



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL COLEGIO DE
BACHILLERES NÚMERO 17.

Por

ANDRÉS PALACIOS RAMÍREZ

Tesis presentada como requisito parcial
Para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de tesis

José Francisco Martínez Licona

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que con su soporte científico y humano han colaborado en la realización de este trabajo.

Quiero agradecer en primer lugar a las instituciones que han hecho posible la realización del trabajo presentado en esta tesis por la ayuda económica brindada, por el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Gracias por la ayuda y confianza en mí depositada.

Agradezco a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, institución a la cual pertenezco y a su Director Dr. Agustín Zarate Noyola por el apoyo para realizar mi estudios de maestría.

Agradezco infinitamente al Dr. José Francisco Martínez Licona, por la acertada orientación, el soporte y discusión crítica que me permitió un buen aprovechamiento en el trabajo realizado y que esta tesis llegara a buen término

. A mis compañeras Aileen, Patricia y Verónica por compartir dudas, soluciones y críticas constructivas a mi trabajo, sin ustedes este camino hubiera sido muy solitario.

A mis compañeros del grupo de investigación. Esmeralda, Marcela, Laura, Alejandra y Javier por contagiarme su entusiasmo dentro y fuera de las horas de trabajo.

De igual manera, agradezco el apoyo por parte del Colegio de Bachilleres Plantel 17, por las facilidades que se me brindaron a lo largo del proceso de intervención.

Finalmente, agradezco a mi familia por su comprensión y apoyo. De manera muy especial a Raulillo que día a día me contagia las ganas por continuar investigando.

**LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL COLEGIO DE
BACHILLERES NÚMERO 17.**

Resumen

Por Mtro. Andrés Palacios Ramírez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Septiembre 2013

Director de tesis: José Francisco Martínez Licona

El presente proyecto de intervención centra su mirada en la construcción del proyecto de vida partiendo desde la realización de un diagnóstico con una naturaleza mixta que explore enfoques de aprendizaje y la etapa de construcción del proyecto de vida. En respuesta a los datos recabados se realizó una propuesta de intervención teniendo como objetivo promover el desarrollo del alumno de bachillerato que permita la construcción de un proyecto de vida en vías de consolidación o consolidado que integre a sus patrones culturales de comportamiento tanto dentro como fuera de la escuela. Dentro de la etapa de implementación se conformó un grupo de desarrollo dirigido a jóvenes que cursaban primer y tercer semestre de nivel medio superior donde se desarrollaron herramientas que les permitieron reflexionar sobre la importancia de planear y diseñar un proyecto de vida que integre metas, anhelos, visiones y misiones acordes con las necesidades y capacidades del participante.

Palabras clave: proyecto de vida, enfoques de aprendizaje, educación media superior.

ÍNDICE

| | Página |
|------------------------------------------------|--------|
| AGRADECIMIENTOS | iii |
| RESUMEN | iv |
| ÍNDICE DE TABLAS | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | viii |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | ix |
| DEDICATORIA | x |
| CAPÍTULO UNO. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL | |
| Introducción | 1 |
| Marco contextual | 3 |
| Marco teórico | 8 |
| Metodología | 21 |
| Resultados | 24 |
| Conclusiones | 27 |
| CAPITULO DOS. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN | |
| Justificación | 32 |
| Necesidades de intervención | 33 |
| Objetivos | 33 |
| Modelo teórico de aprendizaje. Modelo 3p | 33 |
| Modelo teórico para la intervención | 36 |
| Nivel de intervención | 39 |
| Plan de acción | 40 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Estrategia didáctica | 41 |
| Recomendaciones | 44 |
| Conclusiones y recomendaciones | 46 |
| CAPITULO TRES. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN | |
| Introducción | 49 |
| Desarrollo de la intervención | 49 |
| Ejemplos de sesiones | 52 |
| Inventario de instrumentos para la recolección de datos durante la intervención | 58 |
| Conclusiones | 59 |
| CAPITULO CUATRO. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN | |
| Introducción | 60 |
| Metodología de la evaluación | 61 |
| Perspectivas de la evaluación | 62 |
| Resultados de la evaluación de implementación del proyecto | 64 |
| Conclusiones | 80 |
| REFERENCIAS | 83 |
| ANEXOS | |
| a. Acuse de recibo y aviso de publicación | 86 |
| b. Artículo | 87 |
| c. Evidencias de trabajo de campo | 117 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Descripción de factores y características del enfoque superficial. | 17 |
| Tabla 2. Descripción de factores y características del enfoque profundo. | 19 |
| Tabla 3. Distribución de los jóvenes en relación con etapa de proyecto de vida y enfoque de aprendizaje. | 26 |
| Tabla 4. Distribución de sesiones intervención. | 42 |
| Tabla 5. Tabla de estimación de tiempos a lo largo de las sesiones. | 44 |
| Tabla 6 Distribución de los jóvenes en relación con etapa de proyecto de vida y enfoque de aprendizaje. | 50 |
| Tabla 7. Resultados de evaluación de la etapa de construcción del proyecto de vida. | 76 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Modelo 3p Biggs (presagio-proceso-producto) de la enseñanza y el aprendizaje (Biggs, 1993 ^a) | 35 |
| Figura 2. Esquema explicativo de las características de la teoría de las situaciones de Guy Brousseau | 37 |
| Figura 3. Diagrama cronológico de la intervención | 43 |

ÍNDICE GRAFICOS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Grafica 1. Enfoques de aprendizaje. | 24 |
| Grafica 2. Proyecto de vida. | 25 |
| Grafica 3. Tendencias de valoración sobre metodología de la intervención. | 65 |
| Grafica 4. Tendencias de valoración sobre contenidos que incluyo la intervención. | 66 |
| Grafica 5. Tendencias de valoración sobre motivación personal en relación con la intervención. | 67 |

Dedicatoria.

A ti Ana María Evangelina, para la persona que me enseñó a ser quien soy, quien a pesar de no poder estar físicamente en los momentos de mis logros, ahora está en mi corazón, en mi esencia, sus últimos gestos fueron “estudia”, y aquí estoy, estudiado no para saber más ni para ser mejor que otros, para superarme a mí mismo, para ayudar a los otros. Gracias por ese ultimo regalo.

Eppur, si muove”. Recordemos que esto no es un adiós, sino “hasta la vista, baby”.

Chiste ferminiano.

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

Introducción

La educación, la formación en su sentido original, ha quedado formulada a nivel de uno de sus fines más importantes, como la búsqueda de la identidad, la construcción de una personalidad madura, y el pleno desarrollo de la personalidad. Y la UNESCO califica a “aprender a ser” como un proceso fundamental. Estas propuestas van todas ellas más allá del concepto convencional de la escolaridad como instrucción. Pero en el proceso de concreción del proyecto educativo, se produce un fenómeno de reducciones sucesivas, desde el idealismo de los fines hasta el empirismo de las evaluaciones, para centrarse finalmente en el rendimiento cognitivo y de habilidades instrumentales, que dejan atrás los objetivos propuestos.

Por ello se pretende retomar el espíritu originario de la educación, y más concretamente de la orientación psicológica, adoptando como ejes de este proyecto de intervención, el concepto existencial de proyecto de vida. Que va a encaminar la orientación del joven hacia un proceso de auto orientación. Permitiendo a los jóvenes vivir en el presente la imagen que vislumbran de su futuro. Este proyecto personal va a incluir un proyecto de vida cuyo significado se inscribe en el marco de su destino, valores y fines de la vida.

Actualmente el nivel de educación media superior en México atraviesa igual que otros niveles educativos por una etapa de transición que de alguna manera pretende entre otros aspectos diseñar procesos enfocados tanto a profesores como a alumnos que permitan mejorar y consolidar competencias en el alumnado que garanticen su inserción a la educación superior con elementales patrones de éxito y que consoliden su formación, lo que implica una revisión de

aquellos aspectos a los que tradicionalmente no se les ha dado la relevancia, como es el caso de las estrategias para la formación en la toma de decisiones de los alumnos.

Los procesos educativos como el de la deficiente orientación vocacional, tienen repercusiones importantes para los niveles técnico superior y superior. Por ejemplo, se observa que los jóvenes que han concluido su bachillerato y desean ingresar a escuelas de nivel superior, recurren a carreras saturadas o bien, sus primeros años en la licenciatura son de un alto índice de reprobación, o es recurrente el cambio de carreras, teniendo consecuencias negativas para éstas instituciones, así como para los mismos estudiantes, afectando el ámbito social y el económico. (Sánchez, 2004)

Ante este panorama pareciera que la gran mayoría de los jóvenes que ingresan y están en las diferentes instituciones educativas, carecen de un “proyecto de vida”, dejando a un lado la posibilidad de tener una visión de su propio futuro, en donde podrían anticipar y resolver algunas de las situaciones anteriormente mencionadas, principalmente aquellas relacionadas con el ámbito escolar.

En el mundo externo, social y económico, la globalización y la flexibilización del trabajo, las innovaciones tecnológicas, la transición de una economía condicionada por la producción industrial a una dominada por el sector servicios, el advenimiento de una civilización comunicacional, han conducido a cambios en los patrones de empleo. Así, desde posiciones críticas se denuncia el auge del empleo precario, temporal, peor pagado, el retroceso del sindicalismo, el aumento de la exclusión en el mundo “rico”, y la desestructuración de la sociedad y de los vínculos sociales.

En la postmodernidad, con la ruina del paradigma productivista, se valora lo que está en el orden de lo individual y lo singular, en ruptura con el universalismo; se valora lo borroso y lo incierto en oposición a lo racional determinista. Con el desafecto a la idea de progreso, el repliegue de la razón triunfante, la pérdida de referencias y el borrado de los marcos de referencia estables del trabajo, familia, y de las referencias ideológicas y religiosas, favorece la emergencia de una cultura de proyecto (Boutinet, J.-P., 1993). Y en la confrontación a lo efímero que expresa el proyecto, se puede tener el sentimiento difuso de que las cosas dependen por un lado del compromiso del actor, y por otra, una cierta resignación nacida del sentimiento compartido de que somos huérfanos de soluciones.

El presente capítulo aborda una descripción de los estados que guardan los proyectos de vida en los jóvenes de bachillerato; los datos arrojados permiten considerar diferentes etapas del proyecto de vida así como la relación que existe con los enfoques de aprendizaje utilizados por los jóvenes.

Marco contextual

El Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí. Dentro del sistema de educación media superior se encuentra el colegio de bachilleres, el cual es una institución educativa con carácter público descentralizado, que se encuentra en diversos estados de la república mexicana. Dentro del Estado de San Luis potosí tiene una trayectoria desde 1986, siendo una alternativa de educación en este nivel. Tiene una presencia en 34 municipios del estado.

- 1) *“El colegio de bachilleres, es una institución en la que se forma a los educandos de manera integral, buscando su óptimo desarrollo en los aspectos académico, cultural, social y deportivo, sus características básicas es la estricta observancia de las norma de*

disciplina elementales por alumnos, personal docente y administra; tiene la pretensión de ser y conservarse como la mejor opción educativa del nivel en nuestra entidad” (Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, Noviembre de 2012).

Dentro de sus objetivos están:

- 2) Proporcionar un servicio educativo de calidad, desarrollando armónicamente conocimientos, habilidades y valores que permitan a sus estudiantes la incorporación en instituciones de educación superior.
- 3) Generar procesos que habiliten y certifiquen capacidades laborales y tecnologías de la información y la comunicación.
- 4) Desarrollar procesos de participación y responsabilidad social en un marco democrático, así como la perseverancia y conservación de su entorno.
- 5) Establecer estrategias que permitan mejorar los indicadores de cobertura, atención a la demanda, aprovechamiento y eficiencia terminal” (Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, Noviembre de 2012).

Los alumnos son egresados de las diversas secundarias siendo en su mayoría de 15 a 17 años de diversos niveles socioeconómicos, los estudiantes tienen posibilidades de becas por los programas de gobierno o una beca económica mensual por el propio colegio de bachilleres, en cada uno de los planteles se beca al 10% de los alumnos con más alto promedio.

La orientación educativa del colegio de bachilleres. La orientación educativa ha sido una tarea establecida desde la fundación de este subsistema la cual tiene como propósito apoyar a la formación integral del estudiante por medio de actividades formativas. Inicialmente la orientación se impartía como hora clase en todos los semestres contando con tres horas

semanales, posteriormente al realizar una revisión del plan de estudios en 1993 la orientación disminuyó su carga horaria, pero se intentó consolidar el trabajo de la orientación bajo diversas prácticas.

El trabajo de orientación en el colegio de bachilleres ha obedecido a diversas circunstancias desde los cambios de directores hasta las condiciones de trabajo de cada institución, ya que en algunos planteles el tiempo que se distribuye entre las horas clase para cubrir aspectos preventivos y horas de cubículo para cubrir aspectos individuales.

Los problemas más frecuentes son el ausentismo en clases, el embarazo no deseado y problemas de fármaco dependencia, por lo cual la institución ha implementado diversas actividades a fin de prevenir y atacar estas situaciones como (pláticas para padres, programas de tutoría, rallys de conocimientos entre otros).

Desafortunadamente la falta de investigación en esta área evidencia la urgencia de iniciativas que tengan un modelo teóricamente fundamentado que conjugue la teoría con la acción y que muestre su eficacia para la comunidad educativa. Se puede considerar que el proyecto de vida es uno de los ejes de la práctica de la orientación, así que tener el conocimiento que nos permita hacer una intervención más certera y con elementos acordes y contextualizados.

La adolescencia y la cultura del adolescente estudiante. Desde un punto de vista sociológico, la juventud es una condición socio histórica que se inicia en el siglo XX, y que se va definir en virtud a un comportamiento, una fase del ciclo vital, un status incompleto de derechos y posición socioeconómica, un momento histórico en forma de cohorte y generación, una diversidad de situaciones y colectivos, y un concepto axiológico ideal, el carácter juvenil (Agulló, E., 1997).

El periodo de la adolescencia es considerado como una etapa de desarrollo del ser humano cuyo periodo comienza a partir de doce o los trece años y termina un poco antes de los veinte años. Generalmente se consideran tres etapas de la adolescencia, en la primera caracterizada por diversos cambios de orden anatómico y biológico principalmente en las etapas intermedia y tardía lo cambios son más en el orden personal y social (Powell, 1981).

Precisamente en este periodo es de gran vulnerabilidad y de oportunidades, de cambio y avance en diversos ámbitos desde lo intelectual, físico, moral, social ya que esto culmina con una nueva organización de la personalidad y con la consolidación de diversos aspectos desde lo individual a lo social (Merino, 1993).

Para Vygotsky (1993), el adolescente, es ante todo un ser pensante y precisamente el cambio que se da en el pensamiento, le permite crear conceptos y quizá el concepto básico para este periodo es el de la autoconciencia, “No es algo dado desde un principio, surge paulatinamente en la medida en que el hombre empieza a comprender a si mismo con la ayuda de la palabra. Se puede comprender a sí mismo en diversos grados” (p.72).

La auto conciencia es derivada del pensamiento, de las propias vivencias que se pueden sistematizar, conocer y regular y dar pauta a este concepto. Es decir el concepto del “yo” y a su relación con la realidad que se puede manifestar por medio del lenguaje o la palabra escrita.

Con base a estas particularidades del adolescente, es pertinente establecer criterios para favorecer los elementos, factores y características para la autoconciencia por medio del proceso de orientación, considerando que este proceso se realiza todas las modalidades de la educación media superior de nuestro país, de ahí que es importante considerar el contexto escolar.

Precisamente las instituciones educativas favorecen el desarrollo de la personalidad, ya que la educación que se imparte debe ser activa en el desarrollo de las individualidades y tolerante con las singularidades a las que tiene que aceptar y respetar. Los valores personales de cada miembro constituyen una rica variedad en una sociedad que está al servicio del individuo; además debe ser tolerante para que cada miembro de la escuela con la finalidad de que encuentre posibilidades de ser respetado y pueda realizarse con cierto grado de autonomía, reconociéndole su capacidad para consolidar su identidad y sentirse semejante a quienes él quiere. (Galicia, 2005).

Las aspiraciones y las identidades de los alumnos son a su vez la causa y consecuencia de los significados que ellos elaboran en las escuelas entendiendo a las aspiraciones como un compromiso en el desarrollo, con una forma en torno a la subjetividad heredada, a las condicionantes idiosincrásicas de la historia de vida y finalmente a la identidad que se forma en el proceso educativo se diferencia en las aspiraciones, en el sentido que esta puede ser reforzada, alterada o reconfigurada mediante una compleja interacción con las estructuras de las escuelas y las prácticas de los maestros.

La escolaridad introduce en los alumnos nuevas prácticas y contextos dentro de los cuales puede reconfigurar la diferencia de ellos. Los estudiantes llevan al hogar ideas y aspiraciones forjadas a través de la cultura de los compañeros y de la escuela, así pueden originarse luchas por los derechos y obligaciones de la familia, con frecuencia estas luchas ocurren por decisiones como abandonar la escuela o seguir estudiando, así como por continuar estudios profesionales o vocacionales (Levinson, 2002).

En este sentido la identidad en el contexto educativo mexicano se caracteriza por que los jóvenes que están involucrados con la familia y la comunidad en un sentido relacional, pero también está aprendiendo a través de la escuela a construir y proyectar en un sentido autónomo del yo. Los alumnos aprenden la actitud adecuada para ser estudiante, por lo que desarrollan una identidad escolarizada a diferencia de aquellos que abandonan la escuela o de los relativamente no escolarizados pero también surge el sentido de pertenencia, de identificación colectiva con el grupo que genera un proyecto común. Sin olvidar que existen elementos a considerar como lo son los medios de comunicación, una cultura global y las tendencias política-económicas que proporcionan poderosas fuentes de estructuración para la subjetividad de los estudiantes. (Levinson, 2002).

Marco teórico

El proyecto de vida como línea de investigación. Existe una preocupación del ser humano por el futuro, tanto en el ámbito personal como en el social y una herramienta básica en la educación que puede contribuir a esta situación es la orientación escolar, ya que permite hacer a una persona capaz de cobrar conciencia de sus características personales y desarrollarlas a fin de elegir sus estudios y actividades profesionales y en todas las situaciones de su existencia, con la preocupación de servir a la sociedad y desarrollar su propia responsabilidad (Guichard, 2002). Unido a lo anterior, la orientación tiene como tarea prioritaria la de generar los cambios que faciliten a todas las personas el encuentro de una mano extendida que le ayude a construir sus proyectos de vida y lograr su desarrollo personal y social. Declaración del congreso mundial de orientación y asesoramiento. Valencia – Venezuela. (2000).

Por lo anterior, en la práctica de la orientación, sea educativa, vocacional o de otra índole, se utiliza el concepto de “proyecto de vida”, entendido éste como “un subsistema autor regulador de la personalidad en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivos, motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo” (D’Ángelo, 1997)

En el caso de la psicología, diversos autores se inclinan por asociar el proyecto con diversos términos, propios de su interés, como por ejemplo Rogers (1980) lo asocia con el proceso de la auto orientación; Nuttin (1963) con la motivación y lo relaciona con el dinamismo del autodesarrollo; Pelletier (1974) lo plantea como el desarrollo vocacional en la construcción del proyecto vocacional y Rodríguez (2003) lo plantea para la orientación profesional y la acción tutorial en el marco del proyecto profesional. Esta última autora comenta que el proyecto profesional es una cuestión existencial y que podría entenderse como categoría principal al proyecto de vida el cual puede derivar: los proyectos profesionales, familiares, académicos.

Desde una perspectiva evolutiva o de desarrollo, el proyecto se corresponde con la etapa de pensamiento formal de Piaget. Es una fase en la que el joven se ve obligado a abstraerse del mundo escolar de la infancia para entrar por la imaginación en el mundo de los adultos. Va a explorar la relación entre lo posible y lo real. El adolescente se vuelve capaz de considerar una situación de manera hipotética y de diferentes puntos de vista, de evaluar la fiabilidad de sus decisiones y de anticipar las consecuencias de sus decisiones. La maestría del tiempo abre la capacidad de planificar y elaborar proyectos, de poner a punto estrategias para alcanzar los objetivos.

Sin embargo es necesaria la revisión más puntual del termino proyecto de vida, ya que su utilización en la práctica de la orientación es una prioridad para entender otros proceso inherentes a esta tarea: al conocer los diversos ángulos sobre este concepto, el orientador, el orientado y la institución, tendría la posibilidad de generar mayor certidumbre para las acciones de este ámbito.

Uno de los autores que trabaja el proyecto de vida es D'Angelo Hernández, el cual ha realizado diversas investigaciones al respecto estableciendo categorías y referentes importantes para este concepto. El trabajo teórico de este autor ha sido enlazado con la práctica por medio de sus proyectos *provida* y *prycrea*. En su trabajo *modelo integrativo del proyecto de vida* (1997) establece fundamentos, la metodología y la interpretación de su trabajo como modelo integral.

Ya se mencionó anteriormente la definición del proyecto de vida según este autor, tomando en cuenta que este abarca el concepto donde se engloba: proyectos vitales y el desarrollo profesional, el primero entendido como la actividad y las metas específicas de realización de las orientaciones motivacionales, que contribuye a la autorrealización personal. El trabajo de este investigador tuvo como objeto determinar la influencia de factores macro-sociales, grupales e individuales de los planes y proyecto de vida, y el desarrollo de vida profesional de los jóvenes trabajadores, además de incrementar métodos propiciadores del desarrollo profesional. El autor comenta que el proyecto de vida puede investigarse como una formación psicológica del individuo en su contexto social, además este puede ser analizado como un fenómeno macro-social.

Dentro de las conclusiones del autor, destaca que se observaron dos grupos externos:

“Los estancados y los auto desarrollados, en el primero se caracteriza por la existencia de conflictos motivacionales que afectan el área profesional y el segundo tiene una

trayectoria escolar normal u orientación y tiende a plantearse metas complejas de desarrollo profesional y no se observan conflictos motivacionales importantes. Tiene buen nivel de ajuste de la autovaloración y nivel aceptable de sus capacidades y de otros recursos y procesos auto reguladores de la personalidad”. (D´Angelo., 1997, p.132).

La revisión de este concepto es una prioridad, pero debido a su complejidad y su escasa investigación dentro de la orientación del bachillerato en México, se hace pertinente el presente trabajo, y se aborda esta problemática con la intención de contribuir y proporcionar una base que amplíe futuras investigaciones.

Para el presente trabajo se retoma el trabajo realizado por miguel ángel torres padilla el cual toma como base la línea de investigación consolidada por D´Angelo construyendo una tipología del proyecto de vida de jóvenes del colegio de bachilleres plantel 26 del estado de San Luis Potosí el cual rescata tres etapas de desarrollo del proyecto de vida las cuales resumo a continuación.

Consolidado. Su identidad es a través de un auto concepto positivo, en donde se puede tener la capacidad de expresar diversos sentimientos, reconocer logros y obstáculos, para los últimos considerar estrategias. Además su proceso de comunicación es efectivo y tiene valores estables. En el aspecto cognitivo plantea argumentos lógicos de sí mismo, de su actuar y de su entorno. Su proceso de vida ha sido estable sin ninguna dificultad extraordinaria y en el caso de haber existido una problemática ha sido superada con ganancias, por lo que en la etapa en que se encuentra considerada un futuro realista con planes concretos y específicos. Su núcleo familiar le ha permitido un desarrollo acorde a cada una de las etapas apoyándolo en los diversos conflictos que se ha presentado en su vida cotidiana. Su trayectoria académica en las diversas instituciones

ha sido estable y las instituciones le han permitido un clima positivo en cuanto a las relaciones maestro-alumno su aprendizaje a alcanzado una independencia, lo que le ha permitido destacarse en el ámbito académico de una manera sobresaliente. Su entorno sociocultural es favorable en todos los aspectos, el cual le ha permitido un crecimiento y un adecuado desarrollo.

En vías de consolidación. En un alumno que está pasando por un proceso en la mayoría de las diversas áreas, si bien tiene aspectos consolidados o a punto de consolidar, también menciona aspectos que no le ha permitido superar una total consolidación en las diversas áreas, las circunstancias que impiden la superación de este proceso puede ser: una identidad negativa, miedos, identifica conflictos pero no establece estrategias para los mismos, vive en una familia con disfuncionalidades, sus experiencias académicas han sido negativas, las relaciones personales conflictivas. Presenta problemáticas en una sola área, por lo que es posible realizar una intervención breve que le permita enfocar esta situación y trabajar en la misma para su superación.

En conflicto. Es un alumno con un solo aspecto consolidado o bien en vías de consolidación y que tiene dos o más áreas problemáticas, presentado diversos aspectos que no le permiten tener una consolidación. Por ejemplo en la área de datos biográficos y de identidad: el concepto de sí mismo es confuso y contradictorio, solo menciona datos biográficos de manera interpersonal, en la dimensión lúdica y de ocio mencionan actividades del pasado, la dimensión afectiva emocional no es mencionada; las dimensiones de logro y patrones de éxito identifican problemáticas pero no establece estrategias para las mismas. En el área familiar, se menciona una familia disfuncional; su interacción familiar no es mencionada o es descrita de una manera interpersonal; son mencionados conflictos pero no han sido resueltos. En el área de desarrollo, su evolución es descrita sin ninguna valoración o no es mencionada; no se menciona sus intereses ni

sus actitudes, y en lo que se refiere a su aprendizaje personal se menciona descriptiva o no se menciona; en lo que se refiere a su futuro es de una manera fantasiosa o no es mencionada. En el área académica escolar, su evolución no es mencionada y se caracteriza por la mención de dificultades y rendimiento académico bajo acompañado de una percepción negativa a los profesores.

Esta tipología ayudo a realizar intervención de una manera más efectiva dentro del plantel educativo creando estrategias específicas para lograr desarrollar los aspectos en conflicto o en vías de consolidación en los proyectos de vida de los jóvenes.

Enfoques de aprendizaje. Por otro lado las investigaciones que abordan a los jóvenes estudiantes como principal objeto de estudio no es algo nuevo; han sido diversas las temáticas desde donde se ha abordado a esta parte de la población, por ejemplo los temas que se relacionan con el aprendizaje.

Han sido diversos los estudios sobre las causas del aprendizaje de los alumnos y de las estrategias que utilizan para adquirir el conocimiento, siendo la *teoría de los enfoques de aprendizaje* un tema por demás interesante en el desarrollo de las investigaciones en este campo, que aunque han sido estudiados principalmente en alumnos universitarios, también puede ser implementado en otros contextos como en la educación medio superior.

La línea de investigación de *enfoques de aprendizaje* surge con los autores Marton y Säljö (1976a), refiriéndose a éste como la aplicación de estrategias de estudio que realizan los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. En sus primeras investigaciones, Marton y Säljö solicitaban a los estudiantes la lectura de un texto y después, tras un análisis de entrevistas, se descubrieron patrones de comportamiento definidos, se establecieron

las categorías y relaciones entre las categorías de las formas de estudiar y se logró hacer una distinción entre un enfoque profundo y uno superficial (Marton y Säljö, 1976b).

La definición como tal de lo que son los enfoques de aprendizaje, no ha sido descrita ampliamente por los investigadores en esta área, pero como una referencia básica puede ser la propuesta por Biggs, que de forma muy general los define como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tienen los estudiantes de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal” (Biggs, 1988, p.168).

Aunado a esto, el mismo Biggs reconoce que “Los enfoques de aprendizaje se han utilizado para referirse a características de personalidad y a reacciones inducidas por una determinada situación. Los individuos están predispuestos por su personalidad a adoptar un enfoque preferido, mientras ciertas situaciones promueven enfoques particulares” (Biggs, 1985, p.187). De aquí que precisamente el carácter contextual y flexible de los enfoques de aprendizaje sea el más importante y reconocido por todos los autores en esta línea de investigación (Biggs, et al., 2001; Marton y Säljö, 1976b).

Esta flexibilidad en los enfoques es lo que les permite diferenciarse de los estilos de aprendizaje descritos por Pask, pues estos últimos están ligados a características fijas de la personalidad poco modificables; mientras que los enfoques son dependientes del contexto y son modificables (Coffield, et al., 2004).

Además que estas preferencias por alguno de los enfoques, pueden o no aplicarse en la práctica, depende también del contexto; se sitúa entre lo personal y lo contextual y lo que predomine depende de las situaciones concretas.

Biggs (1989,1990) identifica tres tipos de enfoques de aprendizaje, a los cuales reconoce como profundo, superficial y de logro, nombrando de la misma manera a las estrategias y motivos determinantes de cada enfoque; es decir, en el momento en que el alumno se encuentra en una situación de aprendizaje, puede moverse por una de estas dos vertientes que establecen el tipo de enfoque por el que se inclinan; una es la relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?) (Biggs, 1988, 1993a).

Puede decirse que las estrategias se vinculan a las motivaciones a la hora de abordar las tareas de aprendizaje y tratan de explicar la relación entre el estudiante, la situación de aprendizaje y el rendimiento académico (Maquilón, 2003).

De aquí que los enfoques involucren una relación entre las características personales y las reacciones provocadas por las situaciones de aprendizaje (Entwistle, 1988; Entwistle y Kozeki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983). Por lo tanto, aunque el alumno esté orientado hacia alguno de los enfoques de aprendizaje, algunas veces, la situación puede influir en la orientación de algunas características de otro enfoque de aprendizaje (Kember y Wong, 1999).

Es así como se comprueba que los enfoques de aprendizaje, designan tanto la forma en que un estudiante constantemente se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, como la forma en que se enfrenta a una tarea particular en una situación determinada (Biggs, 1991).

De tal manera que se cree que en el enfoque profundo tiene una alta relación con la motivación intrínseca (o un alto grado de interés por el contenido y por su relevancia); se tendrá un carácter más estable e independiente de la situación de aprendizaje, pues al estar ligado a los

factores de personalidad del alumno, obtiene resultados más complejos que en otros enfoques; mientras que desde un enfoque superficial y su relación con el miedo al fracaso, las formas de moverse de alumno, será mucho más variable y dependiente de factores contextuales y situacionales en los que se produce el aprendizaje y los resultados que obtienen son más sencillos que en cualquier otro enfoque; a diferencia de que cuando lo predominante sea una alta necesidad de logro o una elevada motivación por el éxito, el enfoque de aprendizaje tiende a ser de tipo estratégico.

El enfoque superficial del aprendizaje. Como ya se menciona anteriormente, el enfoque superficial de aprendizaje surge de la motivación extrínseca o pragmática en cualquier situación de aprendizaje donde el estudiante quiere liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, tratando de evitar el fracaso y no trabajar demasiado; además que se limita a retener de forma mecánica el mínimo de contenido escolar, (Entwistle, y Hounsell, 1979).

Para Maquilón, (2001), la característica más importante de este enfoque es la ausencia de motivación de alto rendimiento; a los estudiantes les es difícil realizar aprendizajes complejos, significativos o relacionales, utilizan actividades de un bajo nivel cognitivo cuando la tarea o situación exige un nivel superior para su realización; lo que provoca que su rendimiento académico sea bajo, (Marton y Säljö, 1976a, 1976b).

Sin embargo, la idea de que la memorización indica una orientación hacia el enfoque superficial puede resultar errónea, puesto que algunas tareas específicas necesitan de tal memorización para cumplir con su objetivo, como el libreto de una obra de teatro o adquisición de vocabulario o fórmulas.

Los factores y características del estudiante que estimulan la adopción de este enfoque son:

Tabla 1.

Descripción de factores y características del enfoque superficial.

| Factores para estimular este enfoque | Características de la adopción de este enfoque |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Intención de lograr una demanda que debe ser cumplida, una imposición necesaria para alcanzar algún objetivo o meta, como la idea de la escuela como un “pase para el futuro”, o un certificado o título.</p> <p>Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas; Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo;</p> <p>Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente;</p> <p>Visión escéptica de la educación;</p> <p>Ansiedad elevada;</p> <p>Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.</p> | <p>Intención de cumplir los requisitos de la tarea</p> <p>Encara la tarea como imposición externa</p> <p>Tener un grado o certificado de escolaridad en especial</p> <p>Ve los aspectos o partes de la tarea como discretos y no relacionados, ni entre ellos, ni con otras tareas;</p> <p>Se preocupa por la cantidad de tiempo que se requiere la compleción de la tarea;</p> <p>Evita significados personales o de otro tipo que la tarea pudiera implicar;</p> <p>Ausencia de reflexión acerca de los propósitos o estrategia</p> <p>Depende de la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea (las palabras utilizadas, por ejemplo, o</p> |

El enfoque profundo de aprendizaje. El enfoque profundo del aprendizaje se caracteriza por la importancia e interés que el alumno tiene por los contenidos académicos, la necesidad de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trata de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollar dichas tareas haciendo uso de estrategias de aprendizaje para una mejor comprensión de forma personal sin la necesidad de una intervención muy activa por parte del profesor; es decir, se trata de la búsqueda del significado que hace el alumno, la integración del conocimiento formal con la experiencia personal y por relacionar los hechos con la conclusión, (Entwistle & Hounsell, 1979).

Por lo tanto, el estudiante procura centrarse en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias; por lo que requiere de un sólido fundamento de conocimientos previos. Al utilizar este enfoque, el estudiante experimenta interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso euforia.

Como anteriormente se menciona, los estudiantes que se inclinan por este enfoque, se caracterizan por tener una motivación intrínseca en las situaciones de aprendizaje a las que se enfrentan, de tal manera que en dichas situaciones utilizan estrategias que les permitan un aprendizaje más significativo (Maquilón, 2001).

Los factores y características del estudiante que estimulan la adopción de este enfoque son:

Tabla 2.

Descripción de factores y características del enfoque profundo.

| Factores para estimular este enfoque | Características de la adopción de este enfoque |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien.</p> <p>Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado.</p> <p>El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada;</p> <p>Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos.</p> | <p>Intención de comprender</p> <p>Se interesa en la tarea y disfruta llevándola a cabo;</p> <p>Busca el significado inherente a la tarea (si es un texto escrito, la intención del autor)</p> <p>Personaliza la tarea, haciéndola significativa para la propia experiencia y el mundo real</p> <p>Integra aspectos o partes de la tarea en un todo (por ejemplo, relaciona la evidencia con la conclusión), ve relaciones entre este todo y el conocimiento previo</p> <p>Trata de teorizar acerca de la tarea, forma hipótesis.</p> |

El enfoque de logro. Enfoque reconocido por Biggs (1985, p.187); en un principio el enfoque de logro se percibió diferente a los otros 2 enfoques; el autor lo explica como “las estrategias involucradas en los primeros dos [el profundo y el superficial] describen maneras en que los estudiantes manejan el contenido mismo de la tarea, mientras que las estrategias de logro

describen las formas en que los estudiantes organizan los contextos temporales y especiales en los que se lleva a cabo la tarea”.

Este enfoque de logro (también conocido como estratégico), se caracteriza principalmente por la motivación intrínseca/extrínseca de los alumnos y por la competitividad que siente éste con relación a sus compañeros, es decir, la necesidad de obtener mejores resultados o calificaciones que el resto.

Maquilón (2001), reconoce las siguientes características en este enfoque:

1. Creer que el objetivo más importante del aprendizaje es alcanzar las mejores notas, compitiendo con los compañeros si es necesario.
2. Cumplir las demandas que se les hacen sobre realización de trabajos, plazos de entrega, trabajos optativos, etc.
3. Ser reflexivos, ambiciosos, organizados, esmerados y sistemáticos, gestionando eficazmente su tiempo, para obtener mejores resultados.
4. Centrarse en lo importante, abandonando tareas que no serán valoradas.
5. Uso de exámenes previos para predecir preguntas
6. Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación
7. Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio

Por último, cabe resaltar el estudio realizado por Martínez y cols. (2012) en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, sobre los enfoques de aprendizaje por los que se inclinan los universitarios de ésta institución, donde obtuvo la relación que tienen los enfoques de aprendizaje con el área de conocimiento a la que pertenecen las diferentes carreras, así como también con la zona geográfica dentro de estado, donde se encuentra la institución. En este trabajo se exploran diversos elementos, influencias, posibles formas, estrategias o procedimientos

que subyacen en los estudiantes del colegio de bachilleres, respecto a su proyecto de vida y su vinculación con los enfoques de aprendizaje.

Metodología

Este trabajo de investigación se caracteriza por ser un estudio descriptivo de corte mixto. Se considera descriptivo porque solo pretende puntualizar de manera general los enfoques de aprendizaje por los que se inclinan los alumnos del colegio de bachilleres, así como la etapa de construcción del proyecto de vida en la que se encuentran; y de corte mixto por la combinación de varias técnicas de investigación de tipo cualitativa y cuantitativa.

Objetivo general. Explorar cual es el estado actual de la construcción del proyecto de vida de los jóvenes pertenecientes a los colegios de bachilleres y como este se relaciona con el enfoque de aprendizaje que utilizan.

Preguntas de investigación.

¿Cuál es la distribución de los jóvenes en relación con su etapa de consolidación de proyecto de vida?

¿Cuál es el enfoque de aprendizaje por el cual se inclinan los estudiantes de bachillerato?

¿Existe alguna relación entre los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida de los estudiantes de bachillerato de la capital de San Luis Potosí?

Población. En el presente estudio participaron 87 estudiantes de entre 16 y 18 años (50 varones y 37 mujeres), los cuales se encontraban cursando el cuarto semestre dentro de tres diferentes planteles de colegios de bachilleres en San Luis Potosí. (Cobach 17, con 30 participantes, Cobach 25 con 30 participantes y Cobach 26 con 27 participantes).

La selección de los distintos colegios de bachilleres fue primero por la diferencia en el contexto y nivel socioeconómico en el que se encuentran. Se acudió con los directivos de cada una de las instituciones para notificar sobre el proyecto y de las actividades a realizar. Los criterios de selección del grupo son criterios de comprensión, de pertinencia y no de representatividad estadística. Se trata de localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar.

Instrumentos. Para satisfacer los objetivos del presente estudio, se buscó y se adaptaron los instrumentos de:

- *Cuestionario de enfoques de estudio*, tomado del artículo “concepciones y tipos de enfoques de aprendizaje en alumno de la universidad autónoma de San Luis Potosí”, de Martínez y col., (2012), y de la tesis doctoral: “enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia” de Recio Saucedo (2007). Este instrumento de corte cuantitativo se compone de 32 ítems con opciones de respuesta en escala Likert: “nunca o rara vez”, “algunas veces”, “la mitad de las veces”, “frecuentemente”, “siempre o casi siempre”; que tienen que ver con estrategias de estudio y con motivos intrínsecos o extrínsecos.

Veinticuatro ítems exploran las estrategias de estudio, 12 relacionadas con el aprendizaje profundo y 12 relacionadas con el enfoque superficial. Los últimos ocho ítems, 4 ítems en relación al enfoque profundo y 4 al enfoque superficial, se relacionan con la motivación y

la concepción del aprendizaje; también es en forma de escala likert: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “indeciso”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

- *Proyecto de vida.* Considerado con un relato personal, que se escribe, a petición, pero por su cuenta, de la propia historia de vida. (Martínez, 2004) se consideró a este proceso ya que estas narraciones reflejarían la concepción que el estudiante tiene de sus propias capacidades y sus posibilidades de enfrentarse con el mundo, tanto en la escuela como en otros espacios o su valoración, es decir, expresaría en un todo la formación de la identidad en el curso de las actividades (acción) así como los diversos escenarios donde se configuran.

Procedimiento. Con los resultados obtenidos del instrumento de enfoques de aprendizaje se realizó una base de datos en el programa Microsoft Excel 2010 para obtener las frecuencias de los datos y sus respectivas gráficas, de manera paralela se trabajó con la autobiografía haciendo una codificación abierta de los diversos datos recogidos, el proceso fue generar diversos códigos a los textos y a partir de esto generar categorías en diversos temas, para posteriormente realizar una codificación, con la finalidad de depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta, este proceso implicó una lectura y relectura de los diversos textos para generar finalmente una codificación selectiva en donde la categoría central son las etapas propuestas por Miguel Ángel Torres Padilla sobre la construcción del proyecto de vida.

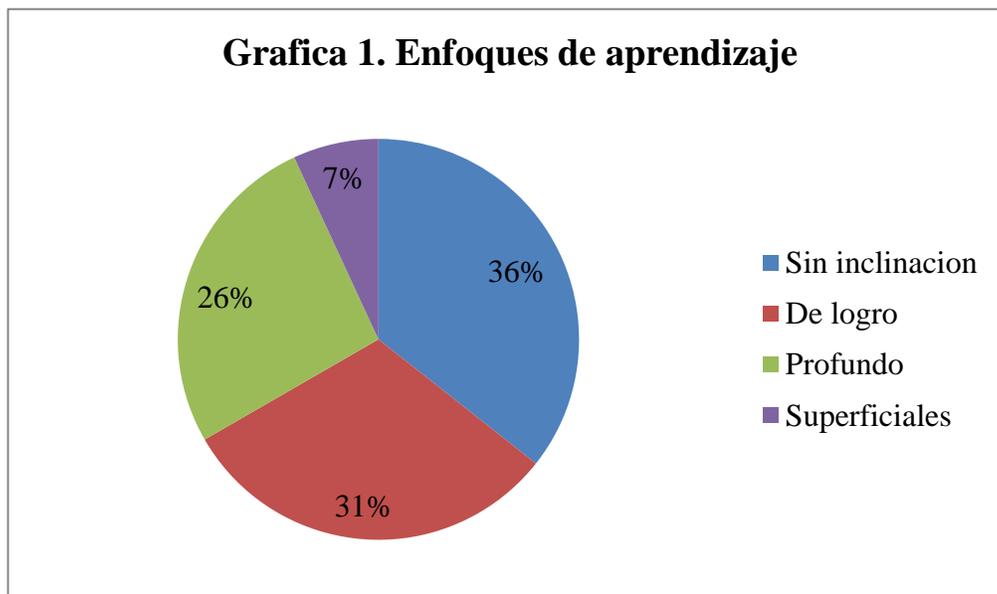
Una vez obtenidos estos datos, se procedió a establecer matrices generales: datos biográficos y señas de identidad, áreas de desarrollo, área familiar y área académica escolar, para el llenado de cada uno de los discursos de los alumnos referentes a su autobiografía. Con todo esto se procedió a la elaboración del informe final de la investigación.

Resultados

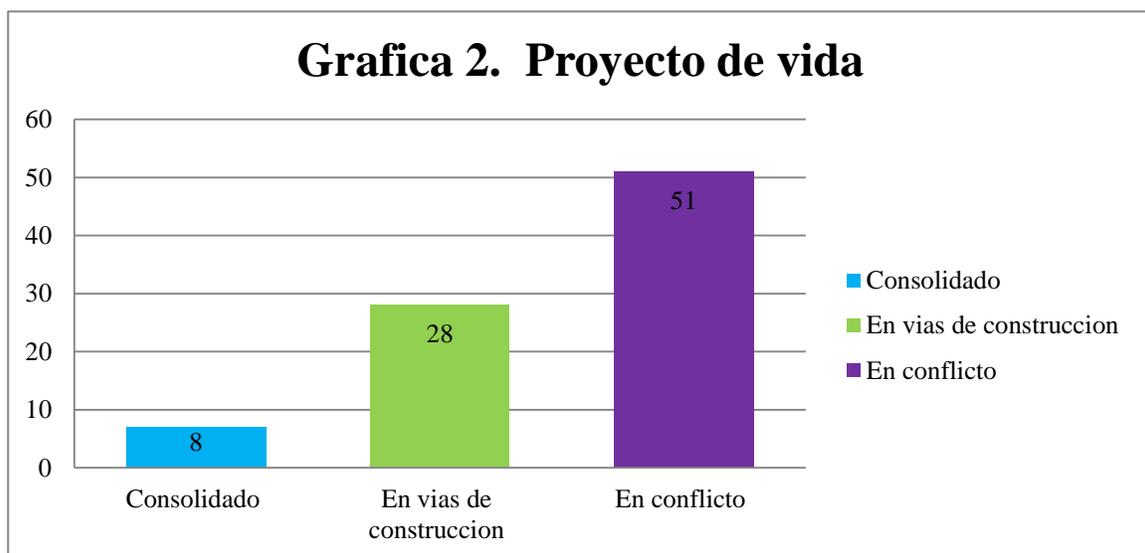
Con base a los datos biográficos obtenidos durante la aplicación de los instrumentos a los alumnos de los colegios de bachilleres, un 74.78% se desarrolla en una familia denominada nuclear, mientras que un 13.04% viven con familias de tipo extensa y otro 12.17% viven con familias monoparentales.

Enfoques de aprendizaje. En relación a los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de enfoques de aprendizaje, se muestran los siguientes resultados:

En la gráfica número uno muestra los resultados sobre la inclinación de los jóvenes con respecto con los enfoques de aprendizaje, se destaca que la mayoría de los alumnos 36% no cuentan con una inclinación hacia ningún enfoque en particular; en segundo lugar se encuentran los jóvenes que se inclinan por un enfoque de logro o enfoque estratégico con un 31%, los jóvenes que se inclinan por un enfoque profundo se encuentran en un tercer lugar con un 26%; por último los jóvenes que se inclinaron por un enfoque superficial fue la menos puntuada con un 7%.



Proyecto de vida. Sobre la etapa de construcción del proyecto de vida como se puede observar en la gráfica número dos se encontró que la mayoría de los jóvenes que están en una etapa de conflicto en lo que se refiere a su proyecto de vida donde no se tienen claras metas a corto y largo plazo, además no se presentan estrategias para la resolución de conflictos y se presenta un auto concepto confuso. Por otro lado un grupo menor se encuentra en una etapa en vías de consolidación donde se presentan aspectos consolidados pero aún falta trabajar en alguna de las áreas, por último el grupo más pequeño que se encuentra en una etapa consolidada que cuenta con objetivos claros y herramientas para la resolución de conflictos.



Relación entre las etapas de consolidación de proyecto de vida y los enfoques de aprendizaje. Partiendo de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos utilizados se realizó un análisis sobre la distribución de los jóvenes tomando como base la etapa de consolidación del proyecto de vida en la cual se encontraban y cuál era la distribución de la afiliación hacia los enfoques de aprendizaje. En la tabla número tres se puede observar una clara relación entre estos dos factores ya que los jóvenes que cuentan con un enfoque profundo muestran una afiliación hacia un proyecto de vida consolidado o en vías de consolidación este último compartido con los jóvenes que se afilian hacia un enfoque de logro o estratégico y por ultimo podemos encontrar que los jóvenes que expresan una etapa en conflicto se distribuyen entre los jóvenes que no cuentan con ninguna inclinación hacia un enfoque de aprendizaje, los jóvenes que cuentan con afiliación hacia un enfoque de logro y por último los jóvenes que cuentan con un enfoque superficial del aprendizaje.

Tabla 3.

Distribución de los jóvenes en relación con etapa de proyecto de vida y enfoque de aprendizaje.

| | Profundo | De logro | Superficial | Sin inclinación |
|---------------------------|----------|----------|-------------|-----------------|
| Consolidado | 8 | | | |
| En vías de consolidación. | 20 | 8 | | |
| En conflicto | | 15 | 6 | 30 |

Conclusiones

Sobre los enfoques de aprendizaje del colegio de bachilleres. Los resultados de este diagnóstico demuestran que existe una problemática dentro de los colegios de bachilleres en relación de como los jóvenes afrontan las demandas educativas, es preocupante que los jóvenes en su mayoría no tengan definido un enfoque de aprendizaje, este grupo ha aparecido en otras investigaciones de la misma línea de investigación como el trabajo realizado por Valle Arias (2000) donde se encontró este grupo en estudiantes universitarios, esta problemática atiende a distintos factores que deben de tomarse en cuenta. Una aproximación que se podría tomar en cuenta para realizar un análisis más a fondo de la problemática como sería la revisión del modelo de enseñanza-aprendizaje que propone Biggs que denomina modelo 3p, el cual consiste de tres fases: la de presagio, la de proceso y la de producto, en donde en cada de ellas, además del enfoque que cada alumno posea, influyen otras variables dentro del proceso de aprendizaje. Como él menciona: “en el modelo 3p, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico” (Biggs, 2001, p.135).

Por último es importante buscar estrategias con los docentes para poder lograr subsanar esta problemática, se pueden tomar como referencia el trabajo realizado por Clarke y Dart (1994) donde se encontró que la afiliación hacia un enfoque profundo puede aumentarse optando por un tipo de enseñanza que enfatiza la responsabilidad por el propio aprendizaje (negociación del currículo, discusión por pares, contratos de aprendizaje, reflexión crítica y evaluación colaborativa).

Sobre la construcción de proyecto de vida en los jóvenes de colegio de bachilleres.

Dentro de los discursos de la autobiografía de los alumnos del colegio de bachilleres que participaron en este proceso se demostró que la estructura de su proyecto de vida se va configurando en la medida que los alumnos son más conscientes de los factores, elementos y circunstancias que generan un guion que les permite consolidarse como individuos y visualizar de una manera más flexible su futuro.

Por lo anterior, se puede señalar que los alumnos que participaron en esta investigación tienen una estructura de su proyecto de vida con diferentes características cada uno, ya que cada uno de los participantes tiene diversos elementos que nos permite evidenciarlo de manera diferenciada. (Merino., 1998; D'Angelo., 1997)

En cuanto los tipos de proyecto de vida, señalados en esta investigación: consolidado, en vías de consolidación y en conflicto, se puede advertir que en la medida que estos, se confirmen con mayores hallazgos, permitirán a la orientación educativa tener mayor grado de efectividad, ya que una vez que se conozca el tipo de proyecto de vida, se puede señalar aspectos que no sean consolidado y al mismo tiempo plantear diversas estrategia para el trabajo individual y grupal.

El origen de los tipos de proyecto de vida encontrados en esta investigación, también nos dan una pauta para señalar indicadores puntuales para indagar más acerca del tipo y las formas en que se dan las relaciones entre el individuo y su contexto cercano y lejano, al mismo tiempo nos dan pistas de cómo por otros medios se puede incidir para una conformación más integral de los jóvenes. Los diversos espacios sociales en donde interactúan los jóvenes pueden ser factores que influyan de manera determinante para la tarea de la orientación, sin olvidar que el individuo también participa de una manera activa. (Pérez, 1998) y que la institución educativa juega un papel fundamental. (Levinson, 2002) de aquí, que sea importante la participación de la

orientación educativa fundamentada en trabajos de investigación que permitan señalar pautas a seguir en los diversos procesos de innovación educativa que apunte a la prevención de las diversas problemáticas de las instituciones.

En lo que se refiere a la vinculación del proyecto de vida y enfoques de aprendizaje, se puede señalar en relación con los resultados, que estos elementos participan de manera muy importante en el quehacer de los estudiantes, ya que se corresponden significativamente. Por lo que es importante construir estrategias que permitan a la institución tener indicadores sobre la afiliación de los enfoques de aprendizaje de los jóvenes, no únicamente tener indicadores en cuanto a una calificación sino innovar procesos que permitan mayor comunicación entre los actores de la institución educativa, para que esa medida se pueda integrar como un mecanismo y estrategia de mejora.

Sobre el trabajo desde la orientación. En los últimos años la orientación, en sus dimensiones académica, profesional y personal, entendida como un proceso que, a lo largo de toda la escolaridad, favorece una educación integral e individualizada del alumno, es considerada como un elemento fundamental de la calidad educativa que tiene en la función tutorial la estructura básica sobre la que se asienta su intervención en el centro. En consonancia con esta idea, surge la figura del tutor como responsable de la orientación de sus alumnos con el apoyo, en su caso, de los servicios de orientación del centro.

Según la normativa vigente la acción tutorial es la actividad pedagógica que desarrolla el equipo docente, de un mismo grupo, con la intención de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ajuste a las características y necesidades del conjunto del alumnado. El desarrollo de la tutoría debe contribuir, de forma progresiva, a que el conjunto del profesorado comprenda y

considere que su función no es meramente instructiva, sino que debe colaborar también en los procesos y formas de aprender del alumnado y en su desarrollo integral.

Y, es aquí, en el desempeño de la acción tutorial, donde los enfoques adquieren su más amplio sentido. La evaluación de los enfoques de aprendizaje del sujeto, pensado, en un principio, para determinar las necesidades educativas del alumnado, creemos que debería ser extendido al conjunto del alumnado, ya que ofrece al profesor la posibilidad de un mayor conocimiento, al evidenciar aspectos vinculados a su proceso de aprendizaje, reflejando los enfoques de aprendizaje que presumiblemente tenga en el aula, lo que le permitiría flexibilizar su estilo de enseñanza y la metodología que utiliza.

Sin embargo, el profesorado tiene serias dificultades para evaluar los enfoques de aprendizaje de sus alumnos por un motivo claro: es un concepto que necesita todavía una mayor difusión entre los docentes, desde el punto de vista teórico y práctico, y, obviamente, el segundo paso de la consideración de los enfoques de aprendizaje como principio de intervención, desde la atención a la diversidad, queda muy lejos de llevarse a cabo. Son numerosas las dificultades que se abaten sobre el profesorado en el ejercicio de la tutoría y que van más allá del reconocimiento administrativo.

Ante este panorama, se impone la necesidad de potenciar la figura del tutor y la acción tutorial desde dos frentes, por un lado facilitando formación y medios para el desarrollo adecuado de sus funciones y, por otro sistematizando la acción tutorial, siguiendo un plan de acción tutorial, que pasaría a ser un corpus de acciones coordinadas, “establecido y compartido por la totalidad del profesorado”, donde se recojan objetivos, criterios de evaluación, actividades, formas organizativas, etc. La elaboración del plan de acción tutorial y orientación académica y

profesional está contemplada con carácter obligatorio en la reglamentación vigente. En su elaboración y desarrollo, el orientador aportaría una perspectiva especializada y global, imprescindible, por el conocimiento de cada alumno, de la dinámica de la institución y de las técnicas e instrumentos a emplear.

Existen en la literatura pedagógica numerosas actividades encaminadas a facilitar al tutor su labor con el conjunto de alumnos que recogen en mayor o menor medida los distintos aspectos a considerar en la acción tutorial. Y, es desde la acción tutorial y orientadora, en estrecha colaboración con el orientador, donde creemos, que la intervención desde los enfoques de aprendizaje y la etapa de consolidación en el proyecto de vida del alumno tendría su más amplio sentido donde el tutor necesita formación y herramientas para poder llevar a cabo el seguimiento y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, compensando las dificultades de seguimiento sistemático de cada uno de los alumnos, debido a la segmentación y parcialización de las actividades de las distintas áreas y a la intervención del profesorado. Por ello, la información procedente del diagnóstico de debería considerarse dentro de la intervención educativa general, donde está incluida la orientación como parte de la acción docente y la orientación encausada a la construcción del proyecto de vida como elemento de enorme importancia dentro de toda la enseñanza media superior, ya que puede facilitar a alumnos y tutores indicaciones para adecuar la ayuda pedagógica a sus necesidades específicas, atendiendo a los ámbitos intelectual, afectivo y social.

CAPITULO DOS

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Ante la necesidad del diseño de estrategias de intervención que centren su mirada en desarrollar habilidades que le ayuden a los jóvenes a construir un proyecto de vida más consolidado en la educación media superior, es necesario crear proyectos de intervención que cuente con metodologías que promuevan el uso de un enfoque de aprendizaje profundo y que desarrollen sus habilidades que ayuden en la construcción del proyecto de vida que está en una etapa ya sea en vías de consolidación o consolidado.

Justificación

Dentro de los alumnos del colegio de bachilleres que participaron en este proceso se demostró que la estructura de su proyecto de vida se va configurando en la medida que los alumnos son más conscientes de los factores, elementos y circunstancias que generan un guion que les permite consolidarse como individuos y visualizar de una manera más flexible su futuro. El diagnóstico nos permitió tener un panorama real de la situación de los jóvenes dentro de estos centros educativos, encontrando jóvenes que en su mayoría se encuentran en una etapa de consolidación en conflicto en lo que respecta a su proyecto de vida y en lo referente a el uso de enfoques de aprendizaje se encontró que los jóvenes en su mayoría no utilizan un enfoque de aprendizaje para afrontar las demandas que se le presentan.

Por lo anterior es imperante realizar un programa de intervención que tome en cuenta el uso de metodologías que propicien el uso de un enfoque profundo para el desarrollo de habilidades en los jóvenes para que estos puedan desarrollar un proyecto de vida más consolidado al que presentan actualmente.

Necesidades de intervención

- Dado que se encontró que los jóvenes presentan una etapa de consolidación mayormente en conflicto es necesario trabajar en desarrollar un auto concepto que le permita identificar habilidades y áreas de oportunidad, además de trabajar sobre la visión del futuro y definir estrategias para afrontar problemas.
- Motivar a los alumnos para que utilicen un enfoque de aprendizaje profundo.
- Desarrollo de habilidades de comunicación y mediación que los jóvenes puedan utilizar en el contexto social, familiar y personal.

Objetivos

General. Promover el desarrollo personal del alumno de bachillerato que permita el incremento de habilidades que coadyuven a la construcción de un proyecto de vida en vías de consolidación y que lo integre a sus patrones culturales de comportamiento tanto dentro como fuera de la escuela.

Específicos Que las y los participantes logren:

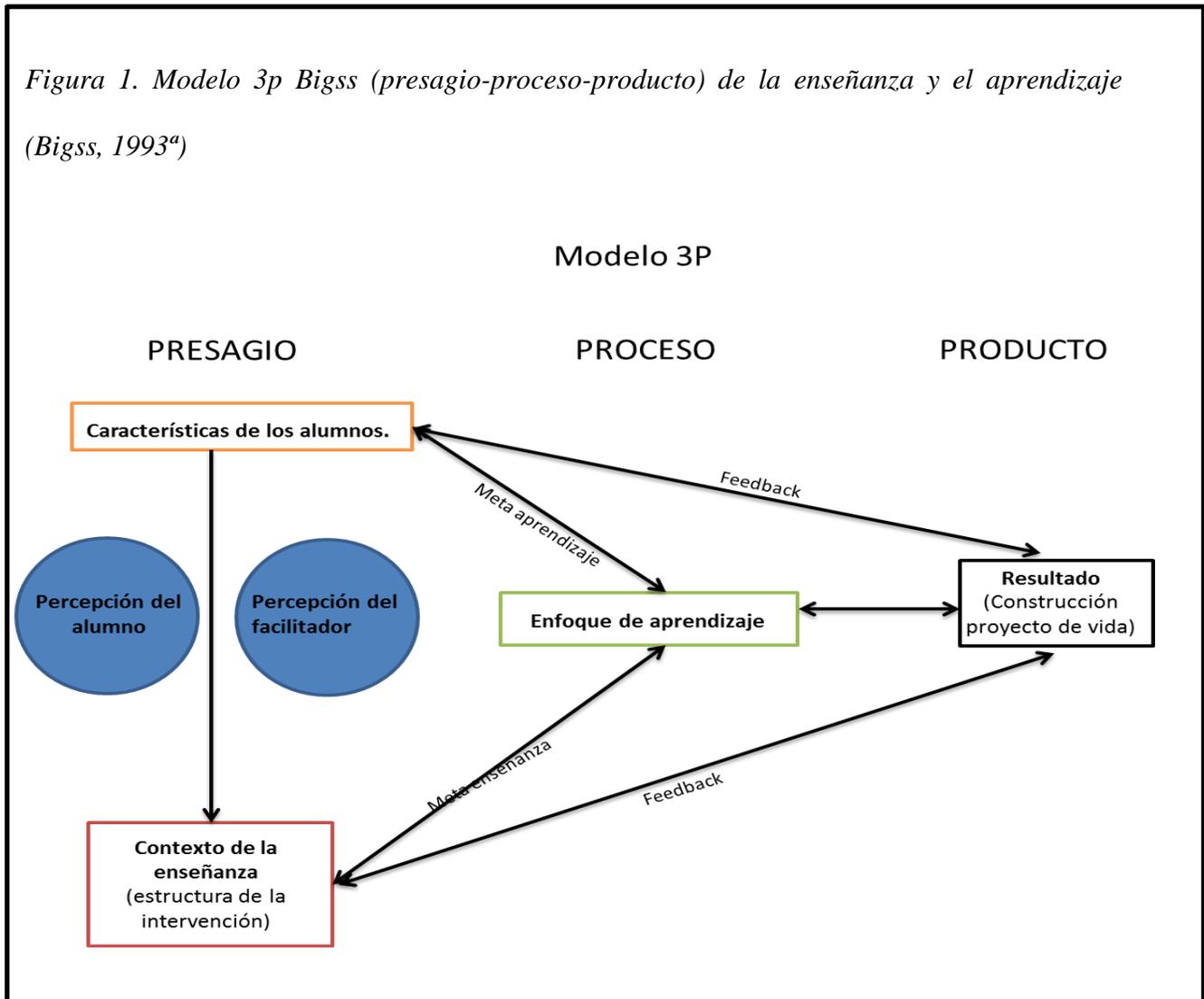
- Identificar los elementos que conforman el “yo” en todos los sentidos para que puedan decidir según sus conocimientos y criterios.
- Fortalecer sus habilidades y destrezas, según sus capacidades y conocimientos, para que puedan desarrollarlas y utilizarlas en su vida diaria.

Modelo teórico de aprendizaje. Modelo 3p

El modelo 3p representa un sistema integrado por tres componentes principales, los cuales comienzan con la letra «p», aspecto que justifica su nombre. Este sistema interactivo sostiene que

los componentes presagio, proceso y producto tienden al equilibrio, por lo que un cambio en cualquiera de ellos afectaría a todo el sistema (Biggs, 1994). Según este modelo, en un aula existen cuatro componentes principales: dos de presagio, los alumnos y el contexto de aprendizaje; uno relacionado con los procesos de aprendizaje y el último con el producto o los resultados de aprendizaje. Los factores de presagio, que son bastante estables, existen previamente a la situación de aprendizaje e incluyen dos categorías de variables. Por un lado, las relativas a las características individuales de los alumnos, los cuales llegan a la escuela con determinadas competencias cognitivas, conocimientos previos, expectativas y motivaciones para el estudio, concepciones de lo que significa el aprendizaje y diferentes percepciones sobre los requisitos de la institución escolar. Por otro lado, las variables relacionadas con el contexto de enseñanza, como la cultura educativa de la institución, estructura y contenidos de estudio, métodos de enseñanza y evaluación o la experiencia de los docentes (Ramsden, 1988). Estos dos tipos de factores de presagio interaccionan como un sistema abierto. Por ejemplo, las percepciones de los profesores sobre los motivos o la competencia de sus alumnos para aprender influyen en sus decisiones metodológicas e influyen en el comportamiento de los alumnos en la clase, en su implicación en la tarea, así como también ocurre de forma recíproca (Biggs, 1993b). Los estudiantes, por su lado, interpretan su contexto de aprendizaje (clima de aprendizaje, estilo de enseñanza de los docentes, sistema de evaluación desplegado, etc.) A la luz de sus propias preconcepciones y motivaciones, desarrollando una actividad meta cognitiva, centrada en el proceso de aprendizaje (Doménech, Jara y Rosel, 2004). De esta actividad de «meta-aprendizaje» resulta la preferencia por la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje que influirá en el resultado escolar final (Biggs, 1987a, 1993b).

Figura 1. Modelo 3p Biggs (presagio-proceso-producto) de la enseñanza y el aprendizaje (Biggs, 1993^a)



La preferencia por un enfoque superficial, profundo, está relacionada con la forma en que los alumnos adoptan sus enfoques preferenciales en función de su percepción en cuanto a las exigencias de los contextos (Biggs, 1992; Ramsden, 1992). En este sentido, los alumnos elaboran un esquema de sus intenciones para con las tareas de aprendizaje, por ejemplo, hacer un trabajo con perfección o terminarlo lo antes posible, de las cuales resultan diferentes formas de enfrentar esas tareas: releer varias veces el trabajo intentando corregir los errores antes de entregarlo al profesor o entregarlo directamente tras su apresurada realización.

Por último, las variables de producto corresponden a los resultados escolares, que pueden ser descritos cuantitativa o cualitativamente institucional (Trigwell y Prosser, 1996) o afectivamente y están determinados por los enfoques adoptados por los alumnos al aprender.

El modelo presagio-proceso-producto (3p), tal y como se ha mencionado, fue adoptado por Biggs (1987a, 1993b) para representar la perspectiva del aprendiz en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este autor centró los primeros diseños del modelo en los aspectos mediacionales del proceso de aprendizaje, intentando describir la relación entre las variables del ámbito personal e institucional con las del rendimiento escolar, mediadas ambas por las variables de proceso. A partir de este momento, han sido muchos los investigadores que se han preocupado por la contrastación de este modelo, modificando algunas de las variables consideradas originalmente y utilizando muestras de estudiantes de diferentes niveles educativos.

Por todo lo anterior este proyecto de intervención se centra en tener una naturaleza que propicie el uso de un enfoque profundo y que además motive al alumno a que tenga un desarrollo personal que nos dé como resultado una mayor capacidad para la construcción de un proyecto de vida más crítico y más consolidado que el que presentaba en un inicio.

Modelo teórico para la intervención.

El modelo teórico que se utilizara para operacionalizar la intervención será el de la teoría de las situaciones propuesta por Brousseau la cual está sustentada en una concepción constructivista, concepción que es caracterizada por Brousseau (1986) de esta manera:

“El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje.”

Primer momento. El alumno se enfrenta a un ejercicio desconocido que le supone un desafío a resolver. Brousseau llama a esta etapa situación a-didáctica simplemente porque no se registra la intervención del docente. El alumno, entonces, produce conocimiento al interactuar con un problema que le ofrece resistencias.

Segundo momento. El maestro arma grupos de cuatro alumnos e invita a que cada uno de los miembros del grupo le presente a los otros su producción. Durante el debate en el pequeño grupo se produce una interacción donde los que arribaron por distintos caminos a un mismo resultado o resolución confrontan y validan sus desarrollos, mientras que los que no pudieron resolver el problema avanzan hacia su comprensión y resolución. De las cuatro producciones, los alumnos del grupo escogen la que les resulte más adecuada.

Tercer momento. Pasan los integrantes de cada grupo al pizarrón para compartir con el resto de los pequeños grupos la producción seleccionada. Se genera un debate de todo el grupo de clase acerca de cada producción. En esta etapa es fundamental la intervención del profesor, que debe orientar el diálogo y facilitararlo si se bloquea o mediar en caso de conflicto, pero siempre sin intervenir en la resolución de la consigna.

La teoría de situaciones supone fundamentalmente:

1. Que un mismo problema puede admitir muchas soluciones o varios caminos para arribar a la única solución.
2. Dado que la teoría fue desarrollada para la enseñanza de la matemática, supone volver a considerar a esta ciencia como una disciplina de procesos y no de resultados, como habitualmente se la considera en la escuela. Esta premisa puede hacerse extensiva a cualquier otro dominio para el que se adopte esta estrategia de enseñanza.

3. Se trabaja sobre la producción de los alumnos y no sobre la del profesor o sobre un ejercicio en particular. Tanto en el segundo momento como en el tercero, los alumnos debaten los procesos de resolución ideados por sus compañeros, pero nunca sobre el resultado del problema.

Una vez que finaliza el tercer momento, el docente inicia una tarea de descontextualización y generalización del conocimiento producido por el alumno. Cuando se dice "descontextualizar" se hace referencia a salir de esa situación problemática particular que se propuso trabajar y "generalizar" la producción en un marco teórico propio de la ciencia o dominio que se está enseñando. Brousseau llama a este momento, que es de absoluta responsabilidad del docente, institucionalización del conocimiento.

No es lo mismo escribir en el pizarrón el título de un nuevo tema y explicarlo para luego resolver problemas desde ese marco de contenidos (clase tradicional), que presentar en primer lugar un problema que le genere incertidumbre y ruptura cognitiva al alumno, recorrer luego las etapas ya descriptas y recién por último enmarcar la teoría y "ponerle el título" al nuevo tema.

Nivel de intervención

Generalmente se denominan modelos a las teorías; sin embargo, se ha dicho que es más pertinente decir que las teorías derivan modelos y que éstos representan correlatos y relaciones con las teorías. Los modelos configuran una representación de la realidad y constituyen una forma aplicada de la teoría, que posibilita el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de intervención.

Los modelos de intervención psicopedagógica tienen tantas clasificaciones como definiciones dadas, pero más allá de eso, se ha considerado que todo modelo requiere unos elementos mínimos, necesarios y esenciales como: El convencimiento de que la naturaleza del

hombre responde a la posibilidad de ser orientado y educado; que la intervención resulta pertinente para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, y para responder a ello requiere del establecimiento de objetivos, fines y elección de instrumentos o técnicas que resulten oportunos para cada situación concreta. Por otra parte ha de reconocer la necesidad de categorizar los problemas y ámbitos de actuación que han de atenderse mediante la definición de fases, etapas y momentos que rijan el proceso orientador, y finalmente la pertinencia de delimitar los contenidos, tareas y roles que en cada situación debe asumir el orientador.

El modelo de intervención con el que me identifico se basa en un modelo constructivista, desde esta perspectiva, la escuela es un sistema abierto y complejo en el que existen diversos niveles de intervención posibles: el nivel institucional, el nivel aula y el nivel alumno. Para la presente propuesta de intervención, se parte de un nivel de intervención de aula. El cual tiene como propósito realizar “clases modelo” que permitan obtener resultados y sistematización de procedimientos para su posible implementación a corto y mediano plazo dentro del centro educativo, específicamente dentro del departamento de orientación y tutoría.

Plan de acción

Para la realización de esta intervención se opta por una estrategia didáctica en forma grupal en la teoría constructivista (Vigotsky, 1974), el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. En cuanto a las implicaciones educativas de los anteriores, Coll y Solé (1990, p. 332), definen a la enseñanza como «un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación», lo que permite verificar las conexiones entre aprendizaje,

interacción y cooperación: los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción.

El aprendizaje colaborativo, es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socio-construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como «un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas» (Wilson, 1992, p. 27).

Estrategia didáctica

La estrategia didáctica que se utilizara a lo largo de todo el programa de intervención está sustentada en la teoría de las situaciones propuesta por Brousseau. Buscando integrar temáticas que ayuden a desarrollar habilidades encaminadas a la construcción de un proyecto de vida más consolidado.

El grupo de desarrollo planteado para este proyecto de intervención está conformado por tres momentos que se desarrollan de manera secuencial. El primer momento está dedicado a la presentación del programa así como para la realización de un diagnóstico inicial de los participantes de la intervención, el segundo momento está conformado por temáticas relacionadas a el autoconocimiento de los individuos y el tercer momento que contiene temáticas relacionadas

con el desarrollo de habilidades para la vida que forman parte de la conformación de un proyecto de vida.

Las sesiones tendrán una duración aproximada de 3 horas y se impartirán los días sábados a lo largo de 4 meses.

Tabla 4.

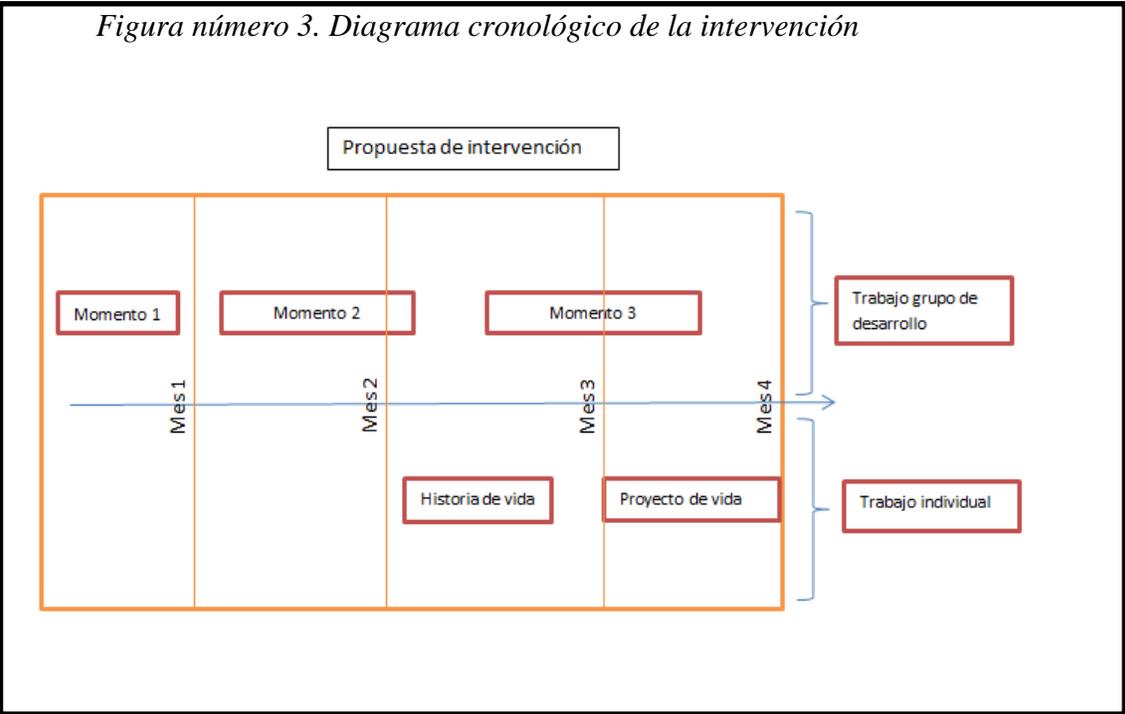
Distribución de sesiones intervención.

| | | | |
|------------------|--------------------------------------------------|---------|-------|
| Momento 1 | Presentación | 2 horas | Mes 1 |
| Momento 2 | Contexto social | 3 horas | Mes 2 |
| | Auto concepto | 3 horas | |
| | Auto conocimiento | 3 horas | |
| | Auto regulación | 3 horas | |
| | Relaciones familiares | 3 horas | |
| | Comunicación | 3 horas | |
| Momento 3 | Pensamiento crítico | 3 horas | Mes 3 |
| | Comunicación | 3 horas | Mes 4 |
| | Solución de conflictos | 3 horas | |
| | Asertividad | 3 horas | |
| | Determinación y definición de problemas vitales. | 3 horas | |
| Planificación | 3 horas | | |
| | Metas | 3 horas | |

| | |
|--------------------------------------------|---------|
| Análisis de alternativas/líneas de acción. | 3 horas |
| Auto realización | 3 horas |

Estos en cada uno de estos momentos se trabajara utilizando situaciones reales donde los participantes puedan crear varios caminos de acción para la solución. En las primeras sesiones se utilizaran situaciones elaboradas por el investigador/facilitador y se motivara a los alumnos para que ellos sean los que propongan las situaciones de las sesiones consiguientes.

Además del trabajo dentro de las sesiones los integrantes deberán de realizar un proceso personal que incluye otros 2 momentos de la intervención. Donde se le pedirá que realicen un ejercicio continuo de redacción de su propia historia de vida y su proyecto de vida. Esto para proveer de un espacio de escritura como medio de reflexión además de que la incorporen como herramienta personal, dotándolos de la capacidad crítica de verse y evaluarse a sí mismos. A continuación presento un diagrama cronológico de cómo se desarrollara la intervención.



Si bien en un programa de intervención la estimación de tiempos destinados a la realización de los momentos es fija hay que tomar en cuenta los tiempos institucionales así como el desarrollo de las sesiones para así lograr el cumplimiento de los momentos planteados en la teoría de las situaciones. Por estas razones la duración del programa es flexible no obstante a continuación se presenta un cronograma de actividades:

Tabla 5.

Tabla de estimación de tiempos a lo largo de las sesiones.

| Tiempo de intervención aproximado | Número de actividades. |
|------------------------------------------|----------------------------------------|
| Momento 1 = 2 horas. | (1 sesión diagnóstica) |
| Momento 2 = 18 horas | (6 sesiones) |
| Momento 3 = 27 horas | (9 sesiones) |
| Total= 47 horas = 4 meses | Programa de intervención.(16 sesiones) |

Recomendaciones

En lo que se refiere a infraestructura. Es importante tener presente que al implementar intervenciones como ésta es necesario atender algunos aspectos de infraestructura tales como:

Local: este tiene que reunir ciertas condiciones, como por ejemplo: que sea lo suficientemente amplio para que puedan caber el número de participantes convocados; que esté ventilado, que tenga iluminación natural y artificial, sillas cómodas y por último que el lugar sea accesible para la mayoría de las personas.

Número de participantes: es necesario que se conozca el número de participantes para preparar el material a repartir y las técnicas sean adecuadas, se propone un número de 10 a 15 participantes como óptimo para permitir la participación de cada persona y el manejo del grupo en las técnicas.

Análisis de los factores restrictivos o motores del proyecto. En lo referente a este aspecto se realizó un diagnóstico situacional dentro de las instituciones encontrando que los tres centros educativos eran aptos para el programa de intervención, sin embargo debido a los tiempos institucionales y a recurso humano era imposible la implementación del proyecto en los tres centros educativos. Se realizó la devolución de resultados del diagnóstico a lo cual los directivos del colegio de bachilleres plantel 17 mostraron un gran interés de que se implementara un programa de intervención dentro del centro, por lo cual se procedió a la implementación dentro del mismo.

En lo que se refiere a aspectos restrictivos, nos enfrentamos a la problemática común en cualquier intervención que se presenta de manera externa a la institución y se refiere a espacios y tiempos adecuados para las partes que trabajan o intervienen en el proyecto así como las concepciones previas de los docentes sobre el trabajo de tutoría, este último aspecto se pretende atacar promoviendo programas de acompañamiento con los docentes para que no se observen resistencias al considerar que se están cambiando aspectos de su práctica docente.

Estrategias de implementación.

Estrategias usadas para la presentación y venta del proyecto. La venta de este proyecto de intervención comenzó desde su etapa diagnóstica donde se presentó a los directivos de los distintos planteles la finalidad del mismo a lo cual respondieron de manera positiva, además cabe decir que se utilizó una estrategia de acercamiento con los encargados de los distintos departamentos de orientación en cada uno de los planteles a los cuales nuevamente se les presentó los objetivos y bondades del proyecto lo cual nos proporcionó pautas para indagar sobre espacios, tiempos y disponibilidad reales de los grupos en el próximo semestre. Además para este proyecto se contó con facilidades debido a las buenas relaciones de mi tutor (Dr. Francisco Martínez Licona) el cual ha trabajado proyectos en estas instituciones y ha dejado muy buena impresión.

Estrategias para lograr el involucramiento. Este aspecto va muy de mano con el anterior, como se menciona se buscó identificar a las personas clave en los departamentos de orientación para presentarles el proyecto y que además aportaran y retroalimentaran con su opinión y experiencia que podría ser viable de aplicar en el contexto específico de cada centro.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso de diseñar una propuesta de intervención debe ser considerado como un ejercicio fundamental para cualquier agente que esté relacionado con la educación. Y no solo debe verse como un requisito para la acreditación de un nivel escolar o como una tarea a realizar en consecuencia de las reformas educativas que pasa este nivel educativo. En su lugar considero que se debe tomar en cuenta como una actividad inherente a la enseñanza.

La realización de esta propuesta permitió la búsqueda de alternativas para la intervención para lo cual se realizó una búsqueda sobre intervenciones relacionadas con el tema. Cabe destacar que existe un amplio trabajo relacionada con la construcción de proyectos de vida sin embargo la gran mayoría se inclinan por una construcción enfocada a el ámbito educativo lo cual no llenaba mis expectativas, para lo cual me dedique a buscar intervenciones realizadas en otros ámbitos de la educación encontrando así trabajos realizados en base a la teoría de las situaciones en relación con la enseñanza de las matemáticas sin embargo el autor de esta metodología recomienda ampliamente el uso en ámbitos ajenos a las matemáticas y las ciencias exactas. Adentrándome en el análisis de esta teoría me di cuenta la manera de trabajar los contenidos era muy adecuada para lo que buscaba dentro del proyecto de intervención ya que hace un especial énfasis en la incertidumbre dejando así que los jóvenes puedan crear estrategias de acción muy diversas y que puedan ser contrastadas en el grupo para poder presentar soluciones propias y compartidas.

Por otro lado la experiencia de realizar una intervención dentro de un centro del cual no formas parte es una tarea que a primera vista se puede considerar difícil, sin embargo los procesos de realizar un diagnóstico tanto de la población como de la institución permiten tener nociones de cómo es que funciona el centro educativo y cuáles son las posibilidades de actuación que se tienen dentro de él.

En este caso el presentar una propuesta de intervención que se encuentra debidamente sustentada en primer lugar por los datos recabados con los estudiantes del centro educativo y en segundo lugar por modelos teóricos que nos ayudan a explicar la realidad y nos dan pautas de actuación acordes a las necesidades que se encontraron en lo referente a el trabajo que debe de realizarse en relación con la construcción del proyecto de vida de los jóvenes dando pauta no solo

a que se plantee una intervención informativa sino que se trabaje con los jóvenes desde una mirada mediacional.

CAPÍTULO TRES

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Introducción

Dado que la propuesta plasmada en este escrito proviene no de una necesidad expresada por el centro, fue labor del investigador la realización de un diagnóstico situacional el cual sustentara la naturaleza de la propuesta de intervención. Ambos trabajos fueron presentados a los directivos del centro educativo buscando así la participación del mismo. La idea inicial proponía realizar el trabajo con los jóvenes con los que se realizó el diagnóstico situacional. Sin embargo los directivos consideraron que existía una población que necesitaba más este tipo de intervención, así que aceptaron la implementación si se trabajaba con solo un segmento de la población que sería derivado por el departamento de tutoría.

Debido a estas acciones se consideró incluir una nueva sesión donde se realizaría un diagnóstico inicial con los integrantes del grupo de desarrollo además de una serie de entrevistas con la encargada del programa de orientación y tutoría para coordinar acciones, compartir los motivos de derivación, espacios y horarios de la intervención.

Afortunadamente la comunicación con los distintos agentes que participaron en la gestión de este proyecto facilitó el proceso de implementación proporcionando espacios adecuados y así como disponibilidad ante cualquier problemática que se presentara dentro de la logística.

Desarrollo de la intervención

Las sesiones se dieron a lo largo de 4 meses como fue estipulado. Esto transcurrió durante el periodo (septiembre-diciembre de 2012). Se realizaron cambios de día debido a las

ocupaciones extracurriculares que ofrece la escuela. Trabajando en un horario de 12:30 a 2:30pm los días lunes y jueves.

El espacio asignado fue el auditorio del plantel 17 lo cual nos permitió tener acceso a un gran espacio donde se podían conjugar grupos con facilidad, además de proveer una acústica perfecta para el dialogo inter grupal así como en plenaria.

Participantes. El departamento de orientación y tutoría conformo un grupo de 13 jóvenes que cursaban el cuarto semestre. Los motivos de derivación que comunico el encargado del departamento fue en su mayoría el alto índice de reprobación de los sujetos.

Sobre la asistencia y participación de los alumnos. Los 13 integrantes asistieron de manera constante a las sesiones. En lo referente a la participación todos los alumnos demostraron aceptación hacia la manera de manejar el proyecto.

Sesión diagnóstica. Se realizó la sesión de diagnóstico con el grupo, para lo cual se utilizó nuevamente los instrumentos utilizados para el diagnóstico en los tres colegios de bachilleres (cuestionario de enfoques de estudio y proyecto de vida) obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 6

Distribución de los jóvenes en relación con etapa de proyecto de vida y enfoque de aprendizaje.

| | Profundo | De logro | Superficial | Sin inclinación |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|--------------------|------------------------|
| Consolidado | | | | |
| En vías de consolidación. | | | | |
| En conflicto | | 2 | 6 | 8 |

Como se puede observar en la tabla número cinco, los participantes del el programa de intervención se encuentran en una etapa en conflicto de su proyecto de vida que se caracteriza por que presenta aspectos que no les permiten tener una consolidación, el concepto de sí mismo es confuso y contradictorio, solo mencionan datos biográficos de manera impersonal, generalmente la dimensión afectiva emocional no es citada. Se definen problemáticas pero no se establecen estrategias para la solución de las mismas por ultimo no mencionan intereses en lo que se refiere a un aprendizaje personal y su futuro se menciona de manera fantasiosa.

En relación con la distribución de los enfoques de aprendizaje la gran mayoría cuenta con un enfoque superficial o con la ausencia del uso de un enfoque de aprendizaje, por otro lado solo se encontraron dos jóvenes que utilizan un enfoque de aprendizaje de logro o estratégico.

Momento 2. El desarrollo de esta etapa de la intervención se llevó sin ninguna complicación de logística en este momento se inicia el proceso de evaluación de la intervención por parte de los jóvenes. Se les pide que realicen el llenado de un cuestionario tipo likert que mide el nivel de satisfacción en relación la dirección que toma el grupo de desarrollo y se abre un espacio para la elaboración de propuestas de temáticas o situaciones que les interese trabajar dentro de las sesiones.

En lo que se refiere el trabajo grupal existe al inicio una resistencia hacia las actividades que proponen el debate o la exposición de ideas sin embargo este fenómeno desaparece al pasar las sesiones y se observa una aceptación a la forma de trabajo que se plantea en relación con la teoría de las situaciones.

Al finalizar el trabajo de las sesiones de este segundo momento se da la consigna de la elaboración de un escrito que plasme la historia de vida. Se dan dos semanas para la entrega de sus escritos.

Momento 3. Se continúa el trabajo de manera normal observando una cohesión grupal positiva lo cual facilita el trabajo durante las sesiones además de propiciar un trabajo con más profundidad de las temáticas. Los participantes aumentan su nivel de involucramiento proponiendo situaciones personales de manera abierta en el grupo para que se trabajen y que cada uno de los participantes realice una aportación.

El desarrollo de los integrantes de grupo es evidente, realizan una apropiación de los contenidos presentados en las sesiones y comienza a utilizar métodos más complejos para la solución de las situaciones presentadas lo cual se denota cuando realizan análisis a más profundidad o tomando en cuenta variables externas para la solución de los problemas.

En las últimas sesiones se realiza la consigna de la elaboración de su proyecto de vida personal, siguiendo la misma dinámica que con la historia de vida. Se les da igualmente un plazo de dos semanas para la entrega del escrito.

Ejemplos de sesiones

En el apartado de propuesta de intervención se describe el uso de la metodología dentro del grupo de desarrollo propuesto para este proyecto. Dada la naturaleza de cómo se plantea el desarrollo de las mismas es difícil presentar una carta descriptiva que plasme que ser realizado en cada una de las sesiones. En su lugar presento reportes de sesión donde describo brevemente el desarrollo que se realizó con los participantes.

Sesión 5. La situación se presenta por medio de una proyección para que todos los participantes tengan acceso a ella en cualquier momento.

Vladimir sale de fiesta con sus amigos kampana y torch estos le comentan que hay un concierto regge donde la entrada es libre y la cerveza estará en promoción, por lo que deciden ir a escuchar al artisita que se presentara. Al llegar al concierto encuentran un grupo de amigos de la escuela los cuales también entrarán al concierto. Valdimir ingresa y se da cuenta que efectivamente existe la oferta de 2x1 en cerveza por lo cual le comenta a kampana en comprar un par y dividirla. Pasan 45 min y el foro se llena de gente, el artista al terminar una canción da el anuncio de que se están acabando las cervezas del lugar a lo cual la gente responde dirigiéndose a la barra a comprar más cerveza. Cuando voltea vladimir a preguntarles a sus amigos si van por otras cervezas se da cuenta de que ya están formándose para comprar. Desafortunadamente a los pocos minutos de estar formados el dueño anuncia que no hay más cerveza, así que triste y desolado regresas a escuchar la música del concierto..... pasa un rato y el artista se despide anunciando que será su última canción, inmediatamente el dueño del lugar anuncia que abre de nuevo la barra pero ahora sin promoción y con vea de litros de “bebidas exóticas” valdimir se apura a ver su reloj donde marcan las 11 y recuerda que sus papas le permitieron llegar a la 1 am..... Si tú fueras vladimir relata cómo sería el transcurso de la noche.

Momento 1. Se les pide a los alumnos que redacten lo que harían y cuáles serían sus motivaciones para las acciones que describen.

Momento 2. Se les da un espacio de 20 min para la producción. A continuación pido a los participantes que se integren en grupos de 4 y expongan a sus compañeros como desarrollaron la actividad individual. A continuación se les pide que realicen un debate para seleccionar la redacción que más satisfaga a los integrantes.

Redacción del grupo 1. Yo preguntaría que son las bebidas exóticas y cuánto valen. Compraría una para los 3 y si saben chidas pues me quedo un rato aunque ya no tengan música. Después de eso vería si alguno de mis amigos de la escuela que me encontré trae fiesta para acoplarnos en lo que dan la 1 y después pues ya me voy para la casa para que me vuelvan a dejar salir.

Redacción grupo 2. Como ya sé que exóticas significa mezcal o pumo de garrafón mejor voy a ver qué onda con mis compas a ver si hay otro lado abierto donde nos vendan cheve para no mezclarle. Si es en el centro pues buscamos otro baresito alcabo están todos cerca. Y pues si no encontramos nada abierto pues les digo que vayamos a mi house y que nos tomemos un six afuera del cantón y como pues ya estoy ahí pues ya no hay pedo por la hora que llegue, nomás le digo a mis compas que no hagan tanto ruido.

Redacción grupo 3. Primero veo cuanto varo traigo..... Dependiendo de eso, primero aparto pa mi taxi y pa un taco si ajusto una de esas bebidas pues me la compro y la chiquiteo si veo que después de que se acabó la música se acabó el pedo pues me salgo y me lanzo por mi taquito pa no amanecer puteado y pues si ya no hay nada que hacer pues me voy a la casa y sirve que asi mi jefa me ve llegar pa que no la haga de pedo.

Momento 3. Después de seleccionar las redacciones se pide que pasen frente a todo el grupo para que las expongan y se le pide al grupo que debatan sobre cada una de las 3. Se realiza el debate donde se llega a acuerdos seleccionando la numero 3 usando como argumentos que es el que más probablemente llegue a su casas a tiempo y más saludable además de que pensó en la cena y en irse en taxi.

A continuación de la selección y el debate. Agradezco por sus aportaciones e introduzco el concepto de auto regulación. A continuación presento una serie de pasos que les podría ayudar a en alguna situación donde se vea en uso un proceso de auto regulación.

Ante un proceso de autorregulación, la persona deberá seguir los siguientes pasos:

1. Reconocer que se encuentra ante una situación problemática.
2. Darse cuenta de que está rodeada de variables que pueden causar las conductas no deseadas.
3. Formular un plan de acción para substituir la conducta no deseada por aquella ideal que desea conseguir.
4. Realización del plan de acción y autoevaluación.

Antes de cerrar la sesión aclaro que las situaciones presentadas dentro de los grupos no son incorrectas y en cada una de ellas se llevó a cabo un proceso de auto regulación que responde a la realidad de cada uno de los integrantes. Y a las personas que no se han encontrado dentro de una situación similar los ayudaron a saber posibles acciones que pueden tomar y que eso les ayude a tomar la mejor decisión para ellos. Además se pide que identifiquen situaciones en su vida donde crean que la auto regulación les ayudo a solucionar una situación potencialmente peligrosa y si es significativa que la intenten plasmarla en su historia de vida.

Ejemplo de historia de vida. A continuación plasmo una de las producciones de los participantes.

Caso 1. De mi vida en los primeros años no hay mucho que deba contar más bien fue muy normal recibí a mis primeros hermanos y tuve todo lo que necesitaba de mis padres tal vez lo único que recuerdo de esa época es que siempre busque formas de ser independiente de la familia y imitaba mis relaciones interpersonales a unos pocos que yo mismo escogía con cuidado.

Mi vida vale más la pena contarla desde hace unos cinco años hacia adelante comenzando de los 13 años cuando empezando a notar pensamientos de desaprobación por la religión y por el gobierno y pretendiendo desde mucho antes liberarme de las ideas que nos meten en la cabeza desde muy pequeños buscaba usar la razón y personas que compartieran ideales parecidos a los míos que casi siempre fueron mayores que yo, unos pocos eran de mi misma edad y con ellos llegue a pensar que éramos muy pequeños para pensar en cosas tan avanzadas para nosotros no como el resto de los de nuestra edad que solo pensaban en estar molestando por hay y dedicándose a cosas sin sentido pero nos dábamos una respuesta esos son los borregos que siguen la fila hacia el matadero sin preguntar por que y para donde, muchos desian que yo era muy bobo pero es por eso que no me junetaba con ellos y por que consideraba que no me aportaban nada pero la que en parte logre con eso volverme un poco arrogante y no me molestaba como era.

Desarrolle unas conductas desadaptativas cada ves mas fuertes y en especial en los dos últimos años y llegue a entrar en ciclos deplorables de los que ha llevado tiempo y esfuerzo el salir también me puse a jugar con lo que considere jugetes que me hicieron sentir muy fuerte y con lo que hice daño a muchos creyendo que siguiendo algunos ideales de la desaprobación creía

que mejoraría la situación de donde vivo fue la época mas desagradable sin darme cuenta la vivi de lo que hacia era equivocado.

Cada vida es una llamada de esperanza y me siento desdichado por haber apagado algunas pero a partir de un día cuando pensé que no había sabido hacer bien las cosas y que iba a derrumbar resulte llegar a este lugar donde casi he vivido este ultimo año que en un principio me pareció una pequeña cárcel pero doy cuenta de que hay cosas buenas en ella si no no estaría aquí contándole.

Interpretación. En este proceso de relato encontramos el problema de la identidad. En este caso el joven deja ver algunos conceptos elaborados posteriormente al proceso de intervención que le han llevado a una integración y apropiación de términos del contexto donde realizo su proceso de rehabilitación. Existe en esta historia la presencia de otros, que son referenciados sin ser específicamente nombrados. Estos personajes llegan a ser importantes por que articulan el sentido político, social de este joven.

En la época de la infancia el argumento gira en torno a la responsabilidad asumida como hermano mayor, responsabilidad que puede ser desacreditada por la no corresponderle o no estar dispuesto a asumir el rol. Luego a los 13 años hay una minimización del contexto familiar y se centra en el mundo de pares.

Lo que encuentro al final del relato es el rescate del aprendizaje adquirido en sentido de madurez. Llega a una etapa donde supone para el sujeto darse una nueva oportunidad de hacer una nueva lectura de lo que ha hecho en la adolescencia y tomar la responsabilidad de las decisiones.

Es importante rescatar la frase donde dice “mi vida vale más la pena contarla desde hace unos 5 años en adelante”, esto es importante para mi trabajo porque da muestras de resignificación, aunque no está del todo resignificado su pasado hay un comienzo de cambio que se da en su nueva vida e incluso en su auto concepto que es el comienzo de un largo camino que va descubriendo.

Inventario de instrumentos para la recolección de datos durante la intervención

Notas de campo observacionales. Descripción de los acontecimientos percibidos mediante la escucha y la observación directa en el entorno. Este componente es el que describe la acción con mayor precisión posible, se centra en la presentación de evidencias de tal acción y no en su interpretación o enjuiciamiento.

Diario de campo (memoria). Técnica que fue de mucha ayuda para mantener un antecedente del desarrollo de los jóvenes a lo largo de las sesiones sobre el tipo de diario que he seleccionado me inclino por el tipo memorias, ya que me permite realizar una observación objetiva del desarrollo de las sesiones.

Cuestionario (escala de actitudes). Enfocado a una evaluación de la intervención desde un punto de vista del diseño, para así explorar el interés de los jóvenes por las temáticas abordadas así como la valoración de las metodologías utilizadas a lo largo de las sesiones y el manejo de grupo por parte del facilitador.

Historia de vida y proyecto de vida. Enfocado a identificar el desarrollo final de los jóvenes y su capacidad de plasmar e interiorizar las capacidades desarrolladas a lo largo de la intervención.

Conclusiones

El abrir espacios dentro de centros educativos que den la oportunidad de poder trabajar con metodologías como la que se presenta en esta intervención es sumamente interesante para continuar profundizando acerca de la importancia de la incertidumbre y la diversidad en las interacciones interpersonales en el salón de clases y es otro de los caminos por los que el docente debe aventurarse a transitar.

En lo que se refiere al desarrollo de la implementación del programa de intervención la institución brindo las herramientas necesarias para que fuera un éxito. Contando con espacios adecuados, capacidad de convocatoria de los participantes y un marcado interés por el avance de los jóvenes.

Por último es importante resaltar que se observó un desarrollo adecuado por parte de cada uno de los participantes de esta intervención haciendo denotar el uso de un enfoque más profundo que en una etapa inicial de la intervención. Lo cual propicio un mejor tratamiento de los contenidos y una mayor calidad de las participaciones a medida que trascurrían las sesiones. Lo cual pronostica buenos resultados en la etapa de evaluación de este proyecto.

CAPÍTULO CUATRO

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Introducción

En este informe se recogen los resultados de la evaluación del proyecto de intervención, desarrollado en el marco de los trabajos realizados a lo largo de 1 año con el colegio de bachilleres número 17. El proyecto trata de responder a uno de los problemas detectados en la población de este centro: la falta de habilidades para poder desarrollar un proyecto de vida consolidado o en vías de consolidación aunado a eso se encontró un alto índice de afiliación a un enfoque superficial de aprendizaje o la no utilización de un enfoque de aprendizaje y una etapa de consolidación de su proyecto de vida en conflicto.

Por ello, y en consonancia con los ideales plasmados dentro de las normativas institucionales del centro educativo se promovió la implementación de un proyecto de intervención desde una mirada mediacional planteando un grupo de desarrollo que contó con la participación de 13 jóvenes con una edad promedio de 17 años provenientes de un contexto marcado por deficiencias económicas y familias monoparentales.

El proyecto se desarrolló a lo largo de 5 meses (agosto- diciembre 2012) realizando sesiones de 3 horas con los jóvenes donde el objetivo principal era promover el desarrollo del joven que permita la construcción de un proyecto de vida en vías de consolidación y lo integre a sus patrones culturales de comportamiento tanto dentro como fuera de la escuela, además se promovió el trabajo de manera individual donde se creó un espacio de reflexión y producción por medio de la redacción de historias de vida y proyecto de vida.

En este informe se incluye la descripción de la metodología e instrumentos utilizados para la evaluación del proyecto, así como los resultados del mismo.

La información obtenida a través del sistema de evaluación del proyecto nos ayuda a conocer y describir las principales ventajas del uso de metodologías innovadoras para el trabajo con jóvenes dentro del marco de la orientación y tutoría. De esta manera, será posible ofrecer recomendaciones útiles para su posible incorporación del programa dentro del departamento de orientación y tutoría del colegio de bachilleres numero 17

Metodología de la evaluación

Objetivos. La evaluación realizada busca identificar las fortalezas y debilidades de un modelo de intervención basado en el trabajo para el desarrollo de habilidades para la construcción de proyectos de vida y obtener datos que ayuden a formular recomendaciones de cara a su futura implantación integrada al contexto institucional. El seguimiento del proyecto se ha realizado de forma detallada y abarca desde sus primeras formulaciones, previas a la implantación, hasta los resultados de la experiencia una vez finalizada la intervención; ello incluye evaluar la adecuación de las actuaciones, obtener evidencias acerca de su impacto y su efectividad e identificar los elementos clave para su éxito.

El objetivo principal de esta evaluación ha consistido en conocer la repercusión que el proyecto de intervención tiene en los jóvenes participantes, tanto en la construcción de su proyecto de vida y en el desarrollo de habilidades que le permitan una continua reformulación del mismo.

De forma específica, se han analizado los cambios en la etapa de consolidación de su proyecto de vida. Además de analizar la construcción de su historia de vida y la identificación de aspectos de desarrollo a lo largo de la implementación del proyecto.

Perspectivas de la evaluación

En coherencia con los objetivos planteados para el proyecto, la evaluación ha contemplado diferentes perspectivas o ejes, que han requerido diferentes estrategias de medición. En primer lugar, la perspectiva de los jóvenes participante en cuanto a el desarrollo personal y el beneficio de las técnicas que se utilizaron dentro de la intervención. En segundo lugar la construcción del proyecto de vida y su re significación utilizando elementos desarrollados en el marco del programa de intervención

En relación con cada uno de estos ejes o perspectivas, se han diseñado los instrumentos de evaluación y se ha establecido el procedimiento más adecuado para la realización de la misma. La evaluación del proyecto de intervención ha comprendido diferentes tipos según el objeto de la misma:

Una evaluación de la implementación del proyecto (de proceso o seguimiento), que ha analizado todas aquellas cuestiones relacionadas con la puesta en marcha y el adecuado funcionamiento del proyecto, tanto en la provisión de los recursos necesarios, como en la realización de las tareas y la coordinación de las mismas.

Una evaluación del impacto y la eficacia del proyecto (evaluación de resultados) que analiza en qué medida se han alcanzado los objetivos previstos en materia de mejora de la etapa de consolidación de los jóvenes participantes.

Además de evaluar los resultados del proyecto, se ha realizado un seguimiento y evaluación sistemática del desarrollo de la intervención. Algunas de las cuestiones que se han tenido en cuenta para realizar este tipo de evaluación son las siguientes:

- Registro de incidencias, tanto técnicas (en la solución móvil principalmente y en lo que se refiere a las incidencias detectadas en la primera fase de la experiencia).
- Calidad de la intervención realizada, analizando si se cumple el protocolo de intervención establecido en cuanto a tiempos, contenidos, y feedback realizado por los participantes sobre el nivel de satisfacción en relación con la intervención.

Para evaluar el impacto del proyecto en la consolidación de los proyectos de vida se ha llevado a cabo una evaluación de diseño pretest - postest. Para ello, se ha efectuado una medición previa a la entrada, que ha servido, asimismo, para validar los criterios de inclusión de los potenciales participantes, y otra medición tras la finalización del proyecto, orientada a determinar en qué medida la participación en el proyecto ha podido provocar cambios positivos en la consolidación de los proyectos de vida de los jóvenes.

En cada una de las fases de la evaluación (al inicio del proyecto, durante su desarrollo y tras su finalización) se ha utilizado información obtenida a través de diferentes instrumentos de carácter cuantitativo (cuestionarios y registros de datos), pero también cualitativo (historia de vida, proyecto de vida, diario de campo).

Comenzando por los primeros (cuantitativos) se han utilizado cuestionarios principalmente para participantes en los cuales se busca medir su nivel de satisfacción en relación con el proyecto de intervención. Estos se administraron de manera anónima por un medio electrónico y contaban con reactivos conformados en escala Likert.

Se ha realizado además una serie de tomas de datos cualitativos, basados en observaciones de campo y producciones escritas por parte de los jóvenes (historia de vida y proyecto de vida). El uso de estos instrumentos se justifica por la necesidad de conocer, de forma intensiva y comprensiva, las motivaciones, opiniones e ideas sobre el funcionamiento del proyecto que tienen tanto las personas vinculadas a la ejecución, como la percepción y satisfacción de los propios participantes.

- Observación participante. Esta técnica se utilizara a lo largo de todo el proceso para así poder rescatar aspectos tanto de la evaluación del programa como del desarrollo de los participantes.
- Notas de campo. Esta técnica se utilizara para recabar información sobre el contexto donde se desarrolla de la sesión que nos permita describir el contexto en el que está inmersa la intervención.
- Historia de vida. Esta técnica proveerá al facilitador de un producto del participante donde se plasme procesos de reflexión sobre las acciones realizadas.
- Proyecto de vida. La realización por parte de los participante dotara al facilitador de un producto donde se plasme la puesta en marcha de contenidos que se desarrollaron a lo largo de las sesiones presenciales dando pautas para poder indagar la etapa de construcción de alcanzó el participante.

Resultados de la evaluación de implementación del proyecto

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación del de cuestionarios enfocados a recabar información sobre la satisfacción de los alumnos sobre el desarrollo del proyecto.

Nivel de satisfacción en relación con el proyecto de intervención. En cinco diferentes momentos los jóvenes participaron en el llenado de un instrumento de evaluación, donde encontraban ítems relacionados con el desarrollo de la intervención a continuación se presenta las tendencias que se evidenciaron:

Grafica 3. Tendencias de valoración sobre metodología de la intervención.

¿Como valoras la modalidad de trabajo en las sesiones?



Como se puede observar en la gráfica número tres, el nivel de satisfacción que tienen sobre la modalidad de trabajo se distribuye entre valores positivos encontrando una mayoría en la categoría de “bueno” concentrando un 50% de los datos obtenidos. En segundo lugar encontramos la categoría que se refiere a una gran aceptación de la metodología por parte de los alumnos con un 35% y por último la categoría que se refiere a una aceptación suficiente de la metodología con un 15%.

Nivel de satisfacción en relación con los contenidos trabajados durante la intervención.

Grafica 4. Tendencias de valoración sobre contenidos que incluyo la intervención.

¿Como valoras la tematicas que se trabajaron en las sesiones?



La grafica número cuatro nos muestra las los porcentajes que se refieren a el nivel de satisfacción que presentaron los participantes en relación con los contenidos que se trabajaron a lo largo de las sesiones. Nuevamente no se presentaron puntuaciones negativas y la mayoría se concentró en un nivel de satisfacción bueno contando con un 47%, en segundo lugar encontramos los participantes que calificaron los contenidos como muy buenos contando con un 39% de las puntuaciones. Por ultimo existió un 14% de participantes que consideraron suficientes los contenidos que se presentaron a lo largo de la intervención.

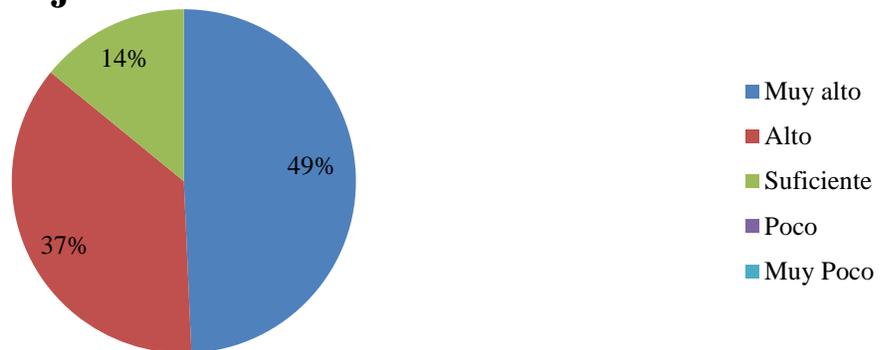
Nivel de motivación personal en relación con la intervención.

La grafica número cinco nos muestra los resultados que se obtuvieron en relación con la motivación que presentan los participantes en relación con el desarrollo de la intervención. Nuevamente nos encontramos con la ausencia de puntuaciones que se encuentren en el espectro negativo por otro lado la mayoría de los sujetos muestran un nivel de motivación muy alto

contando con un 49% en segundo lugar encontramos un nivel alto de motivación con un 37% y por ultimo un 14% de los participantes que consideran que tienen un nivel de motivación suficiente.

Grafica 5. Tendencias de valoración sobre motivación personal en relación con la intervención.

¿Qué nivel de motivación personal te produce el trabajo realizado en las sesiones?



Consideraciones generales. Los resultados obtenidos nos presentan un panorama enaltecedor sobre la aplicación de este tipo de intervención ya que se encontró una amplia aceptación tanto de contenidos como de la manera de trabajar que se propuso para este proyecto de intervención.

Por otro lado es importante resaltar el carácter de la motivación de los participantes ya que esto es un indicador de que existe una concordancia entre los contenidos planteados con la realidad de los jóvenes facultando que los jóvenes puedan aplicar lo aprendido a su vida diaria.

Historias de vida. Como parte del trabajo con los jóvenes se les recogió las historias de vida que redactaron de manera individual para de aquí identificar información que nos ayudara con las categorías de análisis. A continuación se presenta las tendencias que se evidenciaron en relación con el significado que le dieron los participantes al uso de esta herramienta:

| | |
|---------------------------------|-----|
| Para cambiar | 30% |
| Poder expresar mis sentimientos | 20% |
| Puedo tener una mejor vida | 10% |
| Re significar mi vida | 20% |
| Soy una persona con otra visión | 10% |
| Salir adelante | 10% |

Al tener esta información se fueron sacando las categorías de análisis en cada una de las historias de vida y se buscaron las categorías comunes, tomando las de mayor porcentaje de repetición, teniendo presente el objetivo de la evaluación. De acuerdo a lo anterior se establecieron tres categorías que se mencionan a continuación:

Expresión de sentimientos. Si escribir es organización de ideas y pensamientos, ésta es también una herramienta que sirve de modificación para confrontar nuestra existencia y dar sentido a las experiencias vividas.

Muchas veces se dice o se habla de la necesidad de que la persona se haga consciente de sus actos para así cada vez ser mejor persona en sociedad. Teniendo en cuenta lo anterior, vemos la importancia que tiene la escritura en la construcción de la identidad de cada sujeto y más aún cuando nos referimos a jóvenes que se encuentran en un proceso de

formación. Dicha importancia radica en la forma como los jóvenes escriben, ya que de ella se puede interpretar las experiencias vividas y los efectos que dichas experiencias dejaron en sus vidas, como huellas de dolor, soledad, conflicto, amargura, que indiscutiblemente son los cimientos donde se forma la identidad y así mismo se convierten en la explicación para las conductas futuras.

Teóricamente, la historia de vida a la que nos referimos en nuestro trabajo hace referencia a la búsqueda del tiempo perdido, pero no perdido por falta de utilidad, sino un tiempo que hay que reencontrar, algo así como un ejercicio arqueológico sobre nuestra memoria. No se trata de una mera enumeración de hechos o situaciones de una persona; es un proceso recreado, un tiempo pasado, filtrado por un ojo dinámico, por un ojo cambiante. Y es precisamente lo que los jóvenes reflejan en cada uno de sus escritos, quieren expresar todo lo que sienten y piensan, pero no es simplemente escribirlo sino el poder hacerlo (desahogarse) los ayuda a estar más tranquilos porque pudieron expresar.

Esto se puede evidenciar en algunos escritos que los jóvenes hicieron a lo largo del proceso educativo para escribir sus historias de vida, a continuación se presentan algunos de ellos:

“Porque en el mayor tiempo que he tenido, he podido relajarme y poder escribir lo que siento y saber lo que me pasa” (Caso 6)

“Me ayuda a crecer como persona y también poder desahogarme con las cosas que tenía atascado en mi pecho” (Caso 9)

“Escribir es mui chido porque uno recuerda el pasado y el presente y se alegra de recordar lo bueno que tuvo en la vida y podrá desahogar todo sus sentimientos” (caso 5)

Lo escrito por estos jóvenes da cuenta que la escritura es un mecanismo para aprender a exteriorizar y expresar todo lo que están sintiendo en su día a día, y el permitir descubrirse es positivo para su desarrollo emocional al igual que se van conociendo más y saben que es lo que les sucede y como puede ellos mismos llegar a conclusiones y alternativas de solución.

Cuando se habla de expresión de sentimientos se puede decir que se habla de una forma básica de comunicación es una habilidad personal que permite a los individuos expresar todo lo que quieren, sentimientos, pensamientos, opiniones y deseos de una forma adecuada, en los jóvenes de nuestra investigación lo hacen de manera escrita, pero sin negar ni agredir a los demás. El hecho de ser poder hacerlo el controlarse a sí mismo, el poder lo hacer franca y honestamente, sin sentimientos de ansiedad y culpabilidad facilitan la integración y comunicación con el medio, otro ejemplo de esto es:

“Por qué cuando estoy mal siempre trato de escribir para desfogar y eso me calma un poco”

(caso 3)

“Por qué cuando me siento mal o tengo algun problema con alguien saque en un pedado de papel” (caso 9)

Ya una vez son capaces de nombrar, de expresar, de sacar fuera los sentires; es más fácil que pudieran ir un paso más profundo, hacia su ser interior hacia el yo que por diversas circunstancias ha estado oculto.

La escritura como búsqueda del yo interior. Todos los días, a todo momento estamos sacando conclusiones sobre nuestras vivencias y son estas la que nos ayudan a planear futuras experiencias (pensar es hablar consigo mismo). Por eso es que a través de la reflexión de nuestras conclusiones, acciones y procesos se puede mejorar nuestro desarrollo personal y social.

De acuerdo a lo anterior es que se le da un espacio a la escritura de la historia de vida, como medio de reflexión, en este caso específico a jóvenes del grupo de desarrollo, para que incorporen como herramienta personal, dotándolos de la capacidad crítica de verse y evaluarse a sí mismos. No es fácil eliminar las emociones negativas o los instintos negativos, pero no imposible.

Como lo menciona Montesquieu, en un escrito donde nos anima a reflexionar: “pensar crea silencio, y se alimenta del silencio, porque es un ‘hablar a sí mismo’”. Es precisamente esto lo que le falta a estos jóvenes ya quien habla mucho a los demás está corriendo el riesgo que después no lo escuchen, se tiene que hacer primero una reflexión personal y si después si mostrarse a los demás. Así lo manifiesta un joven:

“Viendo lo bueno que e echo y lo mucho que puedo darle a los demas y servirles de ejemplo” (caso 7)

Para tener mayor claridad sobre lo que es reflexión se toma la teoría, la cual nos dice que la mente humana está dotada de capacidad reflexiva esto es, la capacidad de reflejar los conceptos que en ella se introducen a través de los diferentes procesos cognitivos. Esta capacidad reflexiva de la mente se manifiesta en la forma en que los seres humanos nos

relacionamos con nuestro medio ambiente siendo un indicador del estado mental de cada individuo en determinado momento.

De esta manera se establece una relación acción - reacción entre el medio ambiente que nos rodea y nuestras respuestas a sus estímulos. Es importante tomar esto en consideración, pues es así que podremos comprender mejor lo que sucede a nuestro alrededor; sólo nos es necesario estar alerta a las situaciones que nos rodean y a la forma en que se desenvuelven para captar su significado y valor relativo para nosotros.

Una vez que estamos alerta, podemos establecer la diferencia entre los hechos que ocurren, el significado que podemos captar de ellos y el valor que les otorgamos según la relevancia que manifiesten en nuestras vidas. Todo esto adicional a los factores sociales, que forman lo que se conoce como la personalidad humana. Es por esto que es de primordial importancia el que cada joven acepte la responsabilidad de su cambio y se comprometa conscientemente a estar en forma alerta a todo lo que sucede en su entorno, especialmente ellos que están más vulnerables por su situación de reeducación.

Cuando se construyen y se entienden las relaciones entre los estímulos externos y las reacciones propias se puede ver de forma mucho más clara por qué se reacciona de una u otra manera ante determinadas situaciones, y de forma diferente ante otras aparentemente iguales. Eso es lo que se pretende por medio de la reflexión, que los jóvenes se preocupen de su actuar y cómo éste puede y debe cambiar para que su vida sea mejor.

Podemos entonces señalar que algunos pensamientos siempre se manifiestan en el actuar, se encuentran arraigados en la mente y actúan de forma inconsciente hasta que son

identificados. Después de identificarlos se pueden catalogar en cuanto a su utilidad para nuestra vida, si son útiles se les fortalecen, de otra manera se erradican.

Tras este proceso reflexivo podremos vernos más claramente a nosotros mismos y darnos cuenta que podemos moldear nuestra personalidad por medio de la voluntad, nos convertimos en amos de nosotros mismos y tomamos conciencia de que podemos crear buenos hábitos para facilitarnos la vida diaria.

Imperceptiblemente cambiamos nuestras vidas pues nos damos cuenta de que ésta capacidad de nuestra mente, muchas veces olvidada, puede sernos útil para infinidad de cosas; y además adquirimos una visión diferente de lo que es la vida y nuestra relación con todo lo que nos rodea.

Es necesario comprender la necesidad de aprender a vivir, tomar de las experiencias de la vida diaria los elementos útiles para el crecimiento interior. Si en verdad se quiere superar como persona se tiene que investigar la vida que se lleva, esto lo comentan porque ellos han pasado por cosas y experiencias muy difíciles y en este momento están tratando de reconstruir su sentido de vida y quieren aprender de estas para no volver a cometer los mismos errores, los siguientes son algunos de los escritos de los jóvenes:

“Por qué sería algo nuevo que uno ase y podría en un futuro mirar y recordar lo que uno a echo atravez de le escritura y uno al escribir puede pensar más y mirar profundamente como quiere vivir en realidad” (caso 2)

“Como acordarme de mi pasado y no olvidar de los problemas que tengo para poder hacer un futuro bueno y correcto” (caso 6)

“Empecé a tener una vida de calle que no es muy diferente a la de los pandilleros, pero pense que eso no era bueno para mi salud y decidí cambiar”(caso 3)

Con lo expresado se alcanza a ver como los jóvenes del grupo de desarrollo hicieron una reelaboración de sus procesos que les posibilitó la orientación para la reflexión con ellos mismos y con su realidad. Con esta práctica consciente relacionaron nuevas maneras para llegar a conclusiones y actuar de determinada forma. Pusieron a trabajar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de su mundo circundante.

En esta cadena donde el primer eslabón era aproximarse a la escritura como forma de comunicación de los sentimientos, el segundo eslabón descubrir que la escritura puede ser una herramienta de “excavación” en la búsqueda del yo interior, pasamos a ver como la escritura es también medio privilegiado en el proceso de construcción de nuestra identidad.

Identidad. Como mencionaba anteriormente una historia de vida no es solamente un recuento cronológico de actividades y experiencias vividas. Este ejercicio va más allá de la inmediatez, convirtiéndose en un espejo que nos refleja tal y como somos y en él nos podemos encontrar con respuestas a preguntas que antes no nos habíamos hecho.

Por esto es importante definir identidad a la luz de la teoría la que nos dice que es una actitud que lleva a actuar y pensar de modo independiente, con respecto a los demás o frente a normas establecidas. Tendencia filosófica que da prioridad a los derechos del individuo frente a los de estructuras sociales.

Desde la adolescencia, todo hombre descubre su propia existencia. Y surge la necesidad de satisfacer preguntas que se han hecho a lo largo de la historia. Al escribir la historia de vida, se debe tener un objetivo claro, en este caso particular de la investigación educativa, se busca que

cada uno de los participantes resignifique su historia de vida a través de la escritura, es decir resolviendo preguntas que los preocupan y el resolver principalmente por qué son como son.

En la búsqueda de estas respuestas como ejercicio práctico se van encontrando piezas que permitan dar un sentido al cuadro o a la figura de lo que ahora somos, un relato autobiográfico se impone la tarea de contar la propia historia, se trata de reunir los elementos dispersos de su vida y de agruparlos en un esquema de conjunto. A pesar que algunos de los participantes manifestaron que no querían escribir, que era lo que tenían que hacer, que no sabían por dónde comenzar, que si tenían que contar toda su vida, a medida que desarrollaban las sesiones, ellos solos se fueron contestando esas preguntas y hasta el más apático realizó su historia basándose en la autobiografía que se les llevó los primeros talleres.

Los jóvenes respecto a esta categoría escriben:

“Porque me ha marcado siempre escribo no quiero dejar de escribir conpongo cansiones de rap y escribo narro mi vida en ellas. Me da un sentido mas para liberar mi mente escribiendo”
(caso 8)

“Dame la oportunidad de trascender de fallas y darle la oportunidad de escribir mi pasado para arreglar las cosas familiares, individuales y social” (caso 10)

“Persiguiendo sueños que quiero cumplir para que todos los dias y en todos mis sentidos pueda observar lo creado que me motiva a alcanzar mis sueños. Y los que no pude alcanzar, por descuido se quedaran atrás en el olvido al recorrer el tiempo valioso que perdi” (caso 8)

El sentido del yo les proporciona un elemento único a la personalidad en el transcurso del de sus vidas. Forma parte como una cualidad individual y va más allá de las vivencias personales.

Proyecto de vida. En relación con los resultados obtenidos en referentes al proyecto de vida se realizó un análisis de los escritos de los participantes en dos sentidos:

Un primer análisis donde se buscó identificar en qué etapa de consolidación se encontraron los jóvenes al finalizar el proyecto de intervención mediante la tipología propuesta por Torres Padilla (2003). Y un segundo análisis donde se buscó identificar el uso que le dan los participantes a la redacción de sus proyectos de vida.

Resultados de la evaluación de la etapa de consolidación del proyecto de vida de los jóvenes.

Para esta parte de la evaluación se tomó en cuenta dos mediciones, la realizada al inicio del programa de intervención dentro de la sesión diagnóstica y el producto presentado al finalizar la intervención.

Tabla 7.

Resultados de evaluación de la etapa de construcción del proyecto de vida.

| | En conflicto | En vías de consolidación | Consolidado |
|-----------------------|---------------------|---------------------------------|--------------------|
| Estado inicial | 13 | | |
| Estado final | | 11 | 2 |

Como podemos ver en la tabla se observó un desarrollo en relación con la etapa de construcción del proyecto de vida de los jóvenes participantes del grupo de desarrollo. Dentro de

la sesión diagnóstica encontramos proyectos de vida caracterizados por que presentaban aspectos que no les permitían tener una consolidación, el concepto de sí mismo era confuso y contradictorio, solo mencionan datos biográficos de manera impersonal, generalmente la dimensión afectiva emocional no es citada. Se definían problemáticas pero no se establecían estrategias para la solución de las mismas por último no mencionaban intereses en lo que se refiere a un aprendizaje personal y su futuro se mencionaba de manera fantasiosa.

En contraste con los resultados de la primera aplicación los resultados encontrados en la aplicación final nos muestran que la mayoría de los jóvenes tenían proyectos de en vías de consolidación. Donde se presentan aspectos consolidados pero otros en proceso de transición y mencionan aspectos que no les permiten superar una total consolidación en las diversas áreas. Y dos jóvenes denotaron un proyecto de vida consolidado presentando un auto concepto positivo además de estrategias reales para sobrepasar obstáculos, el proceso de comunicación es efectivo y presentan valores estables, presentan adversidades pero son superadas con ganancias además de presentar planes concretos y específicos.

El proyecto de vida como herramienta para los jóvenes. Al hablar del proyecto de vida lo que se está buscando es una planeación de vida de los jóvenes, por eso es importante tener presente aspectos como su entorno social y el conocimiento de sí mismo. En esta búsqueda de identidad lo que se quiere lograr es que se den cuenta de las capacidades y posibilidades que tienen a mano para alcanzar las metas propuestas, acompañados de la reflexión y su capacidad crítica, rectificando lo negativo para cumplir los objetivos que sólo dependen de cada uno.

Por eso utilizamos la escritura de su historia de vida para que salga a flote todo su potencial y logren construir su proyecto, anticipando su futuro, teniendo como base su proceso dentro del grupo de desarrollo donde fortalecen su ser para que se puedan sostener por sí mismos,

y lo que pretendemos es que puedan tomar la escritura como su medio terapéutico personal. Así como lo encontramos en este escrito

“Dándome cuenta que soy el agricultor de mi propio destino y que de la fuerza y el empeño que le ponga a cada cosa depende del éxito que tenga” (caso 1)

Para esto tomamos la teoría sobre el proyecto de vida de D'Ángelo Hernández, donde el hombre para que pueda construir su proyecto de vida, debe cumplir con ciertas condiciones básicas, de tal suerte que asegure la conservación y el desarrollo de sus potencialidades. Esas condiciones surgen de la interacción hombre y mundo.

A través de este proyecto de intervención pretendemos comprender la temática desde una mirada que integre la unidad estructural persona -contexto. De lo contrario nos sesgaríamos y tendríamos el riesgo de desintegrar aquello que se da como totalidad. Además se toma el proyecto de vida como "construcción", es decir, el proyecto no sería algo dado o recibido como transmisión o herencia en un individuo pasivo, sino que resultaría más conveniente comprenderlo como lo que en realidad es un agente activo en la cimentación de su ser.

Algunos ejemplos:

“Planeando y escribiendo lo que quiero de mi vida y trasándome metas a corto y largo plazo que yo sea consiente que las puedo lograr” (Caso 2)

“Pues, como mirar que uno puede escribir su pasado y cambiar su futuro, pero no devolverse en el tiempo si no corrigiendo y no volviendo a cometer el mismo error del pasado” (caso 2)

“En el siglo xxi en este año 2013, luchando dia a dia por un mejor futuro, luchando por no dejarme llevar por la pérdida del mundo, luchando para salir y encontrar vida hecha realidad”

(caso 8)

El análisis de esto nos lleva a decir que los proyectos de vida se van construyendo en la medida que los jóvenes van teniendo claridad y consideración con los rasgos fundamentales de su vida, con las variaciones que se les presentan a lo largo de su historia, especialmente después de estar en este grupo de desarrollo, donde todos los participantes movilizaron su proyecto a una etapa superior a la que contaban en la etapa inicial.

Con los insumos que los jóvenes obtuvieron en todo este recorrido y el apoyo del grupo, fue más fácil llegar a verse a sí mismos y sus circunstancias con ojos de futuro, con ojos de vida y llegar a concluir que como el ave fénix que renace de sus cenizas es posible re significar su vida y llenarla de sentido, a esto lo denominamos tallar una estatua interior.

Re significación “tallando una estatua interior”. En esta categoría nos referimos a todo lo que tiene que ver con la resignificación de la vida, de conceptos y de ideas que se van formando en la subjetividad como esquemas mentales que en algunos casos se vuelven nocivos para la salud, pero que cuando nos hacemos conscientes de que los podemos reinterpretar, entender, reorganizar y sanar heridas que con el tiempo ya cicatrizadas se van evidenciando esas mejoras en nuestro cambio de actitud y nuevas formas de afrontar la vida. Así como lo escribe un joven:

“planeando y escribiendo lo que quiero de mi vida y trazándome metas a corto y largo plazo”

Es por esto que tomamos los escritos de algunos jóvenes donde nos evidencian el proceso que han llevado en la institución y la forma como quieren cambiar su vida:

“escribiendo las cosas como han sucedido en el pasado para cerrar ese capítulo que fue muy dañoso y proyectándome hacia lo que quiero que sea mi vida en el futuro y que deseo para mi y para los que están conmigo” (caso 1)

“ver que he podido darme cuenta de que e cambiado los aspectos que tenía y he sido mejor” (caso 7)

“ahora quiero cambiar y estoy haciendo un proceso ya casi lo acabo y empezare una nueva vida” (caso 3)

Conclusiones

Realmente los resultados de este trabajo son intangibles. Lo más inmediato que tenemos en nuestras manos son las historias de vida y sus proyectos de vida pero lo verdaderamente significativo es intangible.

Es por ello que decimos que a través del ejercicio de la escritura, es posible resignificar su pasado para proyectar su futuro. Porque al escribir su dolor su sufrimiento, lo va aceptando porque al escribir las circunstancias como se dieron esas experiencias dolorosas, puede precisar las posibilidades de vida, si interviene constructivamente en sus manifestaciones porque al escribir su historia se dota de medios para sentirse dueño de su vida y con poder de modificarla.

Mi trabajo, fue el de acompañar, escuchar y ayudar en el esfuerzo de que es posible descubrir nuevas coordenadas en el viaje de sus vidas. Es también importante resaltar como el ejercicio juicioso de la escritura sobre ellos mismos, abrió caminos de retorno hacia la familia y hacia el valor de la vida.

Ya que al hacer evidente experiencias y sentimientos en el ahora en el presente, se abrieron caminos de comprensión de la propia vida y al comprenderla fue posible encontrar maneras de aplicar ese conocimiento al rescate de los lazos familiares que se habían dejado de lado y que al redescubrir esa múltiples y ricas experiencias se fortalecieron los puntos de encuentro sobre lo vivido.

Por otro lado centrándonos más en lo específicamente pedagógico hemos podido constatar una vez más la importancia que tiene la institución educativa para el desarrollo adecuado y armónico de las competencias comunicativas. Es allí, en la escuela, donde los jóvenes inician su contacto con la palabra escrita, la palabra leída; es allí, donde empiezan a poner la palabra propia por escrito y, a través de ese aprendizaje, comprenden mayor la estructura e interacción de su mundo interior con lo que lo circunda.

Analizando el trabajo final de los 13 jóvenes que participaron de la investigación podemos ultimar que:

- Una de las tareas de la historia de vida es la construcción de la distancia. Es posible que se olvide el contexto de la época al contar la propia historia, lo que no se olvida son los elementos de producción de sentido: son de uno para uno.
- En el caso de las historias de vida, los jóvenes hacen suya la iniciativa de dar significado a los primeros años de vida a través de elecciones personales que son recordados y contados con significado.
- Lo que se brinda en la historia de vida es la posibilidad de que la personas y los grupos cuenten su historia y se auto reconozcan y no solo ser sujetos de intervención.

Recuperar la memoria, la historia de las identidades rotas y recompuestas, ofrece otra perspectiva, no culturalista, ni economicista, sino subjetiva y formadora de sujetos.

- Los contextos sociales se involucran tanto en los sujetos que hacen parte de su identidad personal, cada historia que se escribió en este proceso nos muestra en su mayoría como las historias de vida cuentan momentos de dolor, tragedia y desviación en algún miembro de la familia y al final como la mayoría de los jóvenes repite el patrón de conducta des adaptativa.
- Se hace necesario hacer una relectura de estos escritos y hacer uno nuevo es decir como un segundo tomo donde los jóvenes ya no cuenten su pasado sino que leyendo este escrito encuentren ellos mismos una posibilidad o varias para caminar el sendero que todavía les queda por recorrer.
- Es importante reconocer que este tipo de trabajo debe integrarse en los procesos escolares como una tarea continua del departamento de orientación y tutoría.

REFERENCIAS

- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.España.
- Biggs, J.B. (1985).The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology* N° 55, 1985.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Educational Research.
- Biggs, J.B. (1988). Approaches to Learning and to Essay writing. En Schmeck, R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*, 185-227. New York: Plenum Press.
- Biggs, J.B. (1989) Approaches to the enhancement of tertiary teaching, *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J.B. (1990) Teaching for desired learning outcomes, en N.J. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- Biggs, J.B. (1991) Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies, *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires*. Hong Kong: Hong Kong University.
- Biggs, J.B. (1993a). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- Biggs, J. (1993b). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J.B. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The International Encyclopaedia of Education*, vol. 1 (2), 319-322.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 133-149.
- Boutinet J-P (1993) *Psychologie des conduites à projet*, Paris, P.U.F «Que sais-je?», n°2770
- Brousseau, G. (1986). “Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática”, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, *Trabajos de Matemática*, N° 19 (versión castellana 1993).
- Brousseau, G. (1990). “¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?” (Trad. Puig L.). *Revista Enseñanza de las Ciencias*. España, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona: vol. 8(3), 259-267.
- Clarke, J.A., & Dart, B.C. (1994). *The relationship between student's approaches to learning and their perceptions of what helps and hinders their learning*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. University of Newcastle. Newcastle, Inglaterra.
- Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí. Recuperado el 5 de Noviembre de 2012 en www.cbslp.edu.mx.
- Coll, C. & Solé, I. (1990): La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

- Coffield F.J., Moseley D.V. & Ecclestone K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre/University of Newcastle upon Tyne.
- D'Angelo H., Ovidio (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona*. La Habana, Cuba: Academia.
- Doménech Betoret, F., Jara Jiménez, P. & Rosel Remírez, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16 (1) 32-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716106>
- Entwistle, N.J. y Ramsden (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J. & Kozéki (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*. 55, 124-137.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Entwistle, N.J. & Hounsell (Eds.) (1979) *How students Learn. Readings in Higher Education I*. Institute for research and Development in Post-compulsory Education. University of Lancaster.
- Galicia S., (2005). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *Revista educación mexicana de orientación*. Volumen 2(4).
- Guichard J. (Mayo-Agosto, 2002). Problemática y finalidades de la orientación profesional en formación profesional. *Revista Europea. Cedefop*.
- Kember, D., Wong (1999). Reconsidering the dimensions of approaches learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México: Santillana.
- Maquilón, J.J. (2001). *Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Pedagogía*. (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Maquilón, J.J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Nuttin, J. (1965). *La motivación*. Buenos Aires: Proteo.
- Martínez, J.F., Serrano, M.G. & Ramírez (2012). *Nociones y concepciones de alumnos sobre el aprendizaje*. *Universitarios potosinos*, 7 (154), 56-59.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). Learning process and strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Merino, C. (1993). Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Revista Perfiles Educativos*, 60, 44-48. México: CISE-UNAM.
- Pelletier, D., Noiseux, E. & Bujold, C. (1974). *Development Vocationnelle et Croissance Personnelle: Approche Operatorie*. Montreal: McGraw-Hill
- Pérez Gómez A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Powell, K.E., & Paffenbarger, R.S. (1985). Workshop on epidemiologic and public health aspects of physical activity and exercise: a summary. *Public Health Reports*, 100 (2), 118-126.
- Ramsden, P. (1988). Context and Strategy: Situational Influences on Learning. In R.R. Schmeck (Ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*. 150-184. New York: Plenum Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Recio Saucedo, M.A. (2007). *Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la nueva ley de formación profesional y de las cualificaciones, de 2002, en España*. *Bordón*, 55 (3), 409-419.
- Rogers, C.R. (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós. (1994: 9ª Edición. Barcelona: Paidós. Versión original: *On becoming a person*, 1961.)
- Sánchez, O.G. (Febrero-Marzo, 2004). Los Requerimientos Institucionales De Información Profesio-Grafica En México. *Paedagogium Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Pineiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 368-375.
- Vigotsky, L. S. (1974). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1993 [1934]). "Pensamiento y Lenguaje". *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.
- Wilson, J. D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC

ANEXOS

a. Acuse de recibido y aviso de publicación.



Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.
Registro RENIECYT No 2011/14658 a cargo del CONACYT

Estimados: José Francisco Martínez Licona , Andrés Palacios Ramírez.

Presente

El comité organizador del Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C., CENID, tiene el agrado de informarle que su trabajo con el título; **“LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y EL PROYECTO DE VIDA EN JÓVENES DE LOS COLEGIOS DE BACHILLERES EN SLP”**. Ha sido **ACEPTADO** para su publicación impresa en el proyecto derivado de la convocatoria de Redes de Producción Académica mismo que será incluido en el libro con el respaldo de la editorial UMBRAL, con un tiraje de 1000 ejemplares y con fecha tentativa de impresión el 30 de Julio del 2013.

ATENTAMENTE



Dr. Francisco Santillán Campos
Responsable del Proyecto

b. Artículo

LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y EL PROYECTO DE VIDA EN JÓVENES DE LOS COLEGIOS DE BACHILLERES EN SLP.

Dr. José Francisco Martínez Licona, Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. jfmartinez@uaslp.mx

Lic. Andrés Palacios Ramírez, Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. newlife_85@hotmail.com

I. RESUMEN

El estudio del desarrollo de los proyectos de vida que construyen los jóvenes siempre ha sido de vital importancia para el sistema educativo mexicano, desafortunadamente la mayoría de los programas implementados se centran al ámbito escolar y al desempeño académico de los jóvenes. El presente trabajo muestra una opción que responde a una mirada mediacional. El impacto que se busca es cambiar radicalmente la forma de trabajo que se da dentro de los departamentos de tutoría y orientación en los centros educativos dando pautas para una intervención donde se trabaje tomando en cuenta el contexto de los alumnos para un desarrollo encaminado a configurar un aprendizaje profundo que resulte en ciudadanos más críticos y reflexivos que puedan responder a las demandas de una sociedad en continuo cambio.

El enfoque utilizado fue tipo mixto y de corte descriptivo, la muestra fue de 87 alumnos pertenecientes a 3 diferentes colegios de bachilleres de San Luis Potosí. Se utilizó instrumentos como: el cuestionario de enfoques de estudio propuesto por Biggs, además se

utilizó la elaboración de una autobiografía para identificar la etapa de desarrollo del proyecto de vida de los jóvenes.

Los resultados permitieron identificar una relación entre el enfoque de aprendizaje al que se inclinan los alumnos la etapa de consolidación de su proyecto de vida.

Palabras clave: *Proyecto de vida, Enfoques de aprendizaje, Educación media superior*

II. INTRODUCCIÓN.

El nivel de educación media superior en nuestro país atraviesa igual que a otros niveles educativos por una etapa de transición que de alguna manera pretende entre otros aspectos diseñar un procesos enfocados tanto a profesores como a alumnos que permitan mejorar y consolidar competencias en el alumnado que garanticen su inserción a la educación superior con patrones de éxito y que consoliden su formación, lo que implica una revisión de aquellos aspectos a los que tradicionalmente no se les ha dado la relevancia, como es el caso de las estrategias para la formación en la toma de decisiones de los alumnos.

Los procesos educativos como el de la deficiente Orientación Vocacional, tienen repercusiones importantes para los niveles técnico superior y superior. Por ejemplo, se observa que los jóvenes que han concluido su bachillerato y desean ingresar a escuelas de nivel superior, recurren a carreras saturadas o bien, sus primeros años en la licenciatura son de un alto índice de reprobación, o es recurrente el cambio de carreras, teniendo consecuencias negativas para éstas instituciones, así como para los mismos estudiantes, afectando el ámbito social y el económico. (Sánchez., 2004).

Ante este panorama pareciera que la gran mayoría de los jóvenes que ingresan y están en las diferentes instituciones educativas, carecen de un “Proyecto de vida”, dejando a un lado la posibilidad de tener una visión de su propio futuro, en donde podrían anticipar y resolver algunas de las situaciones anteriormente mencionadas, principalmente aquellas relacionadas con el ámbito escolar.

El presente trabajo aborda una descripción de los estados que guardan los proyectos de vida en los jóvenes de bachillerato; los datos arrojados permiten considerar diferentes etapas del Proyecto de vida así como la relación que existe con los enfoques de aprendizaje utilizados por los jóvenes.

III. MARCO TEORICO.

La adolescencia y la cultura del adolescente estudiante.

El periodo de la adolescencia es considerado como una etapa de desarrollo del ser humano cuyo periodo comienza a partir de doce o los trece años y termina un poco antes de los veinte años. Generalmente se consideran tres etapas de la adolescencia, en la primera caracterizada por diversos cambios de orden anatómico y biológico principalmente en las etapas intermedia y tardía los cambios son más en el orden personal y social. (Powell., 1981)

Precisamente en este periodo es de gran vulnerabilidad y de oportunidades, de cambio y avance en diversos ámbitos desde lo intelectual, físico, moral, social ya que esto culmina con una nueva organización de la personalidad y con la consolidación de diversos aspectos desde lo individual a lo social (Merino., 1993).

Para Vygotsky el adolescente, es ante todo un ser pensante y precisamente el cambio que se da en el pensamiento, le permite crear conceptos y quizá el concepto básico para este periodo es el de la autoconciencia, este “no es algo dado desde un principio, surge paulatinamente en la medida en que el hombre empieza a comprender a sí mismo con la ayuda de la palabra. Se puede comprender a sí mismo en diversos grados” (Vygotsky., 1991, p.72).

La auto conciencia es derivada del pensamiento, de las propias vivencias que se pueden sistematizar, conocer y regular y dar pauta a este concepto. Es decir el concepto del “yo” y a su relación con la realidad que se puede manifestar por medio del lenguaje o la palabra escrita.

Con base a estas particularidades del adolescente, es pertinente establecer criterios para favorecer los elementos, factores y características para la autoconciencia por medio del proceso de orientación, considerando que este proceso se realiza en los diversos centros educativos, de ahí que es importante considerar el contexto escolar y familiar.

Precisamente las instituciones educativas favorecen el desarrollo de la personalidad, ya que la educación que se imparte debe ser activa en el desarrollo de las individualidades y tolerante con las singularidades a las que tiene que aceptar y respetar. Los valores personales de cada miembro constituyen una rica variedad en una sociedad que está al servicio del individuo; además debe ser tolerante para que cada miembro de la escuela con la finalidad de que encuentre posibilidades de ser respetado y pueda realizarse con cierto grado de autonomía, reconociéndole su capacidad para consolidar su identidad y sentirse semejante a quienes él quiere. (Galicia en Gimeno, 2005)

Las aspiraciones y las identidades de los alumnos son a su vez la causa y consecuencia de los significados que ellos elaboran en las escuelas entendiendo a las aspiraciones como un compromiso en el desarrollo, con una forma en torno a la subjetividad heredada, a las condicionantes idiosincrásicas de la historia de vida y finalmente a la identidad que se forma en el proceso educativo se diferencia en las aspiraciones, en el sentido que esta puede ser reforzada, alterada o reconfigurada mediante una compleja interacción con las estructuras de las escuelas y las prácticas de los maestros.

La escolaridad introduce en los alumnos nuevas prácticas y contextos dentro de los cuales puede reconfigurar la diferencia de ellos. “Los estudiantes llevan al hogar ideas y aspiraciones forjadas a través de la cultura de los compañeros y de la escuela, así pueden originarse luchas por los derechos y obligaciones de la familia, con frecuencia estas luchas ocurren por decisiones como abandonar la escuela o seguir estudiando, así como por continuar estudios profesionales o vocacionales” (Levinson., 2002, p. 405).

En este sentido la identidad en el contexto educativo mexicano se caracteriza por que los jóvenes que están involucrados con la familia y la comunidad en un sentido relacional, pero también está aprendiendo a través de la escuela a construir y proyectar en un sentido autónomo del yo. Los alumnos aprenden la actitud adecuada para ser estudiante, por lo que desarrollan una identidad escolarizada a diferencia de aquellos que abandonan la escuela o de los relativamente no escolarizados pero también surge el sentido de pertenencia, de identificación colectiva con el grupo que genera un proyecto común. Sin olvidar que existe elementos a considerar como lo son los medios de comunicación, una cultura global y las tendencias política-económicas que proporciona poderosas fuentes de estructuración para la subjetividad de los estudiantes. (Levinson., 2002)

El proyecto de vida como línea de investigación.

Existe una preocupación del ser humano por el futuro, tanto en el ámbito personal como en el social y una herramienta básica en la educación que puede contribuir a esta situación es la Orientación Escolar, ya que permite hacer a una persona capaz de cobrar conciencia de sus características personales y desarrollarlas a fin de elegir sus estudios y actividades profesionales y en todas las situaciones de su existencia, con la preocupación de servir a la sociedad y desarrollar su propia responsabilidad (Danvers en Guichard, 2002). Unido a lo anterior, la orientación tiene como tarea prioritaria la de “generar los cambios que faciliten a todas las personas el encuentro de una mano extendida que le ayude a construir sus proyectos de vida y lograr su desarrollo personal y social.” Declaración del Congreso Mundial de Orientación y Asesoramiento. Valencia – Venezuela. (2000).

Por lo anterior, en la práctica de la orientación, sea educativa, vocacional o de otra índole, se utiliza el concepto de “Proyecto de vida”, entendido éste como “un subsistema autorregulador de la personalidad en el que se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivos, motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo” (D’Angelo, 1997)

En el caso de la psicología, diversos autores se inclinan por asociar el proyecto con diversos términos, propios de su interés, como por ejemplo Rogers (1980) lo asocia con el proceso de la auto orientación; Nutin (1963) con la motivación y lo relaciona con el dinamismo del autodesarrollo; Pelletuer en Carbonero (1997) lo plantea como el desarrollo vocacional en la construcción del proyecto vocacional y Rodríguez-Moreno (2003) Lo plantea para la orientación profesional y la acción tutorial en el marco del proyecto

profesional. Esta última autora comenta que el proyecto profesional es una cuestión existencial y que podría tenerse como categoría principal al proyecto de vida el cual puede derivar: los proyectos profesionales, familiares, académicos.

Sin embargo es necesaria la revisión más puntual del termino Proyecto de vida, ya que su utilización en la práctica de la orientación es una prioridad para entender otros procesos inherentes a esta tarea: al conocer los diversos ángulos sobre este concepto, el orientador, el orientado y la institución, tendría la posibilidad de generar mayor certidumbre para las acciones de este ámbito.

Uno de los autores que trabaja el Proyecto de vida es D'Angelo Hernandez, el cual ha realizado diversas investigaciones al respecto estableciendo categorías y referentes importantes para este concepto. El trabajo teórico de este autor ha sido enlazado con la práctica por medio de sus proyectos PROVIDA y PRYCREA.

En su trabajo Modelo integrativo del proyecto de vida (1997) establece fundamentos, la metodología y la interpretación de su trabajo como modelo integral.

Ya se mencionó anteriormente la definición del proyecto de vida según este autor, tomando en cuenta que este abarca el concepto donde se engloba: proyectos vitales y el desarrollo profesional, el primero entendido como la actividad y las metas específicas de realización de las orientaciones motivacionales, que contribuye a la autorrealización personal.

El trabajo de este investigador tuvo como objeto determinar la influencia de factores macro-social grupales individuales de los planes y proyecto de vida, y el desarrollo de vida

profesional de los jóvenes trabajadores, además de incrementar métodos propiciadores del desarrollo profesional. El autor comenta que el proyecto de vida puede investigarse como una formación psicológica del individuo en su contexto social, además este puede ser analizado como un fenómeno macro-social.

Dentro de las conclusiones del autor, destaca que se observaron dos grupos externos: “los estancados y los auto desarrollados, en el primero se caracteriza por la existencia de conflictos motivacionales que afectan el área profesional y el segundo tiene una trayectoria escolar normal u orientación y tiende a plantearse metas complejas de desarrollo profesional y no se observan conflictos motivacionales importantes. Tiene buen nivel de ajuste de la autovaloración y nivel aceptable de sus capacidades y de otros recursos y procesos auto reguladores de la personalidad”. (D’Angelo., 1997, p.132).

La revisión de este concepto es una prioridad, pero debido a su complejidad y su escasa investigación dentro de la orientación del bachillerato en México, se hace pertinente el presente trabajo, y se aborda esta problemática con la intención de contribuir y proporcionar una base que amplíe futuras investigaciones.

Para el presente trabajo se retoma el trabajo realizado por Miguel Ángel Torres Padilla el cual toma como base la línea de investigación consolidada por D’Angelo construyendo una tipología del proyecto de vida de jóvenes del colegio de bachilleres plantel 26 del estado de San Luis Potosí el cual rescata tres etapas de desarrollo del proyecto de vida las cuales resumo a continuación.

Consolidado. Su identidad es a través de un auto concepto positivo, en donde se puede tener la capacidad de expresar diversos sentimientos, reconocer logros y obstáculos,

para los últimos considerar estrategias. Además su proceso de comunicación es efectivo y tiene valores estables. En el aspecto cognitivo plantea argumentos lógicos de sí mismo, de su actuar y de su entorno. Su proceso de vida ha sido estable sin ninguna dificultad extraordinaria y en el caso de haber existido una problemática ha sido superada con ganancias, por lo que en la etapa en que se encuentra considerada un futuro realista con planes concretos y específicos. Su núcleo familiar le ha permitido un desarrollo acorde a cada una de las etapas apoyándolo en los diversos conflictos que se ha presentado en su vida cotidiana. Su trayectoria académica en las diversas instituciones ha sido estable y las instituciones le han permitido un clima positivo en cuanto a las relaciones maestro-alumno su aprendizaje a alcanzado una independencia, lo que le ha permitido destacarse en el ámbito académico de una manera sobresaliente. Su entorno sociocultural es favorable en todos los aspectos, el cual le ha permitido un crecimiento y un adecuado desarrollo.

En vías de consolidación. En un alumno que está pasando por un proceso en la mayoría de las diversas áreas, si bien tiene aspectos consolidados o a punto de consolidar, también menciona aspectos que no le ha permitido superar una total consolidación en las diversas áreas, las circunstancias que impiden la superación de este proceso puede ser: una identidad negativa, miedos, identifica conflictos pero no establece estrategias para los mismos, vive en una familia con disfuncionalidades, sus experiencias académicas han sido negativas, las relaciones personales conflictivas. Presenta problemáticas en una sola área, por lo que es posible realizar una intervención breve que le permita enfocar esta situación y trabajar en la misma para su superación. Su entorno sociocultural es favorable en todos los aspectos, el cual le ha permitido un crecimiento y un adecuado desarrollo.

En conflicto. Es un alumno con un solo aspecto consolidado o bien en vías de consolidación y que tiene dos o más áreas problemáticas, presentado diversos aspectos que no le permiten tener una consolidación. Por ejemplo en la área de datos biográficos y de identidad: el concepto de sí mismo es confuso y contradictorio, solo menciona datos biográficos de manera interpersonal, en la dimensión lúdica y de ocio mencionan actividades del pasado, la dimensión afectiva emocional no es mencionada; las dimensiones de logro y patrones de éxito identifican problemáticas pero no establece estrategias para las mismas. En el área familiar, se menciona una familia disfuncional; su interacción familiar no es mencionada o es descrita de una manera interpersonal; son mencionados conflictos pero no han sido resueltos. En el área de desarrollo, su evolución es descrita sin ninguna valoración o no es mencionada; no se menciona sus intereses ni sus actitudes, y en lo que se refiere a su aprendizaje personal se menciona descriptiva o no se menciona; en lo que se refiere a su futuro es de una manera fantasiosa o no es mencionada. En el área académica escolar, su evolución no es mencionada y se caracteriza por la mención de dificultades y rendimiento académico bajo acompañado de una percepción negativa a los profesores.

Esta tipología ayudo a realizar intervención de una manera más efectiva dentro del plantel educativo creando estrategias específicas para lograr desarrollar los aspectos en conflicto o en vías de consolidación en los proyectos de vida de los jóvenes.

Enfoques de aprendizaje.

Por otro lado las investigaciones que abordan a los jóvenes estudiantes como principal objeto de estudio no es algo nuevo; han sido diversas las temáticas desde donde se

ha abordado a esta parte de la población, por ejemplo los temas que se relacionan con el aprendizaje.

Han sido diversos los estudios sobre las causas del aprendizaje de los alumnos y de las estrategias que utilizan para adquirir el conocimiento, siendo la *teoría de los enfoques de aprendizaje* un tema por demás interesante en el desarrollo de las investigaciones en este campo, que aunque han sido estudiados principalmente en alumnos universitarios, también puede ser implementado en otros contextos como en la educación medio superior.

La línea de investigación de *Enfoques de Aprendizaje* surge con los autores Marton y Säljö (1976a), refiriéndose a éste como la aplicación de estrategias de estudio que realizan los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. En sus primeras investigaciones, Marton y Säljö solicitaban a los estudiantes la lectura de un texto y después, tras un análisis de entrevistas, se descubrieron patrones de comportamiento definidos, se establecieron las categorías y relaciones entre las categorías de las formas de estudiar y se logró hacer una distinción entre un enfoque profundo y uno superficial (Marton y Säljö, 1976b).

La definición como tal de lo que son los Enfoques de Aprendizaje, no ha sido descrita ampliamente por los investigadores en esta área, pero como una referencia básica puede ser la propuesta por Biggs, que de forma muy general los define como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tienen los estudiantes de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal” (Biggs, 1988, en González-Pineda, et al., 2002, p.168).

Aunado a esto, el mismo Biggs reconoce que “los enfoques de aprendizaje se han utilizado para referirse a características de personalidad y a reacciones inducidas por una determinada situación. Los individuos están predispuestos por su personalidad a adoptar un enfoque preferido, mientras ciertas situaciones promueven o inhiben en ellos enfoques particulares” (Biggs, 1985, p.187). De aquí que precisamente el carácter contextual y flexible de los enfoques de aprendizaje sea el más importante y reconocido por todos los autores en esta línea de investigación (Biggs, et al., 2001; Entwistle y Hounsell, 2005; Marton y Säljö, 1976b).

Esta flexibilidad en los enfoques es lo que les permite diferenciarse de los estilos de aprendizaje descritos por Pask, pues estos últimos están ligados a características fijas de la personalidad poco modificables; mientras que los enfoques son dependientes del contexto y son modificables (Coffield, et al., 2004).

Además que estas preferencias por alguno de los enfoques, pueden o no aplicarse en la práctica, depende también del contexto; se sitúa entre lo personal y lo contextual y lo que predomine depende de las situaciones concretas.

Biggs (1989,1990) identifica tres tipos de enfoques de aprendizaje, a los cuales reconoce como profundo, superficial y de logro, nombrando de la misma manera a las estrategias y motivos determinantes de cada enfoque; es decir, en el momento en que el alumno se encuentra en una situación de aprendizaje, puede moverse por una de estas dos vertientes que establecen el tipo de enfoque por el que se inclinan; una es la relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra

vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?) (Biggs, 1988, 1993).

Puede decirse que las estrategias se vinculan a las motivaciones a la hora de abordar las tareas de aprendizaje y tratan de explicar la relación entre el estudiante, la situación de aprendizaje y el rendimiento académico (Maquilón, 2003).

De aquí que los enfoques involucren una relación entre las características personales y las reacciones provocadas por las situaciones de aprendizaje (Entwistle, 1988; Entwistle y Kozeki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983). Por lo tanto, aunque el alumno esté orientado hacia alguno de los enfoques de aprendizaje, algunas veces, la situación puede influir en la orientación de algunas características de otro enfoque de aprendizaje (Kember y Gow, 1990).

Es así como se comprueba que los enfoques de aprendizaje, designan tanto la forma en que un estudiante constantemente se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, como la forma en que se enfrenta a una tarea particular en una situación determinada (Biggs, 1991).

De tal manera que se cree que en el enfoque profundo tiene una alta relación con la motivación intrínseca (o un alto grado de interés por el contenido y por su relevancia); se tendrá un carácter más estable e independiente de la situación de aprendizaje, pues al estar ligado a los factores de personalidad del alumno, obtiene resultados más complejos que en otros enfoques; mientras que desde un enfoque superficial y su relación con el miedo al fracaso, las formas de moverse de alumno, será mucho más variable y dependiente de factores contextuales y situacionales en los que se produce el aprendizaje y los resultados

que obtienen son más sencillos que en cualquier otro enfoque; a diferencia de que cuando lo predominante sea una alta necesidad de logro o una elevada motivación por el éxito, el enfoque de aprendizaje tiende a ser de tipo estratégico.

El Enfoque Superficial del Aprendizaje.

Como ya se menciona anteriormente, el Enfoque Superficial de aprendizaje surge de la motivación extrínseca o pragmática en cualquier situación de aprendizaje donde el estudiante quiere liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, tratando de evitar el fracaso y no trabajar demasiado; además que se limita a retener de forma mecánica el mínimo de contenido escolar, (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979).

Para Maquilón, (2001), la característica más importante de este enfoque es la ausencia de motivación de alto rendimiento; a los estudiantes les es difícil realizar aprendizajes complejos, significativos o relacionales, utilizan actividades de un bajo nivel cognitivo cuando la tarea o situación exige un nivel superior para su realización; lo que provoca que su rendimiento académico sea bajo, (Marton y Säljö, 1976a, 1976b).

Sin embargo, la idea de que la memorización indica una orientación hacia el enfoque superficial puede resultar errónea, puesto que algunas tareas específicas necesitan de tal memorización para cumplir con su objetivo, como el libreto de una obra de teatro o adquisición de vocabulario o fórmulas.

Los factores y características del estudiante que estimulan la adopción de este enfoque son:

Cuadro 1. Descripción de factores y características del enfoque superficial.

| Factores para estimular este enfoque | Características de la adopción de este enfoque |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intención de lograr una demanda que debe ser cumplida, una imposición necesaria para alcanzar algún objetivo o meta, como la idea de la escuela como un “pase para el futuro”, o un certificado o título. • Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas; • Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo; • Idea errónea de lo que se pide, como crecer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente; • Visión escéptica de la educación; • Ansiedad elevada; • Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo. | <ul style="list-style-type: none"> • Intención de cumplir los requisitos de la tarea • Encara la tarea como imposición externa • Tener un grado o certificado de escolaridad en especial • Ve los aspectos o partes de la tarea como discretos y no relacionados, ni entre ellos, ni con otras tareas; • Se preocupa por la cantidad de tiempo que se requiere la compleción de la tarea; • Evita significados personales o de otro tipo que la tarea pudiera implicar; • Ausencia de reflexión acerca de los propósitos o estrategia • Depende de la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea (las palabras utilizadas, por ejemplo, o un diagrama o recurso memotécnico). |

El enfoque profundo de aprendizaje.

El enfoque profundo del aprendizaje se caracteriza por la importancia e interés que el alumno tiene por los contenidos académicos, la necesidad de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trata de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollar dichas tareas haciendo uso de estrategias de aprendizaje para una mejor comprensión de forma personal sin la necesidad de una

intervención muy activa por parte del profesor; es decir, se trata de la búsqueda del significado que hace el alumno, la integración del conocimiento formal con la experiencia personal y por relacionar los hechos con la conclusión, (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979).

Por lo tanto, el estudiante procura centrarse en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias; por lo que requiere de un sólido fundamento de conocimientos previos. Al utilizar este enfoque, el estudiante experimenta interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso euforia.

Como anteriormente se menciona, los estudiantes que se inclinan por este enfoque, se caracterizan por tener una motivación intrínseca en las situaciones de aprendizaje a las que se enfrentan, de tal manera que en dichas situaciones utilizan estrategias que les permitan un aprendizaje más significativo (Maquilón, 2001).

Los factores y características del estudiante que estimulan la adopción de este enfoque son:

Cuadro 2. Descripción de factores y características del enfoque superficial

| Factores para estimular este enfoque | Características de la adopción de este enfoque |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|
|--------------------------------------|------------------------------------------------|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien. • Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada; • Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos. | <ul style="list-style-type: none"> • Intención de comprender • Se interesa en la tarea y disfruta llevándola a cabo; • Busca el significado inherente a la tarea (si es un texto escrito, la intención del autor) • Personaliza la tarea, haciéndola significativa para la propia experiencia y el mundo real • Integra aspectos o partes de la tarea en un todo (por ejemplo, relaciona la evidencia con la conclusión), ve relaciones entre este todo y el conocimiento previo • Trata de teorizar acerca de la tarea, forma hipótesis. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

El enfoque de logro.

Enfoque reconocido por Biggs (1985, p.187); en un principio el enfoque de logro se percibió diferente a los otros 2 enfoques; el autor lo explica como “las estrategias involucradas en los primeros dos [el profundo y el superficial] describen maneras en que los estudiantes manejan el contenido mismo de la tarea, mientras que las estrategias de logro describen las formas en que los estudiantes organizan los contextos temporales y especiales en los que se lleva a cabo la tarea”.

Este enfoque de logro (también conocido como estratégico), se caracteriza principalmente por la motivación intrínseca/extrínseca de los alumnos y por la competitividad que siente éste con relación a sus compañeros, es decir, la necesidad de obtener mejores resultados o calificaciones que el resto.

Maquilón (2001), reconoce las siguientes características en este enfoque:

- a. Creer que el objetivo más importante del aprendizaje es alcanzar las mejores notas, compitiendo con los compañeros si es necesario.
- b. Cumplir las demandas que se les hacen sobre realización de trabajos, plazos de entrega, trabajos optativos, etc.
- c. Ser reflexivos, ambiciosos, organizados, esmerados y sistemáticos, gestionando eficazmente su tiempo, para obtener mejores resultados.
- d. Centrarse en lo importante, abandonando tareas que no serán valoradas.
- e. Uso de exámenes previos para predecir preguntas
- f. Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación
- g. Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio

Por último, cabe resaltar el estudio realizado por Martínez y col. (2012) en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, sobre los enfoques de aprendizaje por los que se inclinan los universitarios de ésta institución, donde obtuvo la relación que tienen los enfoques de aprendizaje con el área de conocimiento a la que pertenecen las diferentes carreras, así como también con la zona geográfica dentro de estado, donde se encuentra la institución.

Contexto sociocultural.

El colegio de bachilleres de San Luis Potosí.

Dentro del sistema de educación superior se encuentra el colegio de bachilleres, el cual es una institución educativa de nivel medio superior público descentralizado, que se encuentra en diversos estados de la república mexicana. Dentro del estado de San Luis Potosí tiene una trayectoria desde 1986, siendo una alternativa de educación en este nivel. Tiene una presencia en 34 municipios del estado.

“El colegio de bachilleres, es una institución en la que se forma a los educandos de manera integral, buscando su óptimo desarrollo en los aspectos académico, cultural, social y deportivo, sus características básicas es la estricta observancia de las norma de disciplina elementales por alumnos, personal docente y administra; tiene la pretensión de ser y conservarse como la mejor opción educativa del nivel en nuestra entidad” (www.cbslp.edu.mx. Noviembre 2012)

Dentro de sus objetivos están:

- 1) “Proporcionar un servicio educativo de calidad, desarrollando armónicamente conocimientos, habilidades y valores que permitan a sus estudiantes la incorporación en instituciones de educación superior.
- 2) Generar procesos que habiliten y certifiquen capacidades laborales y tecnológicas de la información y la comunicación.
- 3) Desarrollar procesos de participación y responsabilidad social en un marco democrático, así como la perseverancia y conservación de su entorno.
- 4) Establecer estrategias que permitan mejorar los indicadores de cobertura, atención a la demanda, aprovechamiento y eficiencia terminal”. (www.cbslp.edu.mx. Noviembre 20012)

Los alumnos son egresados de las diversas secundarias siendo en su mayoría de 15 a 17 años de diversos niveles socioeconómicos, los estudiantes tienen posibilidades de becas por los programas de gobierno o una beca económica mensual por el propio colegio de bachilleres, en cada uno de los planteles se beca al 10% de los alumnos con más alto promedio.

La orientación educativa del colegio de bachilleres.

La orientación educativa ha sido una tarea establecida desde la fundación de este subsistema la cual tiene como propósito apoyar a la formación integral del estudiante por medio de actividades formativas. Inicialmente la orientación se impartía como hora clase en todos los semestres contando con tres horas semanales, posteriormente al realizar una revisión del plan de estudios en 1993 la orientación disminuyó su carga horaria, pero se intentó consolidar el trabajo de la orientación bajo diversas prácticas.

El trabajo de orientación en el colegio de bachilleres ha obedecido a diversas circunstancias desde los cambios de directores hasta las condiciones de trabajo de cada institución, ya que en algunos planteles el tiempo que se distribuye entre las horas clase para cubrir aspectos preventivos y horas de cubículo para cubrir aspectos individuales.

Los problemas más frecuentes son el ausentismo en clases, el embarazo no deseado y problemas de fármaco dependencia, por lo cual la institución ha implementado diversas actividades a fin de prevenir y atacar estas situaciones como (pláticas para padres, programas de tutoría, rallies de conocimientos entre otros).

Desafortunadamente la falta de investigación en esta área evidencia la urgencia de iniciativas que tengan un modelo teóricamente fundamentado que conjugue la teoría con la

acción y que muestre su eficacia para la comunidad educativa. Se puede considerar que el proyecto de vida es uno de los ejes de la práctica de la orientación, así que tener el conocimiento que nos permita hacer una intervención más certera y con elementos acordes y contextualizados.

IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En este trabajo se exploran diversos elementos, influencias, posibles formas, estrategias o procedimientos que subyacen en los estudiantes del Colegio de Bachilleres, respecto a su Proyecto de vida y su vinculación con los enfoques de aprendizaje.

Objetivos

Objetivo General.

Indagar los enfoques de aprendizaje profundo/superficial, por los que se orientan los estudiantes de bachillerato y la relación la etapa de construcción de su proyecto de vida.

Objetivos específicos.

- 1) Conocer los proyectos de vida de los estudiantes de bachillerato.
- 2) Conocer el enfoque de aprendizaje por el cual se inclinan los estudiantes de bachillerato.

Preguntas de Investigación.

¿Cuál es la distribución de los jóvenes en relación con su etapa de consolidación de proyecto de vida?

¿Cuál es el enfoque de aprendizaje por el cual se inclinan los estudiantes de bachillerato?

¿Existe alguna relación entre los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida de los estudiantes de bachillerato de la capital de San Luis Potosí?

V. METODOLOGIA

Este trabajo de investigación se caracteriza por ser un estudio descriptivo de corte mixto. Se considera descriptivo porque solo pretende puntualizar de manera general los enfoques de aprendizaje por los que se inclinan los alumnos del colegio de bachilleres, así como la etapa de construcción del proyecto de vida en la que se encuentran; y de corte mixto por la combinación de varias técnicas de investigación de tipo cualitativa y cuantitativa.

Población

En el presente estudio participaron 87 estudiantes de entre 16 y 18 años (50 varones y 37 mujeres), los cuales se encontraban cursando el cuarto semestre dentro de tres diferentes planteles de Colegios de Bachilleres en San Luis Potosí.

Obtención de la muestra

La selección de los distintos colegios de Bachilleres fue primero por la diferencia en el contexto y nivel socioeconómico en el que se encuentran. Se acudió con los directivos de cada una de las instituciones para notificar sobre el proyecto y de las actividades a realizar. Por lo tanto, los grupos fueron asignados dependiendo los horarios disponibles de los jóvenes.

Instrumentos

Para satisfacer los objetivos del presente estudio, se buscó y se adaptaron los instrumentos de: *Cuestionario de Enfoques de Estudio*, tomado del artículo “Concepciones y tipos de enfoques de aprendizaje en alumno de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí”, de Martínez y col., (2012), y de la Tesis doctoral: “Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia” de Recio Saucedo (2007). Este instrumento de corte cuantitativo se compone de 32 ítems con opciones de respuesta en escala Likert: “nunca o rara vez”, “algunas veces”, “la mitad de las veces”, “frecuentemente”, “siempre o casi siempre”; que tienen que ver con estrategias de estudio y con motivos intrínsecos o extrínsecos.

Veinticuatro ítems exploran las estrategias de estudio, 12 relacionadas con el aprendizaje profundo y 12 relacionadas con el enfoque superficial. Los últimos ocho ítems, 4 ítems en relación al enfoque profundo y 4 al enfoque superficial, se relacionan con la motivación y la concepción del aprendizaje; también es en forma de escala Likert: “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “indeciso”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

La Autobiografía. Considerada con un relato personal, que se escribe, a petición, pero por su cuenta, de la propia historia de vida. (Martínez, 2004) se consideró a este proceso ya que estas narraciones reflejarían la concepción que el estudiante tiene de sus propias capacidades o su sentido de agencia y sus posibilidades de enfrentarse con el mundo, tanto en la escuela como en otros espacios o su valoración, es decir, expresaría en

un todo la formación de la identidad en el curso de las actividades (acción) así como los diversos escenarios donde se configuran.

Procedimiento

Con los resultados obtenidos del instrumento de enfoques de aprendizaje se realizó una base de datos en el programa Microsoft Excel 2010 para obtener las frecuencias de los datos y sus respectivas gráficas, de manera paralela se trabajó con la autobiografía haciendo una codificación abierta de los diversos datos recogidos, el proceso fue generar diversos códigos a los textos y a partir de esto generar categorías en diversos temas, para posteriormente realizar una codificación axial, con la finalidad de depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta, este proceso implicó una lectura y relectura de los diversos textos para generar finalmente una codificación selectiva en donde la categoría central fue la acción humana considerada, como la unidad de análisis, en donde las intenciones individuales son realizadas por diversas herramientas culturales o recursos mediáticos, mediante éstas herramientas se lleva a cabo nuestra acción y configuran el funcionamiento individual. (Wertsch y anuel citado por Galicia S., 2005).

Una vez obtenidos estos datos, se procedió a establecer matrices generales: datos biográficos y señas de identidad, área de desarrollo, área familiar y área académica escolar, para llenado de cada uno de los discursos de los alumnos referentes a su autobiografía. Posteriormente los datos se revisaron, encontrándose diferencias en diversos aspectos para lo cual se consideró que el discurso de los alumnos mostraban diversos matices referentes a su discurso, por lo que se generó una Tipología que se estructuró referenciando los

elementos y la estructura de su proyecto de vida: consolidado, en vías de consolidación y en conflicto. Con todo esto se procedió a la elaboración del informe final de la investigación.

IV. RESULTADOS.

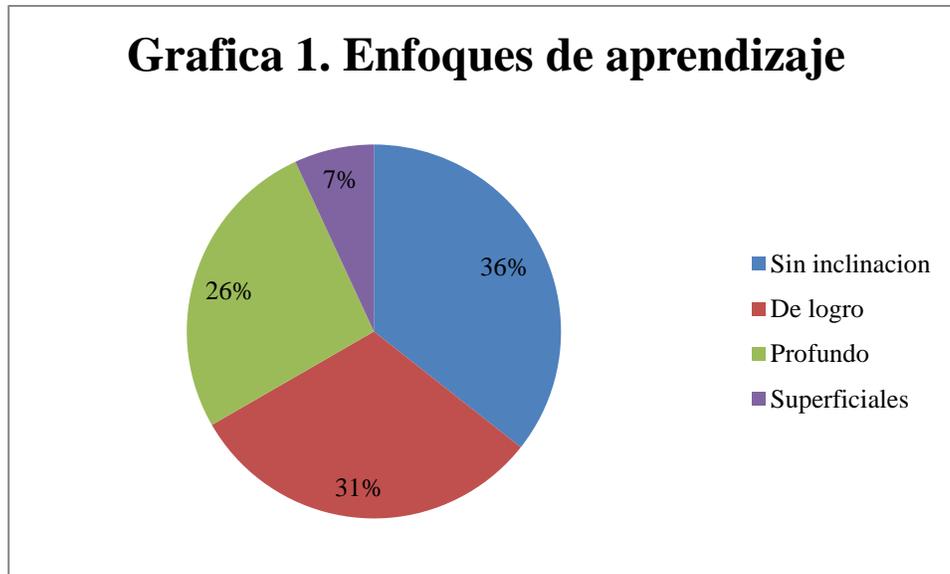
Con base a los datos biográficos obtenidos durante la aplicación de los instrumentos a los alumnos de los colegios de bachilleres, un 74.78% se desarrolla en una familia denominada nuclear, mientras que un 13.04% y otro 12.17% viven con familias de tipo extensa y monoparentales respectivamente.

Enfoques de aprendizaje.

Por otro lado, en relación a los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de enfoques de aprendizaje, se muestran los siguientes resultados:

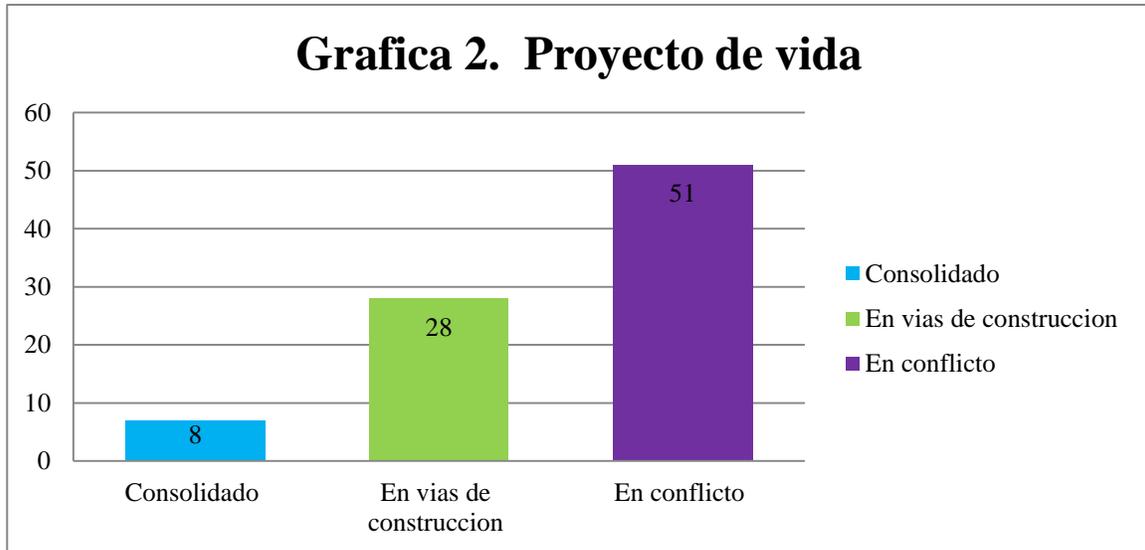
En la gráfica numero uno se muestran los resultados sobre la inclinación de los jóvenes con respecto con los enfoques de aprendizaje, se destaca que la mayoría de los alumnos 36% no cuentan con una inclinación hacia ningún enfoque en particular; en segundo lugar se encuentran los jóvenes que se inclinan por un enfoque de logro o enfoque estratégico con un 31%, los jóvenes que se inclinan por un enfoque profundo se encuentran en un tercer lugar con un 26%; por último los jóvenes que se inclinaron por un enfoque superficial fue la menos puntuada con un 7%.

Grafica 1. Enfoques de aprendizaje



Proyecto de vida.

Sobre la etapa de construcción del proyecto de vida como se puede observar en la gráfica número dos se encontró que la mayoría de los jóvenes se están en una etapa de conflicto en lo que se refiere a su proyecto de vida donde no se tienen claras metas a corto y largo plazo, además no se presentan estrategias para la resolución de conflictos y se presenta un auto concepto confuso. Por otro lado un grupo menor se encuentra en una etapa en vías de consolidación donde se presentan aspectos consolidados pero aún falta trabajar en alguna de las áreas, por último el grupo más pequeño que se encuentra en una etapa consolidada que cuenta con objetivos claros y herramientas para la resolución de conflictos.



Relación entre las etapas de consolidación de proyecto de vida y los enfoques de aprendizaje.

Partiendo de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos utilizados se realizó una relación sobre la distribución de los jóvenes tomando como base la etapa de consolidación del proyecto de vida en la cual se encontraban y cuál era la distribución de la afiliación de los enfoques de aprendizaje. en la tabla número uno se puede observar una clara relación observando que los jóvenes que cuentan enfoque profundo muestran una afiliación hacia un proyecto de vida consolidado o en vías de consolidación este último compartido con se comparte con los jóvenes que se afilian hacia un enfoque de logro o estratégico y por ultimo podemos encontrar que los jóvenes que expresan una etapa en conflicto se distribuyen entre los jóvenes que no cuentan con ninguna inclinación hacia un enfoque de aprendizaje, los jóvenes que cuentan con afiliación hacia un enfoque de logro y por último los jóvenes que cuentan con un enfoque superficial del aprendizaje.

Tabla 1. Distribución de los jóvenes en relación con etapa de proyecto de vida y enfoque de aprendizaje.

| | Profundo. | De logro. | Superficial. | Sin inclinación. |
|----------------------------------|------------------|------------------|---------------------|-------------------------|
| Consolidado | 8 | | | |
| En vías de consolidación. | 20 | 8 | | |
| En Conflicto | | 15 | 6 | 30 |

VI. Conclusiones.

Sobre los enfoques de aprendizaje del colegio de bachilleres.

Los resultados de esta investigación demuestran que existe una problemática dentro de los colegios de bachilleres en relación de como los jóvenes afrontan las demandas educativas, es preocupante que los jóvenes en su mayoría no tengan definido un enfoque de aprendizaje, este grupo ha aparecido en otras investigaciones de la misma línea de investigación como el trabajo realizado por Valle Arias (2000) donde se encontró este grupo en estudiantes universitarios, esta problemática atiende a distintos factores que deben de tomarse en cuenta. Una aproximación que se podría tomar en cuenta para realizar un análisis más a fondo de la problemática sería la revisión del modelo de enseñanza-aprendizaje que propone Biggs que denomina Modelo 3P, el cual consiste de tres fases: la de Presagio, la de Proceso y la de Producto, en donde en cada de ellas, además del enfoque que cada alumno posea, influyen otras variables dentro del proceso de aprendizaje. Como él menciona: “En el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico” (Biggs, y otros, 2001, p.135).

Por último es importante buscar estrategias con los docentes para poder lograr subsanar esta problemática, se pueden tomar como referencia el trabajo realizado por Dart y Clarke (1991) donde se encontró que la afiliación hacia un enfoque profundo puede aumentarse optando por un tipo de enseñanza que enfatiza la responsabilidad por el propio aprendizaje (negociación del currículo, discusión por pares, contratos de aprendizaje, reflexión crítica y evaluación colaborativa).

Sobre la construcción de proyecto de vida en los jóvenes de colegio de bachilleres.

Dentro de los discursos de la autobiografía de los alumnos del Colegio de Bachilleres que participaron en este proceso se demostró que la estructura de su proyecto de vida se va configurando en la medida que los alumnos son más conscientes de los factores, elementos y circunstancias que generan un guión que les permite consolidarse como individuos y visualizar de una manera más flexible su futuro.

Por lo anterior, se puede señalar que los alumnos que participaron en esta investigación tienen una estructura de su Proyecto de Vida con diferentes características cada uno, ya que cada uno de los participantes tiene diversos elementos que nos permite evidenciarlo de manera diferenciada. (Merino., 1998; Croizier., 1999 D'Angelo., 1997)

En cuanto los tipos de Proyecto de vida, señalados en esta investigación: consolidado, en vías de consolidación y en conflicto, se puede advertir que en la medida que estos, se confirmen con mayores hallazgos, permitirán a la Orientación Educativa tener mayor grado de efectividad, ya que una vez que se conozca el tipo de proyecto de vida, se puede señalar aspectos que no sean consolidado y al mismo tiempo plantear diversas estrategia para el trabajo individual y grupal.

El origen de los tipos de Proyecto de vida encontrados en esta investigación, también nos dan una pauta para señalar indicadores puntuales para indagar más acerca del tipo y las formas en que se dan las relaciones entre el individuo y su contexto cercano y lejano, al mismo tiempo nos dan pistas de cómo por otros medios se puede incidir para una conformación más integral de los jóvenes. Los diversos espacios sociales en donde interactúan los jóvenes pueden ser factores que influyan de manera determinante para la tarea de la Orientación, sin olvidar que el individuo también participa de una manera activa. (Pérez., 2000) y que la institución educativa juega un papel fundamental. (Levinson., 2002) De aquí, que sea importante la participación de la Orientación Educativa fundamentada en trabajos de investigación que permitan señalar pautas a seguir en los diversos procesos de innovación educativa que apunte a la prevención de las diversas problemáticas de las instituciones.

En lo que se refiere a la vinculación del Proyecto de vida y enfoques de aprendizaje, se puede señalar en relación con los resultados, que estos elementos participan de manera muy importante en el quehacer de los estudiantes, ya que se corresponden significativamente. Por lo que es importante construir estrategias que permitan a la institución tener indicadores sobre la afiliación de los enfoques de aprendizaje de los jóvenes, no únicamente tener indicadores en cuanto a una calificación sino innovar procesos que permitan mayor comunicación entre los actores de la institución educativa, para que esa medida se pueda integrar como un mecanismo y estrategia de mejora.

c. Evidencias de trabajo de campo





