Pues mis compañeros y usted porque cuando tenía una duda les preguntaba a mis compañeros o usted.

Maestro ¿Había cosas que no te ayudaron a aprender?

Alumno No

- Maestro ¿Tu crees que a los muchachos de tu edad de 3ero de secundaria les siente bien trabajar en orientación educativa de esta manera?
- Alumno Sí porque así aprendes muchas cosas entre todos y es más fácil.
- Maestro ¿Cómo evaluarías tu plan en orientación?
- Alumno Con un 9
- Maestro Gracias Abigail.

ESTUDIANTE 6

- Maestro ¿Cómo te llamas?
- Alumno Ma. Guadalupe
- Maestro ¿Qué número eres?
- Alumno 17
- Maestro la idea es que me platiques cómo te ha ido en la clase de orientación
- Alumno Pues bien
- Maestro ¿Cómo es bien? Explícame eso
- Alumno Porque cuando trabajábamos en equipo Xochilt y Rocío primero llegábamos, platicábamos de lo que nos pasó afuera y después opiniones de nosotras y luego hacíamos la tarea, lo que usted nos pone de trabajo.
- Maestro ¿Tu aprendiste cosas en orientación?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué es lo que más te ha gustado a ti?
- Alumno Lo de cómo es mi cuerpo y cosas que no sabía.
- Maestro ¿Qué te ayudó del ambiente del salón para aprender?

- Alumno Los folletos que usted nos prestaba, libros y explicaciones que usted nos daba, y opiniones del equipo
- Maestro ¿Tu trabajabas solo aquí en la clase o también hacías cosas en tu casa?
- Alumno En mi casa hacía lo que me faltaba hacer en la clase y platicaba con mi mamá.
- Maestro ¿Tu crees que a los muchachos de tu edad de tercero de secundaria les siente bien esa manera de trabajar?
- Alumno Yo digo que sí porque es fácil de aprender y a uno le interesa lo que quiera aprender
- Maestro ¿Tu crees que la clave está en el interés?
- Alumno Pues yo digo que sí
- Maestro ¿Cómo viste al grupo de 3 °A haciendo orientación de esta manera?
- Alumno Pues que trabajaban bien y mejor en equipo porque me imagino que entre ellos se ayudaban.
- Maestro ¿Algo así como lo que hacían ustedes?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué le pondrías o qué le quitarías a la clase para mejorarla?
- Alumno No le quitaría nada.
- Maestro ¿No le pondrías?
- Alumno Que hubiera más información de los temas.
- Maestro Esto ya se acabó, ¿Cómo te quedas tu? ¿Te quedas satisfecha? ¿Insatisfecha? Respecto a la clase.
- Alumno Me quedé satisfecha de que en lo que vimos en la clase aprendí cosas que quería saber.
- Maestro ¿Qué vas a hacer con esas cosas que querías saber?

Alumno Pues preguntarle a mi mamá a ver si ella sabe, porque cosas que le preguntaba me decía que ella no sabía y cosas que me decía yo tampoco sabía.

Maestro ¿Con cuánto te evalúas este año?

Alumno Con un 9

Maestro Algo que quisieras decirme que no me has dicho y que no te he preguntado?

Alumno No

ESTUDIANTE 7

Maestro ¿Qué número de lista eres?

Alumno El número 18

Maestro Sergio la idea es que me cuentes como te ha ido en la clase de orientación? ¿Cómo la viste?

Alumno Pues a mí me pareció muy bien porque había cosas que no sabía y ahí las aprendí y palabras que las oía y las hablaba pero no sabía lo que significaban, y pues las ultimas clases que estuvimos viendo sobre el SIDA me pareció muy importante porque ahí a uno es muy probable que le pueda pasar eso y ahí en esas clases ya se cómo prevenir y pues que si alguna vez tuviéramos relaciones sexuales, saber cuándo o hasta dónde decir hasta aquí.

Maestro ¿Te ha gustado la clase?

Alumno Sí

Maestro ¿Qué es lo que más te gustaba de aquí de la clase?

- Alumno Pues la manera de trabajar que tuvimos todo el año, que cada quien era como, bueno la hoja de registro estuvo muy bien porque ahí uno lega bajo su propia responsabilidad de no acercarse o no.
- Maestro ¿Tu cómo te sientes con eso? ¿Fuiste honesto?
- Alumno Sí porque lo que hacía yo ahí lo iba anotando
- Maestro ¿Qué había en el salón? Con la gente ¿Qué te ayudó a aprender?
- Alumno Pues cuando trabajamos en equipo, que cada quien hacía sus comentarios y así se hacía la clase más liviana y se aprendía más.
- Maestro ¿Había cosas que no te ayudaron a aprender?
- Alumno Pues si porque a veces se pasaba el tiempo ahí en la mesa de trabajo y ya casi no trabajaba.
- Maestro ¿Si trabajaste como se propuso al principio del año?
- Alumno Yo siento que si trabaje bien porque lo que iba diciendo lo iba leyendo y lo iba haciendo.
- Maestro ¿Tu crees que a los chavos de tu edad de 3ero de secundaria les ayude esta manera de trabajar o no?
- Alumno Yo pienso que sí porque ahí está entre los mismos compañeros y cada quien hace su trabajo. Yo pienso que si sirve porque las cosas que no entiendes se las pueden preguntar y ya siguen trabajando.
- Maestro ¿Cómo valorarías orientación ahora que ya terminó? Una buena clase, regular ¿Cómo?
- Alumno Buena, porque ahí se aprende todo lo que uno no sabe y ahora que ya sale uno, que va a seguir estudiando o otros no ya más o

menos van advertidos a los problemas que va a haber ahí, de enfermedades y todo eso.

Maestro ¿Qué le quitarías? ¿Qué le pondrías a la clase?

Alumno Pues yo pienso que así está bien porque a mí se me hizo bien esa forma de trabajar

Maestro ¿Con cuánto te evalúas en el curso de orientación?

Alumno un 8.

Maestro Ok.

ESTUDIANTE 8

Maestro ¿Qué número de lista eres?

Alumno El 22

Maestro Cuéntame Nahum ¿cómo te ha ido en la clase de orientación?

Alumno Bien maestro

Maestro a ver pero cuéntame qué se hace de bien ¿cómo te ha parecido esta clase?

Alumno Bueno sobre todo de la prepa, querer ir, que de los trámites de uno que va a entrar y pues yo la verdad no voy a entrar, yo mejor voy a buscar trabajo, pero o sea no sé si me vayan a dar mi certificado.

Maestro ¿Aprendiste en la clase de orientación?

Alumno Más o menos

Maestro ¿Cómo? ¿Qué es lo que aprendiste más o menos?

Alumno Cuando usted nos puso las películas de las caricias y eso, fue lo que más sentí que... ahh y que si queda embarazada una adolescente se tiene que casar con ella para que tengan el

bebé así cerca con ellos para que le den buena educación y eso pero si la dejan abandonada eso le puede causar daño.

Maestro Tu ¿trabajaste mucho? ¿Poco? ¿Más o menos? En orientación

Alumno Poco

Maestro ¿Te acuerdas de cómo evaluaríamos al principio?

Alumno Sí, de trabajar mucho en orientación en la hoja blanca que nos dio

Maestro ¿De qué ustedes iban a ser libres de lo que aprenderían?

Alumno Yo hice nada más como la mitad de las pláticas que usted nos decía y esas veces las tenía que hacer aquí en las clases.

Maestro ¿A ti te sirvió esa manera de trabajar?

Alumno Sí maestro, es más, hasta mi papá y mamá a veces me ayudaban así como cuando usted nos dejó un trabajo de decir cómo habíamos nacido y de cuándo y porqué. A mí me dijeron mis papás y les pregunté que porqué querían tenerme y me dijeron que porque querían una niña y salió hombre y volvieron a intentar y salió mi hermano el otro por eso.

Maestro Vas a terminar tercero. ¿Con qué satisfacción te quedas?

Alumno No pues la verdad, seguir los consejos que usted nos dijo aquí en las clases y haber qué hago en mi vida.

Maestro Oye, ¿con cuánto evalúas tu año?

Alumno Yo lo evalúo con un 7 o 8.

Maestro Algo que me quieras decir que no me hayas dicho

Alumno No pues nada, y que siga así su carrera como psicólogo y como maestro de español porque usted si la realiza para hacer esas cosas

Maestro Me parece muy bien. Estamos pues Gracias Nahum.

ESTUDIANTE 9

- Maestro ¿Cómo te ha ido? ¿Cómo sentiste la clase? (ya se acabó la materia.
- Alumno Bien maestro
- Maestro ¿Te acuerdas cómo era antes de trabajar?
- Alumno Casi no.
- Maestro ¿Te acuerdas de una de las partes importantes era que ustedes iban a poder acercarse, tener más libertad de aprender lo que ustedes quisieran y todo ese rollo?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Cómo le hiciste tú para aprender algo en orientación? ¿Aprendiste algo?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Cómo le hiciste con lo que aprendiste?
Leyendo libros, y aparte investigando cuando fuimos también a investigar eso de lo del SIDA, como se previene.
- Maestro ¿O sea que además de las actividades en clase, hiciste otras actividades afuera?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué había en el salón, aquí en la atmósfera del salón que te ayuda a aprender? ¿Hubo cosas que te ayudaron a aprender?
- Alumno Trabajar en grupo, en equipo
- Maestro ¿Quién era de tu equipo?
- Alumno Juan, Carlos, José Guadalupe, Octavio y Nahum.
- Maestro ¿Y ahora que nos vinimos para acá?

Alumno Alberto, Leonardo, José también.

Maestro ¿Cómo le hacían ustedes en el equipo? ¿Qué hacían cuando se juntaban?

Alumno Estábamos leyendo y si no le entendíamos a algo o que alguien no le entendiera a las preguntas nos ayudábamos entre nosotros.

Maestro ¿Se ayudaban entre ustedes?

Alumno Ajá

Maestro ¿Qué había en el salón o qué había en la clase que a ti no te sirvió para aprender?

Alumno Pues todo me sirvió.

Maestro ¿Tu crees que esa manera de trabajar, así como lo hacíamos nosotros, en donde venía yo y les platicaba un ratito y ustedes hacían el demás trabajo, tu crees que chavos como tú de 3ero. de secundaria les sirva esto o de plano no les sirva nada?

Alumno Sí les sirve

Maestro ¿Cómo se te hizo tu grupo ¿crees que había gente que no lo tomaba en serio o cómo?

Alumno Pues o sea, sí trabajábamos, pero uno que otro salía el chiste y ya seguíamos trabajando.

Maestro ¿Tu crees que todos trabajaron bien en orientación?

Alumno Sí

Maestro ¿No crees que hubo gente que se la pasó papaloteando, como yo no calificaba así fuerte cómo no revisaba.

- Alumno Pues a veces se me hacía que a lo mejor no trabajaban, cuando habló Alma yo estaba volteando a verla y sabe qué le decía a otro y se reían.
- Maestro ¿Qué le pondrías o qué le quitarías a la clase?
- Alumno Le pondría más películas que hablaran sobre el SIDA.
- Maestro ¿Le aumentarías más? ¿La ampliarías?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Le quitarías algo?
- Alumno No.
- Maestro ¿Cómo te sientes ahora que terminó el curso? ¿Cómo lo valorarías al final? Una buena clase, una clase regular, ¿cómo la valorarías?
- Alumno Una clase buena
- Maestro Algo que me quieras decir, algo que yo no haya dicho.
- Alumno No nada más.
- Maestro Bueno esa es la idea, la idea era escuchar un poquito ¿si hiciste la evaluación que hicimos ayer?
- Alumno Sí
- Maestro Bueno ahí estamos a mano.

ESTUDIANTE 10

- Maestro Gabriel, ¿qué número de lista eres?
- Alumno el 25
- Maestro la idea es que me platiques sobre la clase de orientación ¿qué te ha parecido?
- Alumno Bien

- Maestro Pues explícame ¿qué es bien?
- Alumno Pues la manera de cómo vemos las clases y todo
- Maestro ¿Qué es lo que más te ha gustado de orientación?
- Alumno Eso cuando nos ponía las películas porque ahí vemos toda la información y aparte de eso los trabajos, como cuando ves la película te queda algo y ahí lo vas anotando.
- Maestro ¿Y lo que menos te gustó?
- Alumno Venir a las clases
- Maestro ¿Venir a las clases?
- Alumno Sí, sería mejor venir un día entre semana y así sería chido.
- Maestro ¿Ahhh, pero ya, estás hablando de la escuela?
- Alumno No, de las clases estas, nada más una vez a la semana.
- Maestro ¿Una clase a la semana de orientación?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Te acuerdas cómo íbamos a trabajar en orientación? Que dijimos, el estudiante tiene responsabilidad de estudiar lo que él quiera, tan profundo como lo quiera, siempre y cuando sea algo que le interese ¿tú cómo trabajaste en orientación? ¿Trabajaste así en orientación?
- Alumno A veces
- Maestro ¿Qué significa eso?
- Alumno Que en algunos trabajos sí, pero en algunos no.
- Maestro ¿Qué hay en el salón, en la clase que a ti te ha ayudado a aprender?
- Alumno Pues viendo las películas, viendo los videos y haciendo los trabajos que usted nos dejaba.
- Maestro ¿Trabajabas sólo aquí en el salón o hacías cosas fuera?

Alumno A veces a fuera.

Maestro ¿Tu crees que esto a un muchacho de tu edad le sirva? Es decir dándole la libertad de que aprenda lo que quiera aprender, es decir confiando en él, de que va a aprender eso, de pensar que él va a cumplir con esa libertad y esa confianza que se le esté dando. ¿Tu crees que alguien de tu edad lo pueda hacer? ¿Cómo viste a tu grupo?

Alumno Pues...

Maestro Particularmente yo creo que le echaste mucha flojera, que más que tomarlo por ese lado lo tomaste como... pido la tarea y ahí muere copio eso y me lo pagas ¿tu qué crees que estoy en lo cierto o estoy equivocado?

Alumno Está en lo cierto

Maestro ¿A ti no te ha servido esto verdad? Es decir, tu no comprendiste lo que fue la libertad, lo que fue la confianza ¿sí me entendiste?

Alumno No

Maestro Por eso te preguntaba ¿tu crees que puedas hacer eso? ¿Qué té pasa a ti cuando te dicen voy a confiar en ti Gabriel? Voy a confiar en que vas a estudiar esto etc., ahí te van los temas. ¿No le das importancia verdad?

Alumno Sí, a veces si le doy importancia

Maestro Pero no en razón de la confianza que te están dando. Te dan \$10 pesos de confianza y tu respondes con \$1.50 , cuando lo justo sería \$10 pesos. ¿Cómo valorarías para ti este curso de orientación? ¿Fue un buen curso, un mal curso regular o cómo?

Alumno Fue un buen curso

Maestro ¿Qué le quitarías o qué le pondrías a la clase de orientación

- Alumno Pues que ya no hicieran un chingo (sic) de desorden y pusiéramos más atención
- Maestro Pero esto debe ser individual, ¿qué le quitarías?
- Alumno Que dejaran de hacer desorden
- Maestro Tu estuviste muy metido en eso, por desgracia. ¿Algún comentario Gabriel?
- Alumno Ninguno
- Maestro ¿Seguro?
- Alumno Sí
- Maestro Órale pues ahí le vamos a dejar.

ESTUDIANTE 11

- Maestro Concepción ¿qué número de lista eres?
- Alumno El 26
- Maestro Oye conchita, quiero platicar contigo acerca de la clase de orientación, quiero que me cuentes todo lo que quieras a cerca de la clase de orientación. Por dónde podríamos empezar, ¿qué te pareció la clase?
- Alumno Bien
- Maestro Pero explícame qué es bien
- Alumno Pues bien porque ahí aprendí cosas que no las conocía
- Maestro ¿Qué más te gustó de la clase?
- Alumno De los temas que más me gustó fue la de los nueve meses
- Maestro ¿La película?
- Alumno Sí

- Maestro Oye, ¿te acuerdas que a principios del año yo les decía que la clase de orientación para ustedes es diferente?, que una de las cosas más importantes era la libertad del muchacho, de ustedes, de escoger el tema, de cuál querían estudiar más, a leer, esa era la manera de trabajar, como confiar en que ustedes podían aprender las cosas que necesitaban aprender. Dime una cosa ¿tu crees que eso se haya hecho en este grupo?
- Alumno Pues la verdad no.
- Maestro ¿En qué te das cuenta que no?
- Alumno Porque unos muchachos de aquí del salón yo veía que se pasaban las tareas
- Maestro ¿Se pasaban las tareas para cumplir?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Tu crees entonces que no todos fueron honestos con esta manera de trabajar?
- Alumno No
- Maestro ¿Habría gente que sí hizo seriamente esto?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Sería la mayoría del grupo o no?
- Alumno Pues yo digo que la mitad, o la mayoría sí.
- Maestro ¿Tú cómo le hiciste? ¿Cómo aprendiste en orientación?
- Alumno Pues, no sé, aprendí de mi misma y viendo las películas de lo que usted nos explicó.
- Maestro Por ejemplo, tu tenías un grupito con el que trabajabas mucho ¿quiénes eran?
- Alumno Estaba Nubia, Rocío, Xochitl y Guadalupe.
- Maestro ¿Cómo le hacían ustedes?

- Alumno Pues a veces yo no le entendía y ya les preguntaba a ellas y entre todas nos ayudábamos
- Maestro ¿Qué había en el ambiente del salón, tus compañeros, que a ti te ayudó a aprender?
- Alumno Pues ahí nos preguntábamos y platicábamos
- Maestro ¿Qué habría en el salón o en la clase que a ti no te ayudó a aprender?
- Alumno Pues nada
- Maestro ¿Qué le pondrías a la clase o qué le quitarías a la clase para que funcionara eso de que el muchacho se responsabilizara de lo que aprende?
- Alumno Pues yo digo que cada uno expusiera un tema y así, yo pienso que sería una buena estrategia.
- Maestro Un comentario sobre la clase que no te haya preguntado o algún otro comentario?
- Alumno No
- Maestro Ok, bueno

ESTUDIANTE 12

- Maestro Verónica número 27. Pláticame sobre la clase de orientación
- Alumno muchas cosas
- Maestro ¿Como qué? Cuéntame por ejemplo ¿qué te parece la clase de orientación?
- Alumno Pues a veces me parece bien y a veces como que no
- Maestro ¿Cuándo te parece bien?

- Alumno Como cuando nos pone las películas y cuando nos da una explicación
- Maestro ¿Te acuerdas que a principios del año dijimos que ustedes iban a tener una orientación diferente que a todos los demás grupos?
- Alumno Sí
- Maestro Que iba a ser un grupo donde yo les iba a dar la libertad de que ustedes estudiaran lo que más les gustara a profundidad
- Alumno Sí
- Maestro ¿Tu qué haces en orientación? ¿Cómo trabajas?
- Alumno Bueno, hago las cosas y oigo la plática y a veces le pregunto a mi mamá.
- Maestro Como que yo no sé si hice bien esto pero en cada tema yo les ofrecía varias actividades que realizar y ustedes escogían ¿tu hacías eso?
- Alumno Si aunque no las apuntara pero le preguntaba a mi mamá
- Maestro ¿Qué hay en el salón de clases que te ayuda a aprender?
- Alumno Pues mis amigas que me ayudaban cuando yo les pregunto algo que no entiendo
- Maestro ¿Tu tienes un grupito no? ¿Quiénes eran?
- Alumno Es Irma, Abigail y Jessica
- Maestro Ustedes cuatro siempre trabajan juntas ¿verdad?
- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué hacen ustedes cuatro? ¿Cómo le hacen?
- Alumno En las actividades que usted nos da o a veces vamos a investigar a otras partes, como ahora que tenemos que ir la CONASIDA, pues nos vamos a llevar nuestra libreta y vamos a anotar lo que cada una crea más importante o que nos llame más la atención

- Maestro ¿Ustedes se juntan y hacen trabajos en equipo?
- Alumno Sí
- Maestro A ver todo lo que haces en orientación lo has hecho aquí o haces cosas también afuera?
- Alumno He hecho cosas también afuera
- Maestro De qué te ayudas cuando haces las cosas afuera?
- Alumno Pues le platico a mi mamá
- Maestro Fíjate que tuvimos casi 100 clases de orientación ¿qué has observado en esas 100? ¿cómo se comportó el grupo?
- Alumno Bueno pues a veces se pasan de flojitos pero yo creo que a algunos si les ayudó.
- Maestro ¿Tu crees que al grupo en general le haya ayudado trabajar de esta manera?
- Alumno No a todos
- Maestro ¿Qué hacía la diferencia entre unos sí y otros no?
- Alumno Que unos si entienden las cosas, las captan y otros no.
- Maestro Oye, ¿esto tendrá que ver con todo el grupo o en cada persona?
- Alumno En todo el grupo
- Maestro Finalmente Vero ¿qué le pondrías? o ¿qué le quitarías a la clase de orientación para que fuera mejor? Pensando obviamente en que la libertad del estudiante es lo más importante en que el estudiante aprenda lo que necesita aprender.
- Alumno Que vinieran más parejas o alguien más a darnos una explicación mucho más amplia.
- Maestro ¿Que viniera más gente?
- Alumno Sí

- Maestro Última pregunta Vero ¿tu crees que a los muchachos de tu edad de tercero de secundaria les sirva esto de tener la clase así en donde ellos tienen más libertad de estudiar, en donde lo más importante es lo que ellos quieran hacer? ¿Crees que les sirva? Hay gente que no trabaja
- Alumno Bueno, a los que si quieren trabajar yo creo que sí pero a los que no, no.
- Maestro ¿Algún comentario que me quieras hacer?
- Alumno No.

ESTUDIANTE 13

- Maestro Martha ¿qué número eres?
- Alumno el 28
- Maestro quiero que me cuentes sobre la clase de orientación, ¿cómo has vivido la clase?
- Alumno hay maestro ya se lo he dicho muchas veces
- Maestro Tu no, lo que pasa es que apenas voy a abrir mi cajón y no he visto lo que tienes por escrito, es que no puedo abrir el cajón
- Alumno Pues ábralo
- Maestro Es que no puedo, necesito que venga el cerrajero, ¿Dime cómo te fue en la clase?
- Alumno Pues más o menos porque sí trabajábamos y a veces si nosotros queríamos trabajábamos y así ya veíamos de lo que éramos capaces de trabajar solas pero por otra parte no creo que sea así porque te interrumpen los demás.

- Maestro Ya estás separándome dos cosas: lo individual y lo del grupo, ¿de qué me quieres hablar primero? ¿De lo individual o lo del grupo?}
- Alumno Del grupo
- Maestro Del grupo, tu me estás diciendo que había cosas, que había cosas que no los ayudaban a aprender ¿cuáles?
- Alumno Que a veces están platicando los otros y no te dejan concentrar
- Maestro Qué los otros te distraen
- Alumno Sí
- Maestro ¿Qué más hay en el ambiente que no te permite a ti aprender?
- Alumno Nada, bueno ya lo dije
- Maestro Y en lo individual ¿qué hay que no te permite aprender?
- Alumno Que no lo comento
- Maestro Que no lo expresas, que no lo comunicas ¿qué hay en el grupo que a ti te ayudó aprender?
- Alumno Que a veces así nos poníamos a hablar como grupo.
- Maestro Tu te juntas generalmente con un grupito de muchachas, tu te juntas con Rosario Sandra ¿cómo le hacían ustedes con el trabajo?
- Alumno Cuando trabajábamos juntas así, ponemos ejemplos de la vida de lo que nos ha sucedido a nosotras y eso y yo les platico a ellas y a veces me ayudan.
- Maestro ¿Pero nada más con ellas verdad?
- Alumno Sí
- Maestro El ambiente de la clase tú ¿cómo lo ves?
- Alumno Regular
- Maestro El ambiente significa, quién trabaja, quien no, qué hacen
- Alumno La mayoría no trabaja

- Maestro La mayoría ¿has visto que no trabaja?
- Alumno Sí, nada más se la pasan platicando
- Maestro Fíjate que de todo lo que estás diciendo está el principio con lo que iniciamos la clase, era que ustedes iban a tener la libertad de estudiar más profundamente lo que ustedes les interese ¿tu crees que muchachos de 3ero de secundaria quieran aprovechar esto?
- Alumno La mayoría no.
- Maestro ¿Qué hay en ellos que no lo aprovechan?
- Alumno Como que no les interesa la clase
- Maestro ¿Tú cómo lo has vivido?
- Alumno Pues o sea sí la mayoría de las veces si trabajaba pero a veces nos poníamos a platicar las cuatro, cosas fuera de la clase.
- Maestro ¿Tu sólo trabajaste orientación en el salón o también afuera?
- Alumno Nada más aquí
- Maestro ¿No lo expandiste a otros lugares?
- Alumno No
- Maestro De las 120 clases que debimos tener en el año casi tuvimos 100 ¿cómo las catalogarías ya una vez que estamos terminando el curso?
- Alumno Más que nada porque sí son temas que nos ayudan mucho.
- Maestro Eso en cuanto a los temas pero ¿en la manera de hacer la clase?
- Alumno Pues también tiene sus contras
- Maestro Bueno tu dices que depende de la persona, si lo aprovecha o no lo aprovecha.
- Alumno Sí

- Maestro En tu caso aprovechaste pero observaste que hubo muchos que no lo aprovecharon. ¿Quiénes los hombres o las mujeres?
- Alumno Los hombres
- Maestro Como que fue un poco más constante en los hombres. Qué más Martha, algo que nos falte hablar sobre la clase y que no hayas dicho o que no haya dicho.
- Alumno No
- Maestro ¿Qué le pondrías o que le quitarías a la clase?
- Alumno Más comunicación en el grupo, 5 min. Más o 10min. Para comunicar y dar nuestros puntos de vista.
- Maestro ¿Qué le quitarías?
- Alumno Nada
- Maestro Ok, gracias.

ESTUDIANTE 14

- Maestro ¿eres Rocio qué?
- Alumno Ramos Valdez.
- Maestro ¿qué número eres?
- Alumno el 33
- Maestro oye Rocío quiero platicar contigo acerca de la clase de orientación, que me cuentes como te ha ido? ¿Qué te ha gustado? ¿Qué no te ha gustado?
- Alumno la clase me ha gustado mucho, se me hace muy interesante todo lo que usted nos platica, lo que nos explica, pero lo que se me hizo más interesante es lo del SIDA, los anticonceptivos y todo eso se me hace muy importante, y de los pasado se me hace

muy importante también eso y lo que se me hizo feo de la clase fue eso de los gritos del silencio.

Maestro Ahh ¿la película?

Alumno sí, eso, pero no se me hace ,muy bien la clase.

Maestro Oye, ¿te acuerdas que a principio del año íbamos a trabajar diferente que los demás grupos, que ustedes por ejemplo, no tienen exámenes, no tienen tarea? ¿Cómo te ha ido a ti con eso?

Alumno muy bien

Maestro ¿cómo le haces en orientación?

Alumno primero me pongo a leer, nos ponemos a leer entre las cuatro, mis compañeras.

Maestro ándale, quiero saber eso, ¿quiénes son tus compañeros con las que trabajas?

Alumno Es Nuvia, Lupe, Concha y yo. Pues le hacemos así, amos nuestras opiniones, decimos si esto está bien, que no, y ya nos ponemos a contestar y ya lo que es personal ya cada quien lo contesta, ya cuando es así en equipos ya es donde contestamos.

Maestro ¿Ahí es donde ustedes platican?

Alumno sí, donde platicamos de otra cosa pero también platicamos de esto.

Maestro y si le entran tus compañeras a eso?

Alumno sí

Maestro ¿de qué platican?

Alumno de eso, de cómo le harías tú o algo así, como estuvimos platicando eso del SIDA, estuvimos ayer o anteayer, estábamos

platicando de cómo le harías tú para prevenirte si alguna vez llegaras a tener relaciones o algo, y ya cada quien da su opinión.

Maestro ¿qué hay en el salón de clases, en la gente y todo eso que a ti te ha ayudado a aprender?

Alumno los folletos que usted nos ha dado, también lo que usted nos explica

Maestro ¿el material? ¿Lo que yo les digo?. ¿Qué más?

Alumno las opiniones así entre compañeras la convivencia con ellas y con otros, el otro equipo que se sentaba a un lado de nosotros con el equipo de Marcos con el también platicábamos de eso.

Maestro ¿qué hay en el salón de clases que no te ha ayudado o no te ha servido para aprender?

Alumno no pues hasta ahorita no he tenido ningún problema.

Maestro porque una de las cosas de dejarlos a ustedes con libertad es que ustedes puedan aprender, que le echen más ganas a lo que ustedes les interesa ¿así le estas haciendo tu?

Alumno sí, sí.

Maestro ¿cómo ves a tu grupo? ¿Han entendido eso que yo les doy la libertad que ustedes aprendan lo que quieran aprender?

Alumno algunos, porque algunos lo toman nada más así como juego, o sea como usted dice, cuando están ahí en la clase aprenden, después al rato ya empiezan con otra cosa y ya se les olvidó.

Maestro ¿qué está pasando?

Alumno no sé maestro, es cada cual, la importancia que le dé.

Maestro ¿tú de verdad has trabajado como dijimos?

Alumno sí yo sí, y no tengo porque echarle mentiras, yo si trabajé como habíamos dicho.

- Maestro ¿cómo te sientes con eso?
- Alumno muy bien
- Maestro ¿has aprendido algo?
- Alumno sí
- Maestro órale. ¿Cómo valorarías esta clase ya al final? Hemos tenido como 100 clases de orientación.
- Alumno hay a mi se me hizo muy buena clase, es la que más me gusta.
- Maestro ¿qué le cambiarías o qué le quitarías a la clase?
- Alumno no sabría decirle maestro
- Maestro ¿o qué te hizo falta a ti en esta clase?
- Alumno no sé, ni idea, a mi todo se me ha hecho bien.
- Maestro algo que me quieras comentar, que no me has comentado de la clase de cómo ha vivido la clase
- Alumno pues que como la he vivido se me hace buena y por lo que más me gusta es porque convivo más con mis compañeras y así por eso.
- Maestro a lo mejor más adelante el próximo sábado depende de cuantos más avance el día de hoy, platiquemos juntos ustedes cinco para platicar
- Alumno en el lugar de siempre
- Maestro no sé yo les aviso a la ultima hora.

ESTUDIANTE 15

- Maestro: ¿Sabes de lo que vamos a platicar?
- Alumna: No
- Maestro: ¿No tienes ni idea?

Alumna: No

Maestro: Rapidito unos minutos vamos a platicar sobre la clase de orientación ¿cómo te ha ido, que haz hecho, que te ha parecido? Todo eso ¿sí o no?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Si te acuerdas que la clase de orientación la hicimos diferente en 3ºA que en todos los demás terceros?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Te acuerdas de aquella hojita del principio?

Alumna: Si usted dijo que iba a ser distinto

Maestro: ¿De que te acuerdas? A ver cuéntame ¿de qué te acuerdas? ¿Por qué iba a ser distinto?

Alumna: No nada mas me acuerdo que dijo que íbamos a trabajar de forma distinta por que usted era el grupo que asesoraba y aparte, no, no me acuerdo bien

Maestro: Bien, ¿oye y que te ha parecido esta manera de trabajar en orientación?

Alumna: Pues bien, aunque no sé, usted nos da mucha libertad y eso esta bien pero muchos no trabajamos

Maestro: Dices trabajamos, ósea que tu también a veces no has trabajado

Alumna: A veces

Maestro: La mayor parte del tiempo cómo trabajas en orientación, por ejemplo yo voy, les hablo 5 o 10 minutos y luego ¿tu qué haces?

Alumna: Pues a veces, leo las prácticas... (no se entiende el audio)

Maestro: ¿Tú has trabajado en equipo, con quién?

Alumna: Con Irma, Vero y Abigail

Maestro: Casi siempre se sientan juntas

Alumna: Sí

Maestro: Casi siempre he visto eso y ¿cuándo ustedes están juntas cómo le hacen? ¿Ven temas o platican?

Alumna: Pues si, hay veces que tenemos todas distinto tema y no se yo platicamos ya que no hay trabajo

Maestro: Ustedes platican mucho entre ustedes ¿verdad?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Y platican mucho de las clases o de otras cosas?

Alumna: También de otras cosas

Maestro: ¿Y tienen que ver con la clase o son totalmente temas diferentes?

Alumna: De todo

Maestro: ¿Ustedes se llevan mucho, verdad?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Oye y que has visto tu que hay en orientación, en la clase de orientación que a ti te ayude a aprender?

Alumna: Lo que hay

Maestro: ¿Qué te da, qué sucede, qué ves que te ayude?

Alumna: Pues, que tengo confianza en mis compañeras

Maestro: ¿De esas tres de las que hablas o de todas las muchachas?

Alumna: Pues en especial las tres, pero hay otras pero no tanto

Maestro: ¿No hay tanta confianza?

Alumna: No

Maestro: Hace rato decías que hay muchachos, o hay gente, compañeros que no hacen nada ¿Cómo ves tu al grupo, respecto a la clase de orientación? ¿Hay gente que no trabaja, son muchos los que no trabajan?

Alumna: Algunos, en especial los hombres

Maestro: En especial los hombres, ¿cómo quiénes?

Alumna: Tello, Leobardo.

Maestro: Como ellos tu has visto que no trabajan, si en cierta manera la idea es esa de que ustedes escojan que tanto quieren estudiar algo por ahí va eso que tu dijiste hace rato de que es que usted nos da mucha libertad, si y es parte de dar mucha libertad ¿por qué? Por que así yo voy sabiendo quiénes si trabajan y quienes no, otra pregunta ¿qué hay en el grupo, que hay en la clase que tu haz visto que no te ayuda a aprender?

Alumna: No sé, es que lo que no me ayuda a aprender es que a veces no le pregunto lo que no entiendo por vergüenza

Maestro: Y ha sido muchas veces eso de que por vergüenza o por...

Alumna: No como dos veces

Maestro: ¿Te has quedado con la duda, y así te vas a quedar con la duda Jessica?

Alumna: No

Maestro: También se vale preguntar, y oye ¿de verdad tú has trabajado como se propuso en la clase?

Alumna: No igual, pero más o menos

Maestro: Qué haces en tu casa para orientación, o todo lo que haces lo haces aquí en el salón

Alumna: Pues en el salón sí y en mi casa algunas cosas

Maestro: ¿Qué sugerirías para mejorar orientación, qué le cambiarías, qué le pondrías, que le quitarías?

Alumna: Este, si usted fuera más estricto

Maestro: Ponerme más estricto en la clase, ¿Cómo en qué?

- Alumna: Pues en que pusiera a trabajar a los que no hacen nada
- Maestro: ¿Cómo con los que no trabajan nada mas, con los que hacen relajo? Poner reglas ¿te refieres?
- Alumna: Sí
- Maestro: Ser mas duro con las reglas, a ti te a ayudado, particularmente Jessica ¿a ti te a ayudado esta manera de trabajar?
- Alumna: Sí
- Maestro: ¿Te ha servido de algo ¿Cómo en qué?
- Alumna: Pues no sé, como que empiezas a entender más bien las cosas.
(Silencio)
- Maestro: ¿Algún comentario que se me halla escapado y que me quieras decir respecto de la clase? ¿O respecto de la materia?
- Alumna: (No se oye claro)
- Maestro: Sí el orden puede variar, para que primero ustedes se dieran cuenta como fueron ustedes formados o que ahora eso fue hace ¿Cuántos años tienes 14, 15?
- Alumna: 15
- Maestro: 15 y la otra película es... este, eres capaz de hacer lo mismo hay ciertas consecuencias, por favor piensa bien eso. En fin se puede hacer también como tu lo dices, lo tomaremos en cuenta Jessica, vámonos aquí le dejamos por que ya se nos terminó esto.
(Este fragmento es muy difícil de entender solo se han transcrito los fragmentos audibles).

ESTUDIANTE 16

Maestro: Jesús santos López uno de los más callados, por qué eres tan callado... pero si eres bien relajiento ¿no?, qué tal te ha parecido la clase de orientación

Alumno: Bien

Maestro: Pero dime cómo, cuéntame qué te parece, es una buena clase, es una mala clase, te gusta, no te gusta... cuéntame eso

Alumno: A la vez sí y a la vez no

Maestro: Órale, qué si te gusta

Alumno: Como eso de la sexualidad

Maestro: Te gustan los temas

Alumno: Sí

Maestro: Y qué no te gusta

Alumno: Así como trabajamos

Maestro: Qué pasa

Alumno: Así que nos deja las prácticas y nos deja trabajos solos (hacer un comentario sobre la didáctica tradicional vs otra)

Maestro: No te gusta que yo digo vamos a ver este tema, yo hablo cinco minutos y después tu haces lo que quieres, eso no te gusta

Alumno: Sí, pero o sea si hacer los trabajos así como es

Maestro: Por qué no te gustan

Alumno: Porque son difíciles

Maestro: Y por ejemplo todo el año no has estado trabajando así lo que significa que gran parte del año no has estado a gusto, cómo quisieras que fuera la clase

Alumno: No sé

Maestro: No tienes idea, qué es lo que hace difícil par ti la orientación

Alumno: Los trabajos que nos deja así como los trabajos que les preguntamos a los papás

Maestro: Los trabajos, tú cómo le haces, cómo le haces en orientación, cómo estudias, cómo trabajas, qué haces

Alumno: Nada más hago las prácticas

Maestro: ¿Nada más las prácticas y alguna que otra actividad que yo diga que hay que hacer?

Alumno: Sí

Maestro: Y si a ti te interesa el tema, qué haces

Alumno: Estudio ese tema y hacer más actividades

Maestro: Órale y tu crees que haya habido muchos temas que hayas hecho así en todo el año

Alumno: Fueron pocos

Maestro: Cómo ves al grupo, cómo ves al grupo en la clase de orientación, estás a gusto o no estás a gusto como trabaja el grupo

Alumno: No sé

Maestro: Qué hace la gente cuando hay que hacer

Alumno: No hacen nada, nada más están platicando como Manuel y Tello

Maestro: Tello, Manuel, Leobardo, tú de qué grupo eres de los que sí trabaja o de los que no trabajan

Alumno: Pues a veces trabajo y a veces no

Maestro: A veces trabajas y a veces no, ¿cuando no trabajas es por fastidio, porque a esto no le entiendo o porque no me gusta?

Alumno: A veces no trabajo porque se me hace aburrido

Maestro: Qué te aburre, la clase, la escuela, el maestro

Alumno: O cuando va a haber otra clase

Maestro: Qué te aburre más de todo esto, qué te aburre más

Alumno: El mes...cuando nos toca la última hora

Maestro: Siempre la última se te hace como más latoso, tu trabajas, además de la clase de orientación, haces algo en clase o fuera de ella, en otros lugares que tenga que ver con la clase

Alumno: A veces me pongo a hacer las prácticas

Maestro: ¿Qué le quitarías a la materia, qué le cambiarías, qué le pondrías... qué le cambiarías a la clase para que fuera una mejor clase, una buena clase?

Alumno: No tengo idea

Maestro: No tienes idea. Bueno Chuy pues aquí están tus cosas, por ahí luego... ya se va a acabar el curso, vamos a ver, por aquello de la calificación... bueno hasta aquí le vamos a dejar, ¿sale?, nos vemos.

ESTUDIANTE 17

Maestro: ¿Cómo estás Asunción?

Alumna: Bien

Maestro: ¿Bien es bien o bien es mal?

Alumna: Bien

Maestro: ¿Eres muy callada?

Alumna: Sí

Maestro: Te llevas mucho con esta niña que se acaba de ir

Alumna: Con Sandra, sí

Maestro: ¿Con Rosario?

Alumna: También

Maestro: Cómo se llama la otra niña, son cuatro

Alumna: No

Maestro: ¿No son cuatro?

Alumna: Martha, más o menos

Maestro: Martha, más o menos. Si has trabajado, mira nada más. Vamos a platicar un ratito a cerca de la clase para que no te me espantes, ¿qué te ha parecido la clase de orientación?

Alumna: Pues que está muy bien

Maestro: ¿Cómo es muy bien?

Alumna: Pues que nos explica bien y le entendemos

Maestro: Te acuerdas de la parte (una interrupción se escuchan voces)... a ver, en qué estábamos Asunción

Alumna: En qué me había parecido la clase

Maestro: ¿Cómo te ha parecido la clase?

Alumna: Bien

Maestro: Bien y ya te pregunté qué era bien. Te acuerdas que a principio de año dijimos: la clase va a ser especial en el sentido de que ustedes van a aprender lo que quieran a prender y a echarle muchas ganas a eso, ¿te ha gustado esta manera de hacer orientación, en qué te ha ayudado?

Alumna: Pues me ha ayudado a saber más de mí y de mi familia

Maestro: De ti y de tu familia. Y eso te ha gustado o no te ha gustado

Alumna: Sí

Maestro: Cómo le has hecho, cómo le haces tu en orientación, qué haces tu en orientación

Alumna: Pues comento con mis compañeros

Maestro: Nada más

Alumna: Pues sí, nada más

Maestro: Ustedes platican mucho entre las cuatro, ustedes cuando platican ¿qué platican?, sobre la clase o sobre otra cosa

Alumna: Sobre la clase y a veces sobre otra cosa

Maestro: A ver, qué te ha facilitado aprender a ti en orientación, qué te ayuda a aprender en orientación

Alumna: Más sobre mí

Maestro: Qué hay en el salón, cuando entramos a clase, qué hay en el salón que tu dices esto a mí me ayuda a aprender, ¿qué has visto que hay?

Alumna: No sé

Maestro: No sabes, qué hay en el salón que cuando tu dices esto a mí no me sirve, a mí no me ayuda, si quitara esto aprendería más

Alumna: Cuando todos platican al mismo tiempo

Maestro: El ruido, el murmullo ¿es por el ruido o es porque platican de otras cosas?

Alumna: Las dos cosas

Maestro: A ti más bien te gusta el silencio. Oye, ¿aquí nada más trabajas? En la clase o en otro lado también

Alumna: También en mi casa

Maestro: ¿Cómo qué haces en tu casa?

Alumna: Las prácticas, le pregunto a mi mamá lo que no le entiendo

Maestro: Es lo que te ha ayudado a acercarte a tu mamá ¿verdad? ¿Qué es lo que pasa, cómo has observado al grupo, cómo trabaja el grupo?

Alumna: Unos trabajan y otros no

Maestro: ¿Cómo explicarías eso, que unos sí y otros no? Unos son trabajadores y otros flojos

Alumna: Sí

Maestro: Qué has visto tu que hacen los que sí trabajan

Alumna: Pues se ponen a contestar las prácticas y otros platican de otras cosas

Maestro: Quiénes platican más, los hombres, las mujeres o quién

Alumna: Los hombres

Maestro: Y aquello de la calificación cómo lo sientes

Alumna: ¿De qué calificación?

Maestro: Tenemos que calificar en orientación

Alumna: Está bien

Maestro: Te ha ido bien en tu calificación, estás a gusto con eso y... ¿tú has trabajado así como dijimos que íbamos a trabajar o a veces sí y a veces no?

Alumna: Pues la mayoría sí

Maestro: La mayoría de las veces sí, ¿Te gusta esta forma de trabajar?

Alumna: Sí

Maestro: Qué le cambiarías, qué le modificarías, qué le quitarías, qué le agregarías

Alumna: No, pues está bien

Maestro: Así debe ser, órale, cómo te has sentido con esta manera de trabajar

Alumna: Bien

Maestro: ¿Repetirías un curso de orientación igual?

Alumna: Sí

Maestro: Sí lo repetirías, ¿qué más? Algo que no te haya preguntado y que quieras decirme, algún comentario de la clase, algo que has visto que te ha gustado o algo que no te ha gustado

Alumna: Nada

Maestro: ¿Así lo dejas? Muy bien, la tarea está muy bien Asunción; por ahí vamos a juntar a Asunción, Sandra, Martha y a la otra niña, órale.

ESTUDIANTE 18

Maestro: ¿Por qué te pones tan nerviosa?

Alumna: No sé

Maestro: ¿Qué piensas que va a pasar?

Alumna: Nada

Maestro: Calma tus nervios, ¿qué piensas que va a pasar?

Alumna: No mire es que...

Maestro: ¿Por qué lo de la plática? Mira, les había dicho a todos que con todos iba a platicar; esto es para una investigación que estamos haciendo, no tiene nada que ver con la escuela, ni con que te vas a... te van a sacar, simplemente tiene que ver con esto de la investigación.

Viendo tu carpeta eres una de las que más hojas tiene, eso significa que tú has sido una de las más cumplidas por lo que se ve, ¿qué te ha parecido esta manera de hacer orientación?

Alumna: Bien

Maestro: ¿En dónde le ves lo bien? A ti te ha gustado, qué no te ha gustado.

Alumna: Bueno, lo que me ha gustado a mí es la forma de explicar y todo así que agarra unos minutos para explicar la clase y ponernos a trabajar, pero lo que no me gusta es que no lo califique.

Maestro: Que no lo califique. ¿A ti te sería importante que un día te dijera: a ver ven, trae tus cosas, te voy a calificar?

Alumna: Sí, es que unos trabajan y otros están platicando por acá haciendo cualquier otra cosa.

Maestro: A ver, entonces ahí hay una diferencia. Tú me dices no me gusta que no califique, pero para quién, para ti o para los demás?

Alumna: Para todos

Maestro: Para todos. Por qué tu dices que hay unos que no están haciendo nada y luego dices, como no califica no hacen nada. Te acuerdas que al principio decíamos que lo importante era que tú aprendieras lo que a ti te interesa saber... por ejemplo, a ver ¿tú como ves al grupo?

Alumna: ¿En la forma de estudiar?

Maestro: Sí la forma de estudiar, ¿cómo lo ves en general? Hay unos que no trabajan ¿cómo ves eso?

Alumna: No sé, pero cuando nos deja solos no hacen nada, pero ya a la hora que califica, ya todos ora sí ya se apuran

Maestro: ¿Tú no haces eso?

Alumna: No

Maestro: Sin embargo, hay una diferencia entre el momento en que les voy a calificar, se van a apurar y los que no se apuran, ahora la cosa es que debemos respetar lo que piensa cada uno ¿tú crees que el grupo haya decidido bien la manera de trabajar?

Alumna: Sí

- Maestro: ¿La mayoría estará haciéndolo bien o se estará haciendo pato?
- Alumna: Pues una parte sí y la otra no
- Maestro: ¿Qué hay en el salón de clases que a ti te ha ayudado a aprender? ¿Has aprendido algo en orientación?
- Alumna: Sí
- Maestro: ¿Qué hay en el salón o qué has hecho tú para aprender?
- Alumna: Bueno en caso de que no entienda les pregunto a mis compañeras y ellas me sacan de la duda o se lo pregunto a Usted pero...
- Maestro: Casi no, casi no. Digamos entonces que el ambiente que tienen entre tus compañeras te ayuda a aprender
- Alumna: Sí
- Maestro: ¿Y el del grupo en general qué?
- Alumna: No sé
- Maestro: ¿No has pensado en eso?
- Alumna: No
- Maestro: Y lo contrario ¿qué no te ayuda a aprender?
- Alumna: Cuando Usted no está en clases, cuando estamos solos
- Maestro: ¿Hemos estado solos mucho tiempo?
- Alumna: No
- Maestro: A ver, cuando dices hemos estado solos, ¿te refieres a que yo no esté en el salón físicamente o cuando ustedes trabajan?
- Alumna: No, cuando Usted se sale
- Maestro: Ajá
- Alumna: No todas, algunas clases
- Maestro: Órale, yo creo que el grupo no está mal, ¿cómo le haces tú para trabajar en orientación, tú cómo le haces?

Alumna: O sea ¿en qué forma?

Maestro: Yo te digo vamos a ver este tema ¿tú qué haces, cómo lo comprendes?

Alumna: Bueno cuando dice que revisemos una actividad, o leerlo aquí y subrayar la mitad empezamos a hacer las actividades

Maestro: ¿Has hecho cosas que no te dijeron? Que no vienen en el libro

Alumna: No

Maestro: ¿No te ha despertado interés por hacer otras cosas?

Alumna: Pues sí pero ya todas las que vienen a la mente ya está sugeridas

Maestro: Ajá, ¿lo malo también te divierte?

Alumna: No

Maestro: ¿Cómo no?

Alumna: No ´ta mal

Maestro: ¿Entonces no hay nada que sugerir?

Alumna: Si porque si no supiera nada más las del libro y ahí uno se va a hacer bolas

Maestro: Pero yo lo que te sugiero no es del libro, ¿tu crees que no podrías hacer algo, inventar algo?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Aunque no dijera Rafael hay que hacer esto?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Sí se podría, no?

Alumna: Ajá

Maestro: Vamos a ver, ¿tu crees que tú, personalmente, has trabajado como se propuso al principio del año?

Alumna: Creo que sí

Maestro: ¿Sí, en qué lo notarías?

- Alumna: No sé, pero sí
- Maestro: ¿Qué crees que tiene de error o de defecto hacer esto con los muchachos de tercero?
- Alumna: Ninguno
- Maestro: ¿Le cambiarías algo?
- Alumna: No
- Maestro: ¿Nada?
- Alumna: No así está bien todo
- Maestro: Sin embargo, hay gente que aún así no trabaja
- Alumna: Ajá
- Maestro: ¿Qué dirías de ellos, cómo te expresarías de ellos?
- Alumna: Pues que si no les interesa la clase que se salgan para que los demás aprendan, porque si no así nos distraen o equis cosa
- Maestro: Tu dices ¿no te interesa? Órale, salte al cabo hay libertad. Me parece que tu has trabajado mucho, mira tengo muchas cosas tuyas. Nada más la última, la última para trabajar y comentar un poquito de esto, dijiste ¿qué hay en la clase de orientación que ayuda a tener aprendizajes?
- Alumna: La atención que le pongo
- Maestro: ¿Cómo la haces para trabajar?
- Alumna: Poniendo atención y preguntando si tengo alguna duda
- Maestro: Y cómo te has sentido con la manera en que trabajamos
- Alumna: Regular, pero no me gusta la forma en que trabajamos
- Maestro: ¿Cómo te sientes ahora?
- Alumna: Bien
- Maestro: Ya cambiaste de regular a bien
- Alumna: Sí

Maestro: Por qué cambiaste, tu sabes por qué cambiaste

Alumna: No

Maestro: Tienes idea de por qué has cambiado

Alumna: No, ni idea, no. Pero creo que sí ha cambiado

Maestro: ¿Crees que ha sido un buen curso de orientación?

Alumna: Sí

Maestro: ¿Para ti ha sido bueno?

Alumna: Para mí sí

Maestro: ¿En dónde está lo bueno?

Alumna: En todo

Maestro: No le pondrías sentido malo

Alumna: No

Maestro: Lo cambiarías algo para ti?

Alumna: ¿Para mí le cambiaría?

Maestro: O sea, a ti qué te vendría bien en un curso de orientación

Alumna: No sé, pero no, la mera verdad no, está bien.

Maestro: Entonces ¿tú que dices? Comentarios sobre esto

Alumna: No

Maestro: ¿No?

Alumna: Así está bien, bueno para mí sí, pero no sé qué piensen los demás, cada quien piensa diferente

Maestro: Claro. Bueno más adelante, más adelante vamos a platicar juntos: tú, Sandra y Rosario.

ESTUDIANTE 19

Maestro José ¿qué número eres?

Alumno Romero Anguiano

Maestro ¿no habíamos platicado verdad José?

Alumno No

Maestro se trata de la clase de orientación, la idea es platicar de cómo te ha ido en la clase? ¿Qué has hecho? ¿Cómo vez la clase? ¿Qué te ha parecido la clase?

Alumno más o menos

Maestro ¿qué es más o menos? Aquí se trata de que me expliques

Alumno a veces me aburre

Maestro ¿te aburre? ¿En qué has notado que te aburre?

Alumno ahorita casi no me aburre por las películas de orientación

Maestro a ver José, ¿qué te aburre? ¿Los temas? ¿La clase? ¿El maestro? ¿El cómo se hace la clase? ¿Los alumnos? ¿Qué te aburre de la clase?

Alumno a veces los temas

Maestro ¿los temas?

Alumno sí

Maestro por ejemplo hemos dicho tres tipos de temas: adolescente en salud, adolescente en el trabajo y adolescente sexual ¿cuál te aburre más? ¿Cómo te has dado cuenta que te aburre? ¿No te interesaron esos temas?

Alumno sí nomás que a veces no pongo atención.

Maestro cuándo tu no pones atención ¿te aburre?

Alumno sí

Maestro entonces no es tanto el tema, eres tú en cierta forma

- Alumno sí
- Maestro de todo el año hemos tenido como 100 clases, de esas 100 clases ¿cuántas consideras que te la pasaste aburrido
- Alumno más o menos 30
- Maestro ¿qué es lo que hay en la clase que a ti te ha ayudado a aprender?
- Alumno las pláticas y las películas
- Maestro ¿qué hay en el salón de clases que a ti no te ha ayudado a aprender?
- Alumno nada
- Maestro ¿todo te ayuda a aprender?
- Alumno Si
- Maestro ¿cómo ves a tus compañeros? Porque acuérdate que la clase esta planeada de tal manera que un ratito yo les hablo del tema y después ustedes trabajaban ¿tú cómo le haces? Cuándo trabajas así ¿cómo le haces?
- Alumno busco en el libro
- Maestro solo buscas en el libro?
- Alumno buscar más o menos lo que se refiere al tema
- Maestro solamente trabajas orientación aquí en la escuela o afuera en casa? ¿Haces alguna otra cosa sobre orientación?
- Alumno casi no
- Maestro o sea lo único que te pido en el salón y ya?
- Alumno a veces
- Maestro Buscas en el libro?
- Alumno Heyyy

- Maestro órale ¿cómo ves a tus compañeros? ¿Cómo están tomando esta clase ellos? ¿Qué has visto en el grupo?
- Alumno casi igual que yo, normal.
- Maestro ¿cómo es?
- Alumno lo mismo, a veces hace la tarea
- Maestro a ver y tú cuando no haces la tarea ¿por qué no la haces?
- Alumno se me olvida
- Maestro oye ¿te interesa a ti la clase de orientación?
- Alumno sí
- Maestro ¿qué es lo que más te ha interesado?
- Alumno sobre el SIDA
- Maestro ¿Tienes algún interés en particular? Porque andas peligrando en ello
- Alumno no, nada más por enterarme
- Maestro ¿qué le cambiarías a la clase?
- Alumno Nada
- Maestro ¿así la dejamos? ¿No le pondrías nada? ¿No le quitarías nada?
- Alumno no así está bien
- Maestro ¿cómo te has sentido con esta manera de trabajar? Estamos a punto de terminar el año.
- Alumno bien
- Maestro ¿qué balance le darías a la materia? Me refiero a con cuánto la aprobarías.
- Alumno con un 90
- Maestro ¿qué calificativo le pondrías? ¿Fue una buena clase? ¿Regular? ¿Cómo? ¿Fue una materia como las demás?
- Alumno interesante

- Maestro ¿crees que en esta materia los muchachos pueden aprender cosas si los dejo? Así como estuvieron ustedes.
- Alumno No
- Maestro ¿qué crees que impida eso?
- Alumno que no lo hagan, necesita al maestro
- Maestro necesitan el maestro ¿tu necesitaste del maestro?
- Alumno algunas veces
- Maestro algo que me quieras platicar José ¿te encantó la grabadora verdad?
- Alumno por qué?
- Maestro es que veo que volteas y volteas
- Alumno hay, no pensé que estaba prendida
- Maestro sí, si esta prendida
- Alumno algo de la clase?
- Maestro sí, algo que me hayas querido decir y no hayas tenido la oportunidad de decirme
- Alumno no, nada
- Maestro esto es lo que yo necesito saber José, ¿tu con quién trabajabas?
- Alumno Leonardo, Alberto, Víctor y yo.
- Maestro porque a lo mejor después me gustaría platicar con los cuatro juntos. Gracias.

ANEXO SIETE

DESCRIPCIONES PROTOCOLARIAS

Se presenta a continuación una muestra de las descripciones protocolarias realizadas con los datos aportados en las entrevistas y los instrumentos de evaluación de los 19 sujetos de la investigación.

Como parte de la etapa estructural, cuyo propósito es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos, se han seguido los siguientes momentos:

1. Lectura general de la descripción de cada protocolo para realizar una visión de conjunto y lograr una idea general del contenido del protocolo.
2. Delimitación de las unidades temáticas o áreas significativas.
3. Determinación del tema central de cada unidad temática, aclarando y elaborando su significado.

Posteriormente se ha realizado la Integración de los temas centrales en una estructura descriptiva general que integra el análisis y la evaluación de los resultados.

ENTREVISTA		UNIDAD TEMATICA	TEMA CENTRAL
<u>ENTREVISTA 1</u>			
Maestro	¿Tu quién eres?	▪ El estudiante expresa su facilidad para la clase de OE, resalta sentir independencia “se puede uno valer por sí mismo” ▪ Un aprendizaje ha sido el valor de la amistad y el saber que puede hacer las cosas por sí mismo ▪ Cree que lo que ha impedido una buena clase es el miedo en sus compañeros	Para este estudiante (Manuel) la clase de OE ha sido fácil, en ella se ha sentido independiente y se ha valido por sí mismo. Uno de sus aprendizajes importantes ha sido la amistad y la independencia, saber que puede hacer las cosas.
Alumno	Gutiérrez Maldonado.		
Maestro	¿Qué número de lista eres?		
Alumno	11		
Maestro	A ver Manuel la idea es que me platiques cómo te ha ido en orientación, bueno ya se acabó el curso, cuéntame de la clase de orientación		
Alumno	Una clase que se me ha hecho muy fácil porque me ha hecho buscar por mí mismo las cosas y no valirme de los demás.		
Maestro	¿Eso te ha gustado o no te ha gustado?		
Alumno	Sí		
Maestro	¿Qué has aprendido de ti?		Lo que no le ha

Alumno	Que si puedo hacer las cosas como yo quiera y que tengo muchos amigos que si me pueden ayudar.	▪ Los amigos son el elemento principal para aprender en OE	ayudado a tener aprendizajes son los compañeros por su
Maestro	Las dos cosas son agradables ¿No? Ver que puedes hacer esto por ti mismo, ver que tienes amigos. ¿Qué más?	▪ Para él, han sido las personas el principal elemento no facilitador de aprendizajes “no toman en serio las cosas”, “no se expresan”, “se burlan”, tienen miedo, la desconfianza, la formación de pequeños grupos que no aceptan a otros.	desconfianza, sus miedos, por no tomar las cosas en serio y la formación de pequeños grupos excluyentes.
Alumno	Pues si se aprende mucho y si se puede uno valer por sí mismo, busca su identidad y cambia las cosas.		
Maestro	Tu crees que esa manera de trabajar ¿cómo sea? ¿Sea apropiada para muchachos como de tu edad de 3ero de secundaria?	▪ Percibe que es el interés lo que determina el trabajo en OE	Para él es el interés lo que va determinando el trabajo en la clase de OE. El enfoque sirve si la gente se involucra en él y para eso influye relacionarse con los compañeros.
Alumno	Si porque la verdad, a veces unos están con miedo, tímidos, de esa manera para con los demás, pues, pero con eso uno se anima a preguntar o a buscar por sí mismo y no quedarse callados.	▪ Para él el enfoque sirve si se incluyen, “si se meten” en los temas e influye el tipo de relaciones con sus	A la clase le falta mayor participación de los alumnos
Maestro	¿Entonces tu sientes que si aprendiste en mi clase? ¿Qué había en el salón? ¿Qué había en los maestros que a ti te ayudó a aprender?		
Alumno	La amistad y los amigos, ellos siempre me ayudaron.		

Maestro	¿Quiénes eran con los que trabajabas más?			
Alumno	Juan Carlos, Jesús y Marco Antonio.			
Maestro	¿Qué había en el salón que a ti no te ayudaba a aprender? Que te hiciera difícil aprender.			
Alumno	Otras mismas personas que se burlaban o no lo tomaban en serio, o ellos mismos tenían miedo de expresar lo que ellos pensaban y no dejaban escuchar a los demás.			
Maestro	¿Tu crees que fue básicamente por miedo?			
Alumno	Sí			
Maestro	¿Cómo viste al grupo? ¿Cómo viste al “3° A” trabajando así en orientación?			
Alumno	Pues no trabajaban igual			
Maestro	¿Qué notaste?			
Alumno	Unos le echan más ganas pero otros no, unos se la pasan jugando o haciendo otras cosas, yo creo que por falta de interés, o la verdad no sé.			
Maestro	¿Entonces no a todos les sirve esa manera de trabajar?			
Alumno	No			
Maestro	¿De qué dependerá eso Manuel? ¿Tu de crees que dependa?			
		compañeros		
		▪ A la clase le hace falta mayor participación de los alumnos, investigaciones, exposiciones de los alumnos y debates.		
		▪ Se queda con una buena sensación del curso, buenos recuerdos, amigos y buen aprendizaje.		
			Le quedan buenos recuerdos de la clase, amigos y aprendizajes.	
			Su hoja de actividades es muy pobre, apenas ha registrado tres actividades.	

Alumno	De que ellos de incluyan o se metan más en el tema, que les despierte más el interés, como por ejemplo el tema del SIDA, para mí si fue de mucho interés pero a otros no les interesaba y eso yo creo por su relación con otras personas y eso influye a que no les interesa y no tienen la cultura para comprender que eso es importante.
Maestro	¿Por qué nunca lo contaste Manuel? Me da mucho gusto escucharte todo lo que estas diciendo y casi te di un coco en las clases.
Alumno	No es que todos lo toman como de broma y no toman confianza, con el grupo pues riéndose, o entre ellos forman otros grupos y no aceptan a los demás.
Maestro	¿Cómo te has sentido tu con la manera ésta de trabajar?
Alumno	Bien
Maestro	¿Aprendiste cosas?
Alumno	Sí
Maestro	Ya casi terminamos, ¿con qué sensación te quedas?
Alumno	Buena, muy buena, porque además me voy con muy buenos recuerdos de esta parte, y

	buenos amigos, buenas inquietudes y buen aprendizaje.		
Maestro	¿Qué le quitarías o qué le pondrías a la clase? ¿O qué le pondrías para mejorarla?		
Alumno	Un poco de más participación de los alumnos.		
Maestro	¿Eso le aumentarías?		
Alumno	Sí, como por ejemplo que hiciéramos más investigaciones, en el grupo en la forma de exposición o debates sobre esos temas.		
Maestro	¿Le quitarías algo a la clase?		
Alumno	No, yo pienso que así está bien.		
Maestro	¿Con cuánto te evaluarías tú en todo el año?		
Alumno	Con un 7		
Maestro	Ok, Manuel, algo que quieras comentarme de la clase que no hayamos comentado?		
Alumno	Pues no.		
Maestro	Gracias Manuel.		

CUESTIONARIOS	UNIDAD TEMÁTICA	TEMA CENTRAL
PRIMER PERÍODO 1. ¿Qué te ha parecido la manera de trabajar en OE? 2. ¿Qué es lo que yo, _____, he aprendido hasta este momento? 3. ¿Qué tanto empeño y dedicación he puesto en clase? 4. ¿Qué puedo sugerir para mejorar la clase? SEGUNDO PERÍODO: 1. Regresa A la hoja que pegaste (enfoque de la materia), léela con mucho	▪ La forma de trabajar le parece buena porque a nadie están presionando en ningún momento ▪ He aprendido las etapas por las que pasan los hombres, reflexioné mucho sobre las cosas que estaba haciendo mal, aprendí sobre el embarazo ▪ He puesto el empeño y dedicación necesarios para pasarla con un 8 o 7 ▪ Sugiero que se hagan exposiciones, mesas redondas o debates ▪ He aprendido sobre las drogas ▪ La forma de trabajo me ha parecido muy buena	▪ La forma de trabajar le parece buena, no se siente presionado y piensa que este estilo forma un sentido de responsabilidad. ▪ Se ha sentido bien con la forma de trabajo, por el ambiente y la seguridad que esto le da ▪ Asocia la libertad y no sentir presión con el éxito del enfoque. ▪ El interés le ha facilitado tener aprendizajes, así como las amistades en el grupo ▪ Percibe que no se aprende por las distracciones provocadas por los demás, por los comentarios fuera del salón y la falta de madurez de algunos ▪ Sus mayores aprendizajes han tenido que ver con reflexiones a cerca de sí mismo, sobre su

1. Escribe Lo que has

- He aprendido a valorar mis

- Mantiene calificaciones constantes entre el 7 y el 8
- Sigue una cierta rutina de trabajo: analiza el tema a tratar, busca información o material de consulta, solicita información a personas significativas y
- Sugiere que se presente una síntesis del tema ante el grupo y mayor interacción del maestro
- Llama la atención que a la mitad del curso presenta una percepción más negativa y pesimista de la clase

aprendido en este tercer período de clases.

2. ¿Qué has hecho para aprender en OE?
3. ¿Cómo le haces para trabajar en OE?
4. ¿Qué te ha parecido y cómo te has sentido con la manera en que trabajamos?
5. ¿Cuáles son tus sugerencias para mejorar el trabajo en OE?
6. De acuerdo a las actividades realizadas, a las puntuaciones que éstas tienen y a mi desempeño en clase, mi calificación para este período es de:

preferencias, conocer mis impotencias (sic), mis competencias, aspiraciones y proyectos

- Para aprender me he analizado a mí mismo y preguntado a otras personas: obreros y trabajadores
- Para trabajar en OE analizo bien el tema y luego busco material de consulta, como también apoyo con mis compañeros, padre, madre y hermanos
- En OE me he sentido bien, no es tan presionante ni carrereada (sic), a parte de que forma un sentido de responsabilidad
- Sugiero presentar el material o la síntesis ante el grupo sobre el tema que platiquemos, sobre nuestras experiencias o las del grupo

CUARTO PERÍODO

1. ¿Qué te ha parecido la manera de trabajar en OE?
2. ¿Qué cosas han facilitado en que aprendas algo en clase?
3. ¿Qué ha hecho difícil tener aprendizajes en OE?
4. ¿Qué tipo de relaciones con tus compañeros u otras personas te han ayudado para aprender?
5. ¿Qué hay en la clase de OE que te ayuda a tener aprendizajes?
6. ¿De verdad has trabajado como se propuso al principio del curso? Puedes regresar a

- Mi calificación es de 7 o 6 pues no he puesto tanto empeño principalmente por falta de tiempo o algún otra cosa (sic)

- La clase me ha parecido aburrida
- Han facilitado tener aprendizajes las actividades sugeridas, como las visitas a otros centros y lugares
- No hay nada a mi alcance que me ayude a tener aprendizajes
- No he trabajado como se ha propuesto

la hoja que pegaste en tu libreta.

7. ¿Cómo le has hecho para trabajar en OE?
8. ¿Cómo te has sentido con la manera en que trabajamos?

QUINTO PERÍODO

1. Elabora una lista de las actividades que has realizado y del tiempo que has utilizado en cada una de ellas.
2. De todas estas actividades ¿en cuál has aprendido más y por qué?
3. ¿Qué es lo más importante que has aprendido en este último período?
4. Valora en una escala de 1 a 10 tu trabajo en este último período

- La actividad o tema más relevante ha sido la del embarazo precoz
- Lo más importante que he aprendido en este período ha sido la importancia (sic) de tomar conciencia sobre la sexualidad
- Valoro mi trabajo en un 7

EVALUACION FINAL

1. ¿Qué te ha parecido la manera de trabajar en OE?
2. ¿Qué cosas han facilitado el que aprendas algo en clase?
3. ¿Qué ha hecho difícil tener aprendizajes en OE?
4. ¿Qué tipos de relaciones con tus compañeros u otras personas te han ayudado a aprender?
5. ¿Qué hay en la clase de OE que ayuda a tener aprendizajes?
6. ¿De Verdad has trabajado como se propuso al inicio del curso?
7. ¿Cómo le has hecho para trabajar en OE? Describe lo que haces.
8. ¿Crees que a un muchacho (a) como tú le sirva trabajar de esta forma?

- La manera de trabajar me ha parecido buena porque se dan muchas facilidades de hacer las cosas por ti mismo
- Ha facilitado mi aprendizaje el que me interesen los temas que en clase se manejan, son temas de moda y mucho interés
- Ha hecho difícil tener aprendizajes las distracciones que crean los demás, los comentarios fuera de clase y la falta de madurez con la que algunos toman las cosas
- Los amigos ayudan a aprender
- La falta de presión ayuda a tener aprendizajes
- Para trabajar en OE he buscado con gente... que como doctores, el padre, maestros, mis padres
- Claro que a muchachos de

9. A ti, ¿para qué te ha servido?

10. ¿Cómo te has sentido con la manera en que trabajamos?

11. ¿Qué agregarías o quitarías a la clase?

12. ¿Con cuánto evalúas este curso?

mi edad les serviría trabajar así porque los temas levantan el interés, son temas de mi conveniencia y no son de mucha dificultad

- La OE me ha servido para aprender a cuidarme, conocer mi cuerpo, a relacionarme con otras personas y conocer los riesgos que corren los adolescentes
- Me he sentido a gusto con la manera de trabajar en un ambiente muy bueno y sin problemas con nadie
- A la clase le agregaría un poco más de interacción por parte del maestro
- Me califico con 8

[illegible]

TERCER PERIODO

[illegible]

QUINTO PERIODO

[illegible]

FINAL

[illegible]

ANEXO NUEVE

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La Orientación Educativa, una materia que habrás de llevar en este tu último año escolar, es una materia que no has tenido en los dos años anteriores. Es distinta al resto de las materias, no solamente por la forma en que se hace la clase, sino también por lo que en ella se aprende: lo relacionado a la etapa de la vida que ahora estás viviendo, la adolescencia.

Para este grupo de Tercero “A”, la manera de trabajar durante el curso, es un poco distinta de la que se llevará en los otros tres grupos, y la razón de hacerlo es de que tú verdaderamente aprendas, participes y vivas la orientación dentro de un ambiente de libertad y respeto.

Nuestro curso estará basado en algunos principios muy importantes, es decir, líneas generales que habremos de cuidar sean atendidas y que darán la dirección de cómo haremos la clase de Orientación. A continuación vamos a explicar estos principios.

Lo más importante de todo somos las personas; tú, yo y los compañeros; todos los que estemos en este grupo. Todavía más importantes que lo que

podamos aprender. Por lo que en nuestra clase tendremos que proponernos **crear un clima de respeto** entre nosotros.

Como lo más importante son las personas, creemos que **todos somos valiosos** por el simple hecho de ser una persona, un compañero, un miembro de este grupo. Que **podemos confiar en ti**, en tus ganas de aprender, de desarrollarte y crecer.

Cada uno de nosotros será el responsable de su propio aprendizaje, es decir, que tendrás la libertad de escoger, dentro de los temas que nos propone el programa, qué tanto profundizarás en ellos, dónde investigarás, qué tiempo le dedicarás, con quienes te gustaría trabajar, qué actividades te gustaría hacer, etc. Sólo tendrás que registrar tus actividades en la **Hoja personal** para que el maestro pueda evaluarte y darte una calificación.

Para esto, **la clase se va a dividir en dos partes**, en la primera, el maestro organizará las actividades a realizar, introducirá al tema y te dará sugerencias de lo que podrías estudiar y en dónde lo puedes encontrar; en la segunda, tu puedes utilizar el tiempo como mejor te convenga o como tú lo decidas, siempre y cuando registres lo que hiciste en tu hoja personal.

Esto implica que **verdaderamente confiamos en ti**, en que aprenderás y buscarás aquello que verdaderamente te interesa saber y que no necesitas que alguien esté detrás de ti para que hagas esto o aquello.

Yo por mi parte, trataré de ofrecerte mis experiencias, lo que yo sé, algunos recursos y materiales; pero tú elegirás aquellos que más te convengan o que

consideres más adecuados y provechosos. Conforme vayamos avanzando te iré proponiendo actividades y materiales nuevos, por ahora **te sugiero** trabajos individualmente con tu libro de texto, con los libros que puedas conseguir en casa, revistas, con los libros que hay en el salón; que te reúnas en equipos y entre todos estudien y revisen un tema, que participes de las explicaciones grupales, etc.

Sobre tu **calificación**, debo decirte que no hay exámenes, que juntos, tú y yo, llegaremos a un acuerdo sobre ella; para eso nos ayudaremos de tu hoja personal y todos aquellos productos que hayan resultado de tus actividades.

Lo importante aquí, es que tú **tomes en tus manos la responsabilidad de aprender**, y que entre todos los que estamos en este grupo, hagamos del aula un lugar en donde se puede aprender, y no sólo eso, sino un lugar en donde se puede aprender aquello que deseo saber; en un **ambiente de respeto, libertad y participación activa**. Lo cual significa un ambiente de trabajo, aunque cada cual esté haciendo aquello que le resulte de mayor interés.

Como estamos abiertos al aprendizaje, cada vez que tengas una duda de cómo trabajar, qué trabajar o alguna otra cosa, no dudes en acercarte a tu maestro; él tratará de estar cerca, tan cerca como se lo permitas.

Rafael Mora Vázquez

A S E S O R

ANEXO 10

ANÁLISIS DE DOMINIOS

(Plantilla de Spradley)

Se presentan en este apartado algunas de las relaciones semánticas simples encontradas en el análisis de dominios realizado a los cuestionarios y entrevistas de los estudiantes.

La relación universal de **causa-efecto** se usa para establecer qué intervenciones llevan a distintos resultados, especificado en esta plantilla con el término inclusivo. Se encontraron las siguientes:

A CERCA DEL APRENDIZAJE

- | | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| 1. Relación semántica | Causa-efecto |
| 2. Formato | X es resultado de Y, X es causa de Y |
| 3. Ejemplo | |

Términos incluidos		Relación Semántica	Término Inclusivo
comunicación amistad ayuda compañeros comentarios experiencias convivencia ambiente preguntar a compañeros	materiales confianza asesor-maestro explicaciones interés trabajo en equipo atención opiniones	es causa de	aprendedizaje

Cuestiones estructurales

ACERCA DE NO APRENDER

- | | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| 1. Relación semántica | Causa-efecto |
| 2. Formato | X es resultado de Y, X es causa de Y |
| 3. Ejemplo | |

Términos incluidos		Relación Semántica	Término Inclusivo
ausencia del maestro	no concentrarse	es causa de	no aprender
no tomar en serio	platicar		
miedo	distracciones		
desconfianza	no comunicar		
no escuchar	burlas		
no trabajar	desinterés		

Cuestiones estructurales

ACERCA DE LA APRECIACIÓN POSITIVA

- | | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| 1. Relación semántica | Causa-efecto |
| 2. Formato | X es resultado de Y, X es causa de Y |
| 3. Ejemplo | |

Términos incluidos		Relación Semántica	Término Inclusivo
no tener presiones	buenas explicaciones	es causa de	apreciación
aprender cosas	entender		

forma de
explicar

positiva

Cuestiones estructurales

La relación **medio-fin** sirve para determinar cómo se logran las metas, se anotan las siguientes que a diferencia de las de causa-efecto no comparten muchos términos incluidos en cada término inclusivo, más bien se corresponden uno a uno.

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 1. Relación semántica | Medio-fin |
| 2. Formato | X es una vía para hacer Y |
| 3. Ejemplo | |

Términos incluidos	Relación Semántica	Término Inclusivo
la participación investigaciones exposiciones debates ser estricto	es una vía para	mejorar la clase
desarrollo humano (metodología de trabajo)	es un medio para	responsabilidad conciencia aprender buscar por uno mismo

Cuestiones estructurales

La relación de **inclusión** determina los distintos tipos de objetos de análisis que se conocen, se encontró uno principalmente:

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1. Relación semántica | Inclusión estricta |
| 2. Formato | X es un tipo de Y |
| 3. Ejemplo | |

Términos incluidos	Relación Semántica	Término Inclusivo
calificar trabajos	es un tipo de	control

Cuestiones estructurales

La relación semántica **espacial** define partes o componentes del objeto de análisis, en este caso se encontró uno principalmente:

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| 1. Relación semántica | Espacial |
| 2. Formato | X es una parte de Y |
| 3. Ejemplo | |

Términos incluidos	Relación Semántica	Término Inclusivo
convivencia	es una parte de	orientación educativa

Cuestiones estructurales

La relación semántica de razón o **racionalidad** averigua por qué se explica el objeto de análisis, se encontró una relación de este tipo:

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. Relación semántica | Razón |
| 2. Formato | X es una razón para hacer Y |
| 3. Ejemplo | |

Términos incluidos		Relación Semántica	Término Inclusivo
convivencia	libertad	es una razón para hacer	orientación educativa

Cuestiones estructurales

ANEXO ONCE

APORTACIONES DE ALGUNAS DE LAS TESIS EN DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN EN EL ITESO

	Influencia del Curso-Taller Introductorio de Desarrollo Humano en la Formación de los Estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Un estudio de Caso Castellanos Díaz (2005)
PROBLEMA	La formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería estaba centrada en materias dirigidas a la preservación de la salud y cuidados de los paciente,s lo cual creó la necesidad de darle al estudiante la oportunidad de tener un acercamiento a la teoría y a la práctica de la Psicología Humanista, para estimular su crecimiento como persona y enriquecer su quehacer profesional.
OBJETIVOS	▪ Corroborar si los contenidos y prácticas del curso de Desarrollo Humano en la Licenciatura en Enfermería realmente favorecen el crecimiento personal de los alumnos en aspectos tales como autoconciencia, autoestima y comunicación interpersonal ▪ Descubrir si los aprendizajes obtenidos por los alumnos del primer ciclo de Licenciatura en Enfermería en el periodo escolar 2002 A, durante su participación en el curso taller de Desarrollo Humano, favorecieron el desarrollo de su autoconciencia y autoestima así como su capacidad de comprender y comunicarse con los demás.
METODOLOGÍA	Utiliza la metodología naturalista o cualitativa de corte fenomenológico y etnográfico
RESULTADOS	Presentados en dos grandes categorías: La primera referida al estilo del facilitador y su relación con los contenidos de aprendizaje del Taller, en la cual se presentan resultados en las siguientes categorías: ▪ Promover la Participación de los Alumnos ▪ Propiciar la Autoconciencia en los Alumnos ▪ Directividad en el Aula ▪ El Conocimiento se Aplica ▪ Modificación de Conducta En la segunda, respecto de los Aprendizajes de los Alumnos en Función de los Aportes del Taller, se presentan las siguientes categorías:

	▪ Aprendizaje de conceptos teóricos ▪ Experiencia en el contacto interpersonal ▪ Autoconciencia ▪ Propósitos ▪ Expresión de sus valores o creencias
CONCLUSIONES	▪ La formación profesional de un estudiante universitario en el área de la Ciencias de la Salud, debe incluir la formación básica en Desarrollo Humano. El entrenamiento en y desde el Desarrollo Humano es esencial para su crecimiento. Las currículas que no expliciten la formación personal limitan el crecimiento integral de los alumnos por intencionar su aprendizaje tan solo desde la dimensión disciplinaria y cognoscitiva. ▪ El enfoque de la Psicología Humanista constituye para los alumnos un marco desde el cual expresan sentimientos, vivencias e inquietudes existenciales. En este sentido representa un espacio para el desarrollo del potencial humano en su dimensión intra- e interpersonal. ▪ Los contenidos temáticos del taller de Desarrollo Humano trascendieron el ámbito escolar; los alumnos en formación lograron transferir principios de la Psicología Humanista al contexto familiar y social. ▪ La interacción entre los alumnos, fue un elemento primordial en el aprendizaje. La oportunidad que tuvieron de manifestar y compartir experiencias facilitó su desarrollo personal. ▪ Manifestar y compartir experiencias desde el material simbólico o desde los fondos de cada uno de los alumnos sensibiliza y propicia la integración y cohesión de un grupo. ▪ El conocimiento no se transmite sino que se construye siendo un factor clave la interacción personal.
PROPUESTAS	Es necesario que se amplíe un segundo Taller de Desarrollo Humano para continuar alentando el crecimiento personal y facilitarles a los alumnos poner en práctica la teoría de la Psicología Humanista en su campo profesional Es necesario que las otras carreras que conforman el Centro Universitario de Ciencias de la Salud integren en su currícula un Taller sobre Desarrollo Humano

	Cambios en la percepción de la propia sexualidad en alumnos de licenciatura del iteso, un estudio de caso Valencia Ramírez (2005)
PROBLEMA	¿Qué pasa en un curso de Sexualidad Humana con la influencia del Enfoque Centrado en la Persona?
OBJETIVOS	Establecer qué, de lo que realiza el facilitador en el curso de Sexualidad Humana, está influenciado por el Enfoque Centrado en la Persona y esto a su vez qué cambios produce en el alumno, específicamente en la percepción de su propia sexualidad. Al aplicar algunas de las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona en un curso de sexualidad para alumnos de licenciatura del ITESO,

	propiciará que se den cambios en la percepción de su propia sexualidad
METODOLOGÍA	Metodología cualitativa bajo un enfoque psico-socio-filosófico. Específicamente se ha tomado al Estudio de Casos como método, auxiliado de instrumentos propios de la investigación Etnográfica
RESULTADOS	Presenta los resultados agrupados en cinco grandes rubros: congruencia, aceptación, empatía, comunicación, estilo de docencia y toma de conciencia; explica el fundamento teórico y le suma intervenciones hechas durante el curso. Algunos resultados encontrados son los siguientes: ▪ Los alumnos adquirieron conocimientos básicos sobre sexualidad ▪ Revisaron su historia y recuperaron como han venido construyendo su sexualidad hasta este momento y tomaron decisiones día con día de cómo quieren continuar por sus vidas siendo individuos sexuados ▪ Evidencia elementos del Enfoque Centrado en la Persona, tales como la congruencia tanto en la maestra como en los alumnos, la empatía y la aceptación positiva ▪ Los alumnos refieren que su comunicación es más abierta, directa y cada vez refleja más su vivencia de manera integral ▪ Los alumnos reportan cambios en la percepción de su propia sexualidad y toma de conciencia más amplia de tal manera que les involucra tareas de su vida cotidiana y una nueva perspectiva respecto a eventos sucedidos en el pasado, que tienen nuevo entendimiento, y elementos de información y reflexión que les permite vislumbrarse a futuro de una manera diferente
CONCLUSIONES	▪ El quehacer del investigador en el salón de clase se ha transformado hacia una actitud de exploración y exposición en una forma más sincera, congruente, más integral y de toma de conciencia, que no amenace al facilitador a exponerse tal como es. ▪ Las intervenciones del facilitador, aunque muy apoyadas en la transmisión de conocimiento teórico, tienen como foco último la persona ▪ Los alumnos pueden comunicarse más, se dan cuenta o resignifican experiencias de su vida, toman decisiones más integrales e informadas en las que consideran y dan valor a su persona ▪ El entrenamiento sistematizado de la Maestría en Desarrollo Humano permite acrecentar algunas habilidades y conocer y poner en práctica otras para facilitar en el propio facilitador y en otros el tránsito hacia la autorrealización en mayor o menor grado ▪ El investigador reconoce la abundante riqueza de la autoevaluación de una manera objetiva ▪ Queda el reto para otros de seguir investigando y publicando de manera seria y hacer sus propuestas en el campo de la Educación Sexual

	El recibimiento: para una ética como poética de la hospitalidad a partir del Desarrollo Humano Mérida Mayorga (2005)
PROBLEMA	Hacer un cambio profundo en la vision de la ética para ubicarla como una

	forma de vida ¿Cuáles son y cómo se dieron las acciones y actitudes de recibimiento manifestadas dentro de las sesiones y que fueron fomentadas por el taller?
OBJETIVOS	Promover en los estudiantes la valoración y consecución de actitudes de recibimiento, del otro y de la otra, a través de algunas dinámicas propias del desarrollo humano y de textos literarios seleccionados para esta consecución. Todo ello, con la finalidad de experimentarse como personas con actitudes éticas, y en crecimiento. a) Que los estudiantes identifiquen y especifiquen sus prácticas de recibimiento del otro y de la otra que los lleven a anhelar el seguir creciendo como personas. b) Promover en los estudiantes el hacerse cargo de sus propios sentimientos y emociones. c) Promover en los estudiantes la expresión en primera persona. d) Promover la empatía con las obras literarias e imágenes de pinturas facilitando la expresión de sus hallazgos en conexión con ellos mismos. e) Persuadir hacia la escucha del otro como fenómeno del crecimiento que hace aceptarlo de manera incondicional, y respetando las diferencias. f).- Invitar a la toma de consciencia de la importancia del cambio de actitudes y en la consecución de aquellas que permitan vivir de manera ética. Invitación que conlleve el continuo deseo de seguir creciendo como humanos.
METODOLOGÍA	Fenomenológica a través de la hermenéutica. Comprensión investigativa fenomenológica.
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	Es posible aterrizar la filosofía y mirar a los autores como seres humanos catalizadores de nuestras acciones; Las actitudes mostradas por los estudiantes durante el taller hablan de personas situadas en el recibimiento íntegro crearon lazos de afecto tangibles en su escucha armonizada con las maneras de aproximación corporal. Los estudiantes aprendieron a expresarse en primera persona y tomaron conciencia de la necesidad de hacerse responsables de sus sentimientos y emociones. Las dinámicas de imaginación guiada, la lectura de imágenes de pinturas, narraciones, reflexiones y poemas, les ayudaron a tocar emociones y sentimientos. Gracias a ello, realizaron sus propias reflexiones éticas a partir de sus propias experiencias. Las diferentes situaciones económicas de los participantes no fue motivo de distanciamiento; antes bien, los estudiantes manifestaron la vivencia compartida del valor del respeto, y el deseo de profundizar los lazos de amistad logrados. Fue notoria la facilidad de manifestar sus lados vulnerables, así como interés y escucha empática hacia sus compañeros; viviéndose de manera congruente. Se mostraron sensibles al llamado del otro ausente, a través de los textos literarios a quienes respondieron con el deseo de mejorar sus actitudes éticas en el radio de acción de sus posibilidades.

PROPUESTAS	Es necesaria una ética centrada en la persona, fundamentada en las relaciones de ambos horizontes Lévinas y Rogers) y con la mediación de la creatividad poética. A partir del <i>enfoque centrado en la persona</i> se pueden crear talleres con multiplicidad de matices para la promoción de la consecución de actitudes Éticas hospitalarias. Las situaciones antihumanas vividas en nuestra época postmoderna vuelve importante la vigorización del horizonte de pensamiento rogeriano Que el <i>Desarrollo Humano</i> como fuerza de crecimiento personal y comunitario propague, a través de la investigación continua, la actualidad del pensamiento rogeriano
-------------------	--

	Mi práctica docente en la materia de introducción al problema del hombre analizada desde el desarrollo humano, semestre enero-mayo 2002 Soffchi Marchini (2004)
PROBLEMA	Observar la forma en la que el docente se acerca a los alumnos, el tipo de intervenciones que tiene, cuál es la reacción que los alumnos tienen con éstas y cómo es la interacción que se forma. Las preguntas son: ¿Qué características tienen mis intervenciones como docente? ¿Cómo se manifiesta la congruencia en mi práctica docente, planteada ésta desde el Enfoque Centrado en la Persona?
OBJETIVOS	Analizar la propia práctica docente (de quien investiga) con el fin de mejorarla, de tratar de formar relaciones con los alumnos cada vez más enriquecedoras, congruentes e interactivas.
METODOLOGÍA	Etnográfica pues el foco de atención es la manera en la que el docente se desenvuelve en el aula, la forma en la que construye la relación con los alumnos, por lo que, se trabaja en el acontecer cotidiano de un grupo. Bajo el supuesto de que hacer etnografía consiste en una serie de acciones en forma metódica que inicia con una observación profunda que permite una excelente descripción de los acontecimientos que tienen lugar la vida de un grupo a escala cotidiana, en la que se destacan las estructuras sociales las interacciones, las conductas y las actitudes de los sujetos, lo cual posibilita un proceso de confrontación con la teoría para poder comprender la significación y construir una interpretación y el sentido de indagación
RESULTADOS	A partir de tres categorías que caracterizan las intervenciones del docente que analiza su práctica: intenciones facilitadoras desde lo humanista existencial, con las que crean un ambiente propicio para el desarrollo de procesos cognitivos y las centradas en atender los propios intereses del docente. Respecto del segundo cuestionamiento: ▪ Si no se es conciente de lo que está pasando interiormente es difícil que se actúe en consecuencia con ello ▪ La congruencia entre lo que se quiere, lo que se hace y lo que le gustaría hacer se manifiesta en la medida en la que se está conciente

	de lo que está pasando en el interior y se actúa en consecuencia
CONCLUSIONES	▪ Existe una escisión entre lo que el docente creía hacer y lo que realmente hace ▪ Hay dificultad de aceptar que ciertos sentimientos que surgen en el docente tiene que ver con sus propios constructos de lo que es ser “bueno” o “malo” ▪ El control es un aspecto que da seguridad cuando el docente se siente responsable de que un evento salga adelante ▪ El grupo empieza a desordenarse cuando el docente centra los intereses en sí mismo ▪ Redireccionar preguntas es una práctica facilitadora ▪ La congruencia sucede cuando se está conciente, en contacto y aceptante de los sentimientos que van surgiendo en el si mismo como docente-facilitador ▪ Cuando el docente se comparte a sí mismo, cuando se muestra como una persona común, los alumnos se interesan y se comparten a sí mismos ▪ Que docente y alumno se relacionen con el mismo rol crea un ambiente de confianza para la expresión ▪ Para aceptar incondicionalmente a los alumnos el paso previo es aceptarse a sí mismo tal como es
PROPUESTAS	Retomar el análisis profundo de situaciones para futuras investigaciones en al campo de la práctica docente

	El desarrollo del potencial humano en estudiantes con dificultades académicas durante su primer año de estudios en la preparatoria Arriaga Zaragoza (2003)
PROBLEMA	El problema se centra en el estudio sistemático de la recuperación teórico-metodológica de los procesos de intervención realizados con estudiantes que en su primer año de preparatoria han presentado un bajo rendimiento escolar basada en las propuestas básicas de la Psicología Humanista: ayudar a las personas a comprenderse a sí mismas y desarrollar sus potencialidades plenamente; ayudar a las personas a desarrollar su creatividad, espontaneidad, autonomía, responsabilidad, valores, y realización. Estas son sus preguntas centrales: ▪ ¿Cuáles son los procesos personales que vive un estudiante con dificultades académicas que se relacionan con su bajo rendimiento escolar? ▪ ¿Cómo facilitar el proceso de recuperación académica de los alumnos con bajo rendimiento escolar? ▪ ¿Qué influencia puede tener en la recuperación académica el trabajo de los tutores en el área del desarrollo de la persona?
OBJETIVOS	Recuperar los procesos de intervención realizados con estudiantes que en su primer año de preparatoria han presentado un bajo rendimiento escolar, se investigan los obstáculos que dificultan el desempeño académico de dichos estudiantes; la percepción del alumno respecto de la problemática de la reprobación así como la forma en que éste vive el proceso, la posible

	relación entre los problemas académicos y la expresión de una necesidad, un deseo, o sentimiento. Se investigan también las actitudes, expresiones, acciones, llevadas a cabo por el equipo de Tutoría tratando de facilitar el proceso de recuperación académica
METODOLOGÍA	La investigación sigue una metodología cualitativa a fin recoger los comentarios, pensamientos y sentimientos de las personas en el momento mismo de la intervención. Utiliza el método de la investigación-acción cuya característica principal es hacer una reflexión desde la práctica
RESULTADOS	▪ La expresión de los sentimientos y la toma de conciencia no logra impactar de forma significativa en el ambiente familiar, siendo éste último el que influye en la conducta y desempeño del estudiante ▪ Algunos de los problemas encuentran su raíz en esa dificultad de respetar y promover la individualidad del otro ▪ Se necesita favorecer el surgimiento natural del potencial de los adolescentes generando ambientes de calidad y encuentro interpersonal ▪ Algunos padres de familia al estar lejos del proceso de reconocimiento de sí mismos se alejan de la posibilidad de ver realmente a sus hijos como personas en proceso ▪ Algunos estudiantes tienen dificultades en el desarrollo de su persona que se vuelven más evidentes cuando el alumno comienza a tener problemas académicos ▪ No obstante las dificultades en el crecimiento, el adolescente camina hacia la autorrealización, tiene en sí mismo los recursos necesarios para desarrollarse como persona ▪ Es importante crear espacios facilitadores del crecimiento humano ▪ La técnica de los talleres favorece el encuentro interpersonal entre tutores y alumnos, alumnos y alumnos, tutores y tutores ▪ A medida que se logra involucrar a la familia se abre más la posibilidad de lograr un avance significativo en el desempeño académico del alumno ▪ El problema académico de un joven adolescente puede entenderse de mejor manera si se observa en su interacción familia
CONCLUSIONES	▪ Se ha observado que los jóvenes adolescentes son muy sensibles a los procesos familiares algunos de ellos suelen sentirse responsables de lo que sucede en la familia ▪ Los alumnos suelen estar ansiosos del reconocimiento y valoración de sus padres, lo que les lleva a aceptar y hacer lo que ellos les pide ▪ Suelen sentirse desatendidos e incomprensidos por sus padres; sienten que no son importantes para la familia ▪ Estas situaciones familiares suelen dificultar el proceso de constitución de la identidad ya que los adolescentes no encuentran el ambiente propicio para su propio crecimiento: un espacio que les reconozca como diferentes, auténticos y valiosos ▪ El proceso de independencia y autonomía se dificulta toda vez que los padres de familia siguen sobre protegiendo al hijo; en su deseo de ayudarlo impiden su crecimiento ▪ El trabajo de los tutores se vuelve sumamente importante ya que son

	ellos quienes logran el cambio en los procesos de vida de algunos estudiantes. Su presencia facilita la toma de conciencia de los problemas y orienta a las personas hacia el cambio ▪ Ante las dificultades en el crecimiento de los estudiantes se observa que la mejor forma de superarlas es mediante la participación y compromiso de los padres ▪ El estudio del Desarrollo Humano sólo es posible en el contacto cercano con las personas que se estudia; sólo en la cercanía se puede conocer la alteridad del otro
PROPUESTAS	▪ No generar altas expectativas en las intervenciones realizadas, sino recalcar que el éxito depende más del compromiso de los alumnos y los padres de familia que de la institución o equipo de tutoría ▪ Aumentar las experiencias de contacto tanto entre profesores y alumnos, como entre padres de familia y alumnos, a fin de mantener por más tiempo un ambiente propicio para el encuentro interpersonal y el cambio ▪ Explorar las ventajas o desventajas que puede tener el realizar actividades de forma "obligatoria" ▪ Podría enviarse a los alumnos a centros de diagnóstico especializados e iniciar un programa de apoyo especial para ellos ▪ Podrían realizarse visitas programadas a las clases de los estudiantes; podría observarse su actitud en la clase, su capacidad de atención, participación ▪ Introducir las técnicas y metodología de la terapia breve al acompañamiento mediante las entrevistas ▪ Estructurar un taller intensivo donde pudieran participar tanto padres de familia, como hijos y maestros ▪ Monitorear el trabajo académico de los estudiantes ▪ Que el equipo que participa en el proyecto reciba una capacitación especializada ▪ A la escuela no olvidar su objetivo primordial, "formar personas", y en este sentido abrirse a la posibilidad de explorar caminos alternativos

	El enfoque humanista en el proceso educativo, como facilitador de aprendizajes significativos en alumnos reprobados del primer grado de enseñanza media García Gutiérrez (2003)
PROBLEMA	Atender de manera integral la deserción escolar y reprobación en una escuela secundaria particular como un problema pedagógico y socio-afectivo
OBJETIVOS	Que los alumnos del primer año de educación secundaria marginados personal y académicamente por la reprobación escolar, logren una autorrealización más satisfactoria a través del descubrimiento de su propio potencial; que redunde en la elevación de su autoestima, el logro de sus metas académicas y el mejoramiento de sus relaciones interpersonales 1. Que los estudiantes valoren, sus capacidades personales para el

	fortalecimiento de su autoestima, y que esto redunde en tenacidad para obtener la realización de sus metas y comprensión para apreciar la intervención de padres y maestros en su formación 2. Que los alumnos, practiquen habilidades de escucha, respeto y comprensión a los demás y a sí mismos y que esto se refleje en la mejoría de sus relaciones interpersonales 3. Que los alumnos identifiquen sus principales dificultades cognitivas en el aprendizaje, practiquen formas de resolverlas y sean capaces de valorar y darse cuenta de la evolución en su rendimiento escolar y apreciar que estos logros se hicieron realidad a través de su esfuerzo y dedicación Que a través de un taller de habilidades cognitivas y grupo de encuentro con los alumnos de secundaria lograran un avance académico y personal desde el enfoque centrado en la persona con la metodología que brinda la pedagogía humanista Las preguntas generadoras han sido: ¿Cuál es la respuesta del estudiante reprobado del primer nivel de enseñanza media, al ser escuchado y atendido personalmente en sus necesidades académicas y psicológicas a través del acompañamiento grupal y personal utilizando una intervención humanista basada en el Enfoque Centrado en la Persona? ¿De qué manera se modifica el rendimiento escolar de los alumnos que tienen mayor índice de reprobación al implementar el Enfoque Centrado en la Persona en este trabajo? ¿Cómo contribuye esta intervención en el desarrollo de actitudes y habilidades en el aprendizaje de los alumnos del primer grado de educación media básica? ¿Cómo cambia la percepción de sí mismo (autoconcepto) y la valoración de sí mismo, (autovaloración) como parte de su autoestima? ¿Cómo responde el estudiante en sus relaciones interpersonales familiares al confirmarse valioso y capaz como persona? ¿Cómo responde el estudiante en sus relaciones interpersonales al confirmarse valioso y capaz en el ámbito escolar?
METODOLOGÍA	La metodología para el análisis utilizada fue una combinación de métodos, cuantitativos y cualitativos, se utilizaron herramientas tanto cuantitativas como cualitativas para obtener la información necesaria. La metodología cuantitativa ha servido para la apreciación psicométrica del coeficiente intelectual y en la recolección de datos como registros de calificaciones mensuales, la medición del C.I. Durante el curso los datos cualitativos se obtuvieron en la observación directa en el grupo de encuentro. La metodología cualitativa fue la herramienta principal para la recuperación del discurso de los integrantes del grupo de encuentro y la observación directa del facilitador y los dos observadores en el transcurso de la misma intervención
RESULTADOS	▪ Los estudiantes manifestaron una evolución positiva en su desempeño escolar apreciada en sus calificaciones mensuales; y en sus habilidades cognoscitivas ▪ Al finalizar la intervención, se pudo apreciar una evolución global

	positiva del grupo, en cuanto a materias aprobadas ▪ Los avances en el área de desarrollo de actitudes y habilidades en el aprendizaje representaron; una mejoría significativa en el área de lecto escritura y también en las áreas de retención de conocimientos, atención en clase, mayor cumplimiento de responsabilidades y orden en sus deberes escolares, tanto en clase como en casa ▪ Hubo una mejoría en su autoconcepto y autovaloración. Se fueron reconociendo capaces de superar sus fallas académicas y personales, lo que se vio reflejado en sus calificaciones y participación en clase, lo que a su vez reforzó su sentido de logro. ▪ En su comunicación, dentro del grupo de encuentro, sus expresiones verbales y no verbales pasaron del tartamudeo, titubeo, excesivas gesticulaciones e inseguridad al hablar e interactuar en el grupo, a una mayor fluidez, confianza, atención y presencia en su comunicación entre ellos. ▪ También empezaron a expresarse con mayor confianza respecto del logro de sus metas, de su realización personal y a compartir con más confianza sus experiencias familiares y escolares. Se fueron manifestando más capaces de reconocer sus logros y cualidades, aumentando su capacidad de valoración personal ▪ En el área de las relaciones interpersonales familiares, los alumnos al ir evolucionando positivamente en sus calificaciones, recibieron por parte de sus padres una actitud de mayor confianza, manifestada a través de conductas de reforzamiento, como reconocimiento de sus logros y premios a su esfuerzo. Al manifestar esta confianza en sus hijos, las relaciones entre los alumnos y sus familias mejoraron y esto a su vez posibilitó mayor confianza de los hijos hacia sus padres. Como resultado de todo esto se apreció una mejoría en la comunicación de sus sentimientos y experiencias personales de parte de los alumnos a sus familias ▪ Las relaciones interpersonales mejoraron tanto con los maestros como con los compañeros. Al principio las relaciones de los alumnos con sus maestros eran más impersonales, los maestros los ubicaban como alumnos problemas, deficientes y había actitudes de rechazo y escepticismo hacia ellos, por su parte los alumnos sentían miedo, rechazo, desconfianza y se inhibían de participar. Los estudiantes al ir generando dentro del grupo de encuentro más confianza en sus propias capacidades académicas y de relación se animaron a participar más en clase, al principio tímidamente y conforme pasó el tiempo, aumentó la confianza. También empezaron a cumplir más con sus tareas y retener mejor el conocimiento, a mejorar en el trabajo en equipo y responder más atinadamente en sus exámenes porque entendían mejor y se sentían más capaces. Los maestros al ver estos avances, empezaron a identificarlos más personalmente, al verlos más participativos y cumplidos cambiaron el concepto inicial que tenían de cada uno. Estos cambios de actitud, tanto de maestros como de alumnos repercutieron en una mejoría de las relaciones interpersonales entre ellos. ▪ Con los compañeros de clases las relaciones interpersonales mejoraron,
--	---

	ya que al participar más y mejor en el grupo e ir teniendo mejores logros en sus clases, esto ayudó a que también fueran más reconocidos en la integración del grupo ▪ mucho de lo logrado fue debido a que se trabajó con una visión integral del estudiante y asumiendo los valores y actitudes del Enfoque Centrado en la Persona cuyo principal fundamento se basa en la confianza, en la persona y en ayudar como facilitador al desbloqueo de su tendencia de autorrealización. ▪ Trabajar desde el E.C.P. implicó no sólo trabajar sus deficiencias cognitivas, sino también las afectivo relacionales, lo que repercutió a su vez en mejoría de su desempeño escolar. ▪ El hecho de trabajar con deficiencias cognitivas a la par que revisar cómo se sienten y se viven dentro de su ambiente escolar y familiar, les permitió una mayor comprensión, seguridad y aceptación de sí mismos y la elaboración de alternativas para relacionarse consigo mismos y con los demás. ▪ Trabajar en conjunto con estas áreas y tener un espacio de confianza y seguridad en la expresión de sus sentimientos y experiencias dentro del grupo de encuentro, les permitió reconocerse valiosos, creer y confiar en su propio potencial como factible de autorrealizarse. Todo esto fue la base, para que ellos pudieran confiar más en sí mismos y percibirse valiosos y capaces. ▪ Al ser escuchados y atendidos en el grupo de encuentro, sin ser juzgados pudieron confiar más en sí mismos, lo que repercutió en un mayor rendimiento escolar, mismo que redundó en sus calificaciones, en una actitud positiva hacia sí mismos y a mejorar su autoconcepto. Al suceder estos cambios internos y externos, esto propició una actitud de mayor confianza y reconocimiento de parte de compañeros, maestros y familia, que a su vez también repercutió en mayor confianza y seguridad de los alumnos en sí mismos a lo largo del proceso. Modificándose al final su autoimagen de manera positiva. Respecto de la forma de relacionarse con sus compañeros, maestros y familia podemos decir que se volvió más aceptante e integradora
CONCLUSIONES	▪ Se puede notar un impacto positivo que tiene una intervención educativa realizada desde el paradigma del E.C.P. para los estudiantes adolescente tanto en su desarrollo personal como en lo académico y social ▪ Los educandos lograron incrementar sus puntajes en las evaluaciones mensuales a través del semestre que duró la intervención, además de observar cambios positivos a nivel personal y en sus interrelaciones ▪ Trabajar en incrementar la atención y escucha activa es la base del aprendizaje significativo y de la comunicación ▪ Trabajar en conjunto para desarrollar mayor coordinación rítmica en la lectura oral, una mayor comprensión en la lectura en silencio, una mejor retención de los contenidos y la terminología utilizada, así como una mejor comprensión de técnicas y hábitos de estudio como herramientas propias para la aprehensión del conocimiento, logra que los alumnos puedan asimilar mejor los conocimientos y desarrollen mejores

	habilidades para el aprendizaje y que esto repercuta en confirmarse capaces de aprender y eso les de confianza para participar más y mejor en su salón de clases y elevar su rendimiento académico ▪ Trabajar con los alumnos no sólo en el área cognitiva sino también en las áreas personal y relacional dentro del grupo de encuentro; facilitó en conjunto: 1. Un aumento de la autoestima o grado en que la persona se valora a sí misma y en su autoafirmación. 2. Un descenso de los estados emotivos como depresión y ansiedad que se generan por la frustración en la reprobación escolar. 3. Una disminución de las conductas sociales de timidez, retraimiento en la interacción entre iguales. 4. Un incremento de la capacidad de empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional del otro. 5. Una mayor responsabilidad en el logro de metas e ideales, cimentación de valores necesarios para la formación en la adolescencia. 6. Una valoración mayor del diálogo familiar como principio de la interacción social. 7. Un aumento de las conductas sociales de consideración con los demás, de preocupación por los otros. 8. Un incremento de las conductas de liderazgo, conductas asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio. 9. Una mejora de las relaciones intragrupo que se pone de manifiesto en el número de compañeros que son considerados como amigos. Una mejor comprensión de que el trabajo en equipo entre padres y maestros es un requerimiento, indispensable para una sólida orientación educativa y para la vi
PROPUESTAS	A los padres de familia: • Que se preparen conscientemente para la educación de los hijos, ya que ellos son los primeros pedagogos en la formación de los seres humanos. • Antes de culpar al hijo con problemas, que revisen cuál es la causa que originó esta situación, muchas veces son los adultos quienes afectan al pequeño. • Si algún niño presenta disfunciones cognitivas significativas, será necesario acudir al especialista, antes de que el daño se haga más severo. A los maestros: • Actualizarse continuamente para ser los mentores de la educación con eficiencia. • Conscientizarse que en la educación vale la pena utilizar el aprendizaje centrado en la persona. • La autorrealización magisterial será el reflejo de su persona por el éxito

	de sus alumnos. A los investigadores educativos: • Un grupo de crecimiento con duración de un semestre, favorece la toma de conciencia y un grupo de crecimiento continuo (por lo menos otro semestre) podrá permitir el desarrollo de mayores habilidades interpersonales. • Después de la experiencia obtenida por medio de esta intervención con los adolescentes de primero de secundaria, propongo que haya un seguimiento de los alumnos a través de la secundaria y posiblemente preparatoria y facultad, para cerrar el ciclo de estudios en la consolidación de su personalidad y valorar las dimensiones sociales de su entorno. • Respecto a la reprobación y también a la deserción escolar, al término de la escuela básica (primaria) ofrecer, después de la selección de alumnos para secundaria un curso obligatorio a manera de propedéutico que no sólo sea a nivel cognitivo sino personal (familiar y social); así disminuiría el número de reprobados y al mismo tiempo el de los desertores escolares. Dicho curso podría ser para afianzar las áreas de mayor discapacidad tanto intelectual como emocional y de relación.
--	---

	La recuperación de mi práctica docente en el acompañamiento a los estudiantes de psicología en un proceso de intervención Aguilar Luna (2001)
PROBLEMA	Es el relato de una experiencia que ha dado pie al análisis de la práctica docente de quien relata
OBJETIVOS	Recuperar la práctica docente de una experiencia con alumnos de psicología en una intervención con enfermos de SIDA
METODOLOGÍA	Investigación-acción. Con la recuperación cotidiana del quehacer docente, bajo un análisis crítico. Se usaron como instrumentos metodológicos el diario de campo, la interacción y retroalimentación con otros docentes y el diario de los alumnos.
RESULTADOS	Los constitutivos de la práctica docente: ▪ El saber ofrece control emocional y tranquilidad ▪ Escuchar a los alumnos, sus expectativas, convalida la acción docente ▪ El desconocimiento (no saber) provoca angustia y miedo ▪ Es importante escuchar al alumno ▪ El equilibrio emocional depende del control del docente ▪ El estilo de docencia está dado por la formación profesional de quien la ejerce ▪ El alumno también es persona ▪ La docencia provoca poca tolerancia a la frustración ▪ El escenario de actividades influye en el aprendizaje ▪ El grupo mismo propicia aprendizajes Las aportaciones del enfoque humanista a la comprensión de estos constitutivos.

CONCLUSIONES	Algunas de las conclusiones de la tesis son: ▪ Estar en relación con los estudiantes conduce a la reorganización interna y externa de la práctica docente ▪ Lo más valioso ha sido la experiencia ▪ La docencia es una profesión que se vive a la par de ser persona ▪ Tomar conciencia de la experiencia lleva a reconocer la infalibilidad del docente ▪ Analizar la propia práctica permite un estado de fluidez y apertura a la experiencia, a la posibilidad de cambio, de llegar a ser mejor persona y mejor docente, de alcanzar nuevos niveles de desarrollo y crecimiento.
PROPUESTAS	A la Escuela de Psicología: ▪ Involucrar al alumno en el área de investigación, previo a su práctica y promover el autoconocimiento y autoexploración antes de ser enviados a sus prácticas profesionales ▪ Dar a conocer a los alumnos las diferentes maneras de acompañamiento que puedan brindar a diferentes personas con distintas problemáticas ▪ Que los alumnos integrantes de las prácticas hayan cursado las materias curriculares que los habiliten teóricamente para el acompañamiento A los docentes de prácticas: ▪ Se adentren en el campo de la investigación-acción ▪ Que conformen equipos de trabajo que les permitan compartir experiencias y conocimientos comunes A los alumnos practicantes: ▪ Que se involucren en el conocimiento profundo de los campos de la práctica ▪ Se enfrenten a vivir intensamente una experiencia de acompañamiento que les permita descubrirse a sí mismos y de integrar el conocimiento con su propia persona

	El proceso de automotivación para el estudio de estudiantes de ingeniería del ITESO Aguilera Pérez (2001)
PROBLEMA	El rendimiento escolar de los estudiantes de ingeniería es bajo y a pesar de las múltiples estrategias utilizadas por los docentes parece haber otros factores que influyen en este bajo rendimiento: procesos internos y el contexto familiar y social de los alumnos. Se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los motivos y el proceso personal de automotivación para estudiar de los estudiantes de ingeniería en el ITESO? ¿Qué significados, metas, objetivos y expectativas expresan los alumnos respecto a estudiar una carrera de ingeniería en el ITESO? ¿Cuáles son sus motivaciones de vida actualmente, y cuáles corresponden a la acción de estudiar? ¿Cómo se motivan y desmotivan para estudiar? ¿Cómo describen su vida escolar y cuáles han sido las experiencias que

	ellos recuerdan como más relevantes?
OBJETIVOS	Conocer a los estudiantes de ingeniería abordando el estudio del proceso de motivación, automotivación y explorar lo que sucede en el interior de cada estudiante desde la propia experiencia de éste.
METODOLOGÍA	Metodología de corte cualitativo, fenomenológico, a través de entrevistas de profundidad y siguiendo cuatro fases: preparatoria (reflexión y diseño del proyecto de investigación), de trabajo de campo (acceso al campo y recogida de datos), la fase analítica (categorización, disposición y transformación de datos) y la fase informativa (elaboración del informe).
RESULTADOS	Estos son algunos de los resultados de la investigación, de acuerdo a las preguntas planteadas: ▪ Estudiar una carrera es un medio para prepararse para el futuro, para insertarse en el mundo del trabajo, que les permita ascender en la escala económica, profesional y social ▪ Tienen metas de autorrealización: vivir felices, a gusto, sentirse bien con ellos mismos ▪ Esperan lograr autonomía e independencia ▪ Respecto a su vida escolar: les gusta la filosofía institucional, el ambiente de la universidad, su nivel académico, las actividades extraescolares. Han aprendido a organizarse y tomar decisiones ▪ Sus experiencias más relevantes tienen que ver con los cambios al ingresar a la universidad, la mayor exigencia académica y algunas etapas de crisis ▪ Respecto a sus motivaciones de vida y el estudio tienen que ver con metas de trabajo, económicas, profesionales, personales, familiares y sociales. Una de las principales es la preparación profesional que los lleve a conseguir las demás metas ▪ En cuanto a la acción misma de estudiar destacan otras motivaciones como: sentirse a gusto con lo que se hace, satisfecho, competente, seguro y capaz.
CONCLUSIONES	Se encontraron regularidades en el proceso motivación de los estudiantes: actitudes, vida escolar y motivaciones. ▪ Las actitudes de los alumnos y la vida escolar se interrelacionan con las motivaciones. Las actitudes muestran la congruencia entre lo que dicen tener como metas y sus acciones ▪ En la vida escolar aparecen como relevantes los aprendizaje, logros, método de estudio, experiencias significativas, problemas, rasgos de personalidad, relaciones humanas y vida universitaria ▪ Las motivaciones de los estudiantes apuntan principalmente al futuro ▪ Las metas y objetivos representan la mayor fuente de motivación ▪ Las metas apuntan a sus valores ▪ Las motivaciones para estudiar una carrera se explican como un medio para lograr otras metas, es una meta intermedia ▪ Perciben el trabajo como parte de su desarrollo personal y profesional ▪ El proyecto de automotivación para estudiar de cada estudiante es personal y corresponde con su proyecto de vida y sus metas. Estudiantes que tienen un proyecto claro y definido tienen gusto por el estudio, la carrera, están muy motivados para el estudio y muestran actitudes

	favorables al logro de sus metas ▪ Los amigos y la familia son factores de motivación, los problemas ayudan a madurar ▪ Los maestros son figuras, que orientando y apoyando, pueden motivar a sus alumnos ▪ Los estudiantes tienen una imagen positiva de la universidad
PROPUESTAS	▪ Algunas nuevas líneas de investigación: motivación y género, la experiencia de las mujeres ante la disyuntiva de la realización profesional o el matrimonio, la motivación en otras carreras ▪ Realizar un programa de detección de necesidades de los estudiantes para retroalimentar el trabajo de los docentes ▪ Implementar un programa de apoyo en metodología y orientación para el estudio, otro de orientación psicológica que atienda situaciones personales ▪ Evaluar la departamentalización de los programas de estudio

	El crecimiento docente: beneficio que retorna de formar alumnos Vargas Beal (2001)
PROBLEMA	¿De qué manera la experiencia docente en las materias de corte social facilita el crecimiento de los maestros titulares de las materias? ¿Cuáles son las áreas personales en las que el maestro percibe el cambio? ¿qué tipo de cambio? ¿Cuáles son las relaciones sociales concretas en las que el maestro percibe cambio? ¿qué tipo de cambio? ¿Interviene la Institución en estos procesos de cambio? ¿de qué manera?
OBJETIVOS	Conocer el impacto de la experiencia académica en las vidas de los maestros
METODOLOGÍA	Investigación interpretativa (Erickson, Frederick). Modelo en el que no se plantean hipótesis previas, ni marco teórico precedente, sino que se parte de preguntas o cuestionamientos a la realidad que van permitiendo su acercamiento.
RESULTADOS	Los maestros observados crecen a través de la experiencia docente, asumiéndose como personas: ▪ Dan por hecho que su existencia está vinculada necesariamente a otros seres humanos ▪ Van tomando de sí mismos la propia identidad heredada (genética y cultural) y sobre ella van modificando y enriqueciendo su ser ▪ Construyen una identidad cada vez más propia, pasando de ser formados a autoformados: tomando conciencia que al tomar conciencia aprenden y cambian ▪ La apertura y la reflexión constituyen la herramienta existencial fundamental mediante la cual estos maestros van actualizando su ser ▪ En la práctica educativa crecen al asumir en ellos y en su quehacer los valores propios de una educación humanista ▪ La institución les crea condiciones que facilitan una integración

	simbiótica con ella pues comparten valores, ideales y métodos de trabajo académico, que son el campo propicio para que crezcan como profesores, profesionales y como personas
CONCLUSIONES	Queda como una clara sensación haber presenciado el devenir humano hacia la afirmación de su sí mismo en cada uno de los docentes investigados y en la mayor parte de sus acciones y actos: ▪ No existió en los docentes intenciones destructivas ▪ La evidencia apunta a un ser humano que se mueve en sentido positivo y con la sensación de hacer algo que va más allá de la dimensión de trabajo individual ▪ La observación ha permitido inferir la validación de una conducta humana voluntaria ▪ El ser humano crece pero no todo el tiempo pues invierte buena parte de su existencia en la satisfacción de necesidades básicas ▪ Los docentes evolucionaron junto con la cultura institucional

ANEXO 12

UNA SESIÓN DE TRABAJO

Maestro: Empecemos nuestra clase señores para que puedan ponerse a trabajar. Nada más antes anuncios y seguimos, luego se ponen ustedes a trabajar Ehhhh. Primer aviso, mientras trabajan ustedes Estela va estar pasando a su lugar, con los que faltan de su reglamento para que preparen sus cuatro pesitos (una actividad de la subdirección escolar: repartir el reglamento escolar entre los alumnos, recuperando el costo de impresión). Después ya que empiecen ya que valla la etapa en que ustedes trabajan va a pasar alguien a darles sus hojas para que ahí registren la actividad que hicieron ayer ¿sí?, Igual como si hubiera sido tarea esta actividad de trabajo aquí en el salón. Bien les voy a tomar solamente 10 minutos para explicar algo, luego les sugiero actividades a realizar, nada más les voy a pedir que anoten esas actividades porque son varias incluyendo las de ayer, son varias para que tengamos material para trabajar en esta semana, ¿estamos de acuerdo?

Alumnos: Si

Maestro: Bien, les pido nada más guardemos un poco de silencio porque no puedo hablar muy fuerte, ¿sí señores?, Si yo sé que esta mal, ya no le sigan si no se les va acabar (escándalo) bien nuestro cuadro de ayer quedamos en que, hablamos de la adolescencia, de etapas de cambios ¿de cuantos tipos de cambios?... perdón.

Alumno: De tres.

Maestro: Tres, los primeros llamados (golpes) físicos, psicológicos, los otros cómo se llamaron.

Alumno Ehh, sociales

Maestro: Después de físicos y psicológicos.

Alumno: Fisiológicos

Maestro: Fisiológicos y sociales, ayer alcanzamos a explicar todos los físicos verdad.

Alumno: Sí

Maestro: Muy bien, entonces quedamos en que los cambios físicos son cambios en la forma de mi cuerpo y en el funcionamiento de mi cuerpo ¿cierto?, en la forma de mi cuerpo se llaman caracteres sexuales.

Alumno: Secundarias

Maestro: Secundarios, muy bien, en la función de mi cuerpo hay dos nombres claves uno para el hombre y otro para la mujer; para la mujer se llama ovogénesis y para el hombre se llama espermatogénesis, que la otra cosa clave la otra palabra clave a la de... ¿Y quien produce todo esto?, nosotros respondemos con una palabra clave que es.

Alumno: Hormona

Maestro: Entonces ¿vamos bien hasta aquí?

Alumno: Sí

Maestro: Muy bien lo importante es esto, y aquí viene algo que no... que no hemos mencionado ¿Por qué primero pusimos cambios físicos y fisiológicos y no primero los psicológicos y sociales?; porque son los cambios físicos y fisiológicos... Rosario... son estos los cambios físicos y los fisiológicos los que influyen directamente sobre los psicológicos y los sociales. A ver espérame Rafael, ¿lo que estas diciendo es que

si no hubiera cambios físicos y fisiológicos tampoco habría cambios psicológicos y sociales?, esto voy diciendo, si no cambiaras de niño a adolescente primero en lo físico, te crecieran los hombros, tu voz cambiar, tus genitales empezaran a funcionar y produjeran la espermatogénesis, si eso no pasara tu no cambiarías en tu forma de pensar y de sentir, ni tampoco cambiarías en la forma de relacionarte con la gente que te rodea, seguirías siendo un niño de primaria que se lleva bien con todos, que no le preocupa nada, que no le preocupa quién es, que no le preocupa que sus papás lo estén regañando, que no se pelea con ellos, que no tiene dificultades con sus compañeros de la misma edad, que no tiene emociones sobre la gente del sexo opuesto, que no se enamora. Pero suceden los cambios físicos y fisiológicos y también se cambia en la forma... en lo psicológico y en lo social, perfecto. Quedamos que hoy nada más vamos a hablar de los...

Alumno: Psicológicos

Maestro: Psicológicos, muy bien, que es los psicológico, lo psicológico es lo que yo pienso y lo que yo siento.

A ver en el pensamiento, qué incluye el pensamiento, bueno que incluye el pensamiento, bueno incluye mi inteligencia, soy más inteligente que cuando era niño. Bueno mi inteligencia se desarrolla, puedo aprender cosas diferentes que cuando era niño, cosas más difíciles. Qué más incluye lo psicológico en el pensamiento, también incluye las ideas que voy teniendo. Ya no son ideas de niño, ya pienso en otras cosas más importantes ¿Si me explico? Y porqué decimos que lo psicológico es lo que pienso y lo que siento, a esto se llaman emociones, se llaman sentimientos hacia mí mismo, hacia la gente que me rodea y hacia lo que a mí

me pasa y eso se traduce en que a mi me emociona, me entristece, me enoja, y todas esas emociones y sentimientos hacen que yo actúe. A mí me molesta que mis papás estén detrás de mi duro y duro y que me manden y me ordenen, que quieren que haga todo a la hora que ellos me ordenen; qué es eso, una reacción emocional, me enoja, pero esa reacción resulta en una conducta y yo ¿qué termino haciendo? Le grito a mi mamá y no hago nada. ¿Te fijas? y eso ¿en qué influye?, ¿todo eso en qué influye?, en que cambio la manera de llevarme con mi jefa, o con mi jefa, o con mi jefe, ¿vamos bien?, entonces hay cinco cambios mas importantes en, durante la adolescencia referidos a lo psicológico si alguien los quiere estudiar mas a fondo en este libro que se llama “El hombre: la orientación y la sociedad” del cual solamente hay dos aquí, ahí los van a encontrar. Bien rapidito cuales son, el primero se llama... (se escuchan golpes), entonces ahí están las cinco cambios y sus nombres, no se preocupen porque solo hay dos libros ahorita al traer el proyector de acetatos lo vamos a poner aquí y cada determinado tiempo vamos a estar cambiando los acetatos ¿Por qué?, porque toda la información viene en acetatos y los vamos a poner allí por el hecho de que solo hay dos libros. Rapidito, rapidito, esos son los cambios más importantes los cambios psicológicos mas importantes ahora la pregunta es, bueno ¿En qué consiste cada uno? ¿En qué consiste la introspección? ¿En qué consiste la rebeldía? ¿En qué consiste la ambivalencia? ¿En qué consiste la crisis de identidad? Y ¿En qué consiste la actitud negativa? ¿Qué significa? Si, ese es un trabajo que puede quedar ahí o lo puedes ampliar como tu vayas decidiendo. Bien para que se pongan ustedes a trabajar quiero

sugerirles algunas actividades, ayer les sugerí ¿Cuántas actividades?

Alumno: Tres

Maestro: Tres, se acuerdan de las tres a ver, bien la primera fue... tu podías... y era referido a lo físico ¿verdad?

Alumno: Sí

Maestro: Tu podías dibujar dos figuras una masculina y una femenina y anotar los cambios que sufre cada uno de ellos con flechitas con nombres y demás, esa era una actividad, vamos a llamar a esa actividad... cómo estaría bueno llamarlas, figuras humanas, bueno vamos a llamarle figuras, otra actividad ¿Cuál fue?

Alumno: Investigar las palabras

Maestro: Investigar las palabras vamos a ponerle así, palabras clave, ahí te va una lista de palabras clave que podrías haber investigado: físico, fisiológico, hormona, ovogénesis, espermatogénesis, caracteres sexuales secundarios, glándulas, testosterona, progesterona.

Alumno: Ovogénesis.

Maestro: Ya habíamos dicho ovogénesis son 10 palabras, esas 10 palabras estaban en esto de palabras claves, y la tercera actividad ha realizar, una practica del libro, estamos hablando de tu libro amarillo, del libro amarillo la practica número... ¿nadie se acuerda?, o ¿sea que nadie trabajo en la práctica, práctica numero...?

Alumno: Dos.

Maestro: Numero dos.

Alumno: Y cinco.

Maestro: Y cinco, dos y cinco, pues bien ahí tienes tres actividades para trabajar pero no son las únicas, qué otra actividad respecto de

esta... de lo psicológico, qué actividad se sugiere, primero, la primera actividad la vamos a llamar investigación, ¿qué podrías investigar?, vas a investigar sobre los cinco cambios psicológicos, ¿en dónde?, bueno aquí hay dos libros, ahorita mandamos a alguien a que vaya conseguir el proyector. Vas a conseguir el proyector de acetatos por favor, allí mira con la maestra Judith aquí enfrente le dices que es para nosotros, bien otra actividad que te sugiero las practicas tres y cuatro de tu libro. A propósito de las practicas, muchachos, todas las prácticas de su libro tienen dos partes una, donde te explica la teoría o la información y otra donde tú tienes que trabajar, ¿si me explico?

Alumno: Si

Maestro: Los requisitos mínimos para el segundo periodo son tus prácticas, esas las tienes que hacer, es lo mínimo que vas a entregar, las otras son actividades que tu vas a ir calificando como en el primer periodo. Bien y lo último que yo te diría que es mas importante es una pregunta, la dejo así en ¿Cómo? Para que ustedes la escriban como están escribiendo las actividades que se van a ir haciendo, que yo les sugiero que hagan, la ultima actividad es ¿Cómo se han dado...? fíjate bien anótalo así ¿Cómo se han dado los cambios psicológicos...? ¿Cómo se han dado los cambios psicológicos en mí? Particularmente, para mi es la actividad mas importante de estas, de este tema de los cambios psicológicos.