



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE
SUBJETIVIDAD EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DEL
ESTADO DE HIDALGO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

ALEJANDRO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

PACHUCA, HGO., JUNIO, 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DCE/028/2016

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **“Políticas Educativas y Construcción de Subjetividad en Estudiantes de Bachillerato del Estado de Hidalgo”** que para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación presenta el **Mtro. Alejandro Rodríguez Sánchez**, matriculado en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2012-2014), con número de cuenta 268251; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

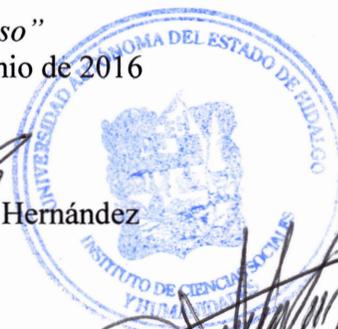
Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que el alumno mencionado le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente

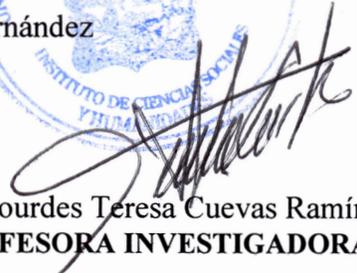
“Amor, Orden y Progreso”

Pachuca de Soto, Hgo. 27 de junio de 2016

Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
DIRECTOR




Dr. Armando Ulises Cerón Martínez
DIRECTOR DE TESIS


Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez
PROFESORA INVESTIGADORA


Dra. Amelia Molina García
PROFESORA INVESTIGADORA

CCP. Archivo.

Agradecimientos

A todos los docentes del posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

En particular al Dr. Francisco Miranda por las valiosas sugerencias conceptuales y metodológicas en el proceso de investigación; a la Dra. Lourdes Teresa Cuevas por su comprensión y apoyo en el proceso de integración de la versión final de la tesis; a la Dra. Amelia Molina por su rigor analítico; y al Dr. Armando Ulises Cerón por sus comentarios y sugerencias, siempre inquietantes, en torno a la educación, vista como un proceso de construcción y reproducción social.

De igual forma agradezco la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, institución que se ha caracterizado por impulsar la investigación y la calidad educativa de los estudios de posgrado.

Dedicatoria

A todos aquellos jóvenes que buscan sentido a su existencia en un mundo carente de certidumbres.

A las nuevas generaciones que alimentan los sueños de un mundo mejor y nos obligan a hacerlos realidad.

**Políticas educativas y construcción de
subjetividad en estudiantes de bachillerato del
Estado de Hidalgo**

La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esa minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro.

Immanuel Kant

Resumen

El sistema educativo de nuestro país no ha dado respuesta satisfactoria a las demandas de un contexto globalizado. La educación escolarizada contribuye de forma significativa en la construcción de representaciones sociales y en las formas de actuar sobre el mundo. El estudiante transita entre dos racionalidades, de la vida cotidiana de las culturas juveniles a la experiencia y cultura escolares. La sociedad moderna fragmenta los procesos de construcción y reconstrucción de la subjetividad de los jóvenes. La escuela no logra ofrecer los espacios de identidad y pertenencia requeridos por los jóvenes y deviene en una estructura que profundiza la fragmentación. En este trabajo se analizan las acciones de políticas educativas orientadas hacia la construcción de subjetividad y sentido en alumnos de educación media superior. La aproximación metodológica del estudio, combina estrategias cuantitativas y cualitativas; el alcance es exploratorio y comparativo de estudios de caso de estudiantes de Instituciones de Educación Media Superior del Estado de Hidalgo. A partir de los resultados obtenidos, se formulan propuestas para el diseño de políticas de subjetividad y sentido que contribuyan a la constitución de jóvenes aptos para insertarse a la vida social, económica y democrática que demanda nuestro país.

Abstract

The education system in our country has not been satisfactory to the demands of a globalized context response. The school education significantly contributes to the construction of social representations and ways of acting on the world. The student moves between two rationales, of the daily life of youth to experience cultures and school culture. Modern society fragmented processes of construction and reconstruction of subjectivity youth. The school does not offer the spaces of identity and belonging required by youth and becomes a structure that deepens fragmentation. In this work the actions of educational policies aimed at the construction of subjectivity and meaning in upper secondary education students are analyzed. The methodological approach of the study, combining quantitative and qualitative strategies; the scope is exploratory and comparative case studies of students of Higher Secondary Education Institutions of the State of Hidalgo. From the results, proposals for the design of policies are formulated and sense subjectivity that contribute to the formation of young fit to attach to the social, economic and democratic life that demands our country.

Glosario de términos

Ciclo vital de las políticas públicas

El análisis de las políticas públicas implica diversas categorías, entre ellas el ciclo vital. Este ciclo consta de tres momentos analíticos: ascenso, estabilización y descenso. Las preguntas a resolver son: ¿cuáles son los disparadores de la política?, ¿cuáles son las inercias de la política? y ¿cuáles son los cuellos de botella de la política? (Miranda, 2013).

Construcción social de la realidad

La sociedad es un producto humano y como tal, existe como producto de la actividad y la conciencia humana (Berger y Luckmann, 2003).

Cultura escolar

Es un concepto de inspiración antropológica y se deriva del concepto de cultura organizacional, la cultura escolar comprende el entorno, los elementos internos, el desarrollo histórico y las funciones que cumple la cultura en la organización escolar (Fernández, 2002).

Cultura

Esquema de percepción de la realidad, conforma la atmósfera de la comunicación intersubjetiva, favorece la identidad social, es guía orientadora de la acción y fuente de legitimación (Giménez, 2005).

Fragmentación juvenil

Los jóvenes con mayor educación formal, se encuentran más protegidos ante los riesgos, están insertos en redes que le permiten acceder a trayectorias productivas exitosas, se ven favorecidos por la inclusión y pertenencia sociales. Las diferencias de ingresos, territorio, etnia, género, tramo etario, nivel educativo e inserción ocupacional son las variables que provocan diferencias significativas en la inclusión y pertenencia social de la juventud. La tensión entre inclusión y pertenencia produce fragmentación (Hopenhayn, 2011).

Política pública

Conjunto de acciones intencionales y causales orientadas hacia la realización de objetivos de interés o beneficio público, en las cuales participa la ciudadanía con el gobierno en la definición de los objetivos, instrumentos y acciones; definidas por un gobierno legítimo y con respeto a la legalidad; la evaluación la realiza el propio gobierno o se delega a los actores sociales (Aguilar, 2012).

Racionalidad limitada

La formulación de las políticas presenta límites: falibilidad del análisis; incapacidad para resolver los conflictos entre valores e intereses; falta de tiempo y costo incrementales, para realizar el análisis; y, formulación del problema en términos analíticos más que políticos (Lindblom, 1991).

Racionalidad

Sentido mentado de la acción realizada; en términos de Sánchez (1995), la racionalidad radica en encontrar una relación de preferencias reveladas, de carácter social entre un conjunto factible de preferencias.

Representación social

Sistemas cognitivos, integrados por estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas con orientación actitudinal. Se constituyen como sistemas interpretativos y orientadores de las prácticas de la conciencia colectiva, establece los límites y las posibilidades de la forma de actuar de mujeres y hombres (Araya, 2002).

Sentido

El sentido surge a partir de las vivencias interrelacionadas; es una forma de conciencia sobre el hecho de que las experiencias están relacionadas. El sentido tiene un carácter retrospectivo. La acción es guiada por una perspectiva determinada y se dirige hacia un fin preconcebido (Berger y Luckmann, 2003)

Subjetividad

Representación que cada uno tiene de sí mismo. Las desigualdades socioeconómicas y estructurales son vividas como fenómenos personales; paradójicamente este sufrimiento subjetivo redundará en la legitimación de la

desigualdad pública y social. La privatización de la responsabilidad de la desigualdad social, hace más opacas las responsabilidades públicas (Tedesco, 2010).

Vida cotidiana

Entendida como la inserción y acción social del sujeto en la cultura que le ofrece su horizonte histórico social. De acuerdo a Bauman (2006), la sociedad actual se caracteriza por dotar al mundo exterior de un valor instrumental; las partes del mundo que no son aptas para servir o que devienen en inservibles, quedan excluidas de lo relevante y son descartadas de forma activa.

Vida emocional

Significados culturales y relaciones sociales con carácter enérgico, internalizados e irreflexivos de la acción. La jerarquía social produce divisiones emocionales implícitas, sin las cuales las mujeres y los hombres no reproducirían sus roles e identidades (Illouz, 2007).

Índice

Introducción.....	13
1. Estado de la cuestión.....	17
2. Problema de investigación	
Justificación.....	49
Objetivos.....	69
Preguntas de investigación.....	69
Delimitación del objeto de estudio.....	70
3. Marco teórico	
El análisis político.....	74
Las políticas públicas.....	120
Políticas educativas.....	141
Educación, subjetividad y sentido.....	161
4. Metodología	
Hipótesis.....	193
Estrategia de investigación.....	193
Marco analítico.....	194
5. Análisis y discusión de resultados.....	201
Entrevistas a directivos y grupos focales con docentes y alumnos.....	205
Cuestionario a alumnos de segundo y sexto semestres de las tres modalidades de bachillerato.....	235
6. Conclusiones y recomendaciones.....	242
Bibliografía.....	254
Anexo 1. Concentrado de estudios realizados por perspectiva epistémica y construcción teórica por campo disciplinar.....	265
Anexo 2. Cuestionario alumnos.....	268
Anexo 3. Guía de entrevista a funcionario, directivos y docentes.....	272
Anexo 4. Guía de grupos focales alumnos.....	273
Anexo 5. Juicios y relaciones semánticas por categoría. Funcionario.....	274
Anexo 6. BG nivel alto. Juicios y relaciones semánticas por categoría. Directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos.....	276
Anexo 7. BG nivel bajo. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos.....	292
Anexo 8. BT nivel alto. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos.....	307
Anexo 9. BT nivel bajo. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos.....	322
Anexo 10. PT nivel alto. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos.....	336
Anexo 11. PT nivel bajo. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos.....	350
Anexo 12. Respuestas a cuestionario, nivel entidad federativa.....	365

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Programa institucional de la escuela en la modernidad y en el neoliberalismo.....	62
Tabla 2. Perspectiva epistémica y enfoques teóricos en el análisis político.....	81
Tabla 3. Problemas metodológicos por resolver en el análisis de las políticas públicas.....	107
Tabla 4. Tipología de las políticas públicas.....	125
Tabla 5. Modelo de interpretación de la política pública.....	133
Tabla 6. Comparación de teorías Top-down y Bottom-up.....	135
Tabla 7. Dimensiones de las habilidades y competencias del siglo XXI.....	157
Tabla 8. Selección de informantes, técnica y población de estudio.....	194
Tabla 9. Análisis de perspectivas de directivos y docentes por tipo de bachillerato.....	194
Tabla 10. Análisis de cuestionarios de alumnos de bachillerato.....	194
Tabla 11. Brechas y tensiones por eje problemático.....	195
Tabla 12. Operacionalización de categorías de análisis.....	196
Tabla 13. Resultados por domino de la prueba Enlace 2013 en nivel medio superior.....	199
Tabla 14. Puntajes obtenidos por los planteles seleccionados.....	200
Tabla 15. Alumnos de segundo y sexto semestres que respondieron el cuestionario.....	202
Tabla 16. Relaciones semánticas de juicios argumentativos.....	203
Tabla 17. Jerarquía de actividades relacionadas al proyecto de vida por semestre y plantel.....	239
Tabla 18. Jerarquía de percepción de obstáculos por semestre y plantel.....	240

Figuras

Figura 1. Perspectivas teóricas de los estudios de subjetividad y sentido.....	22
Figura 2. Pirámides poblacionales 1974, 2010 y 2030.....	59
Figura 3. Elementos del objeto de estudio.....	70
Figura 4. Acciones de atención a estudiantes de educación media superior.....	72
Figura 5. Árbol del problema.....	73
Figura 6. Niveles de abstracción teórica en la aproximación hacia el estudio de la realidad.....	76
Figura 7. Tipos de coerción, tipos de política y tipo de políticos.....	126
Figura 8. Ciclo de una política pública.....	128
Figura 9. Competencias y objetivos individuales y colectivos.....	155
Figura 10. Sistema de integración y socialización.....	189

Introducción

El mundo en el que nos encontramos hoy, sin embargo, no se parece mucho al que pronosticaron. Tampoco lo sentimos de la misma manera. En lugar de estar cada vez más bajo nuestro control, parece fuera de él –un mundo desbocado–. Es más, algunas de las tendencias que se suponía harían la vida más segura y predecible para nosotros, incluido el progreso de la ciencia y la tecnología, tienen a menudo el efecto contrario.

Anthony Giddens

La educación de nivel medio superior contribuye de forma significativa en la construcción de representaciones sociales y en las formas de actuar sobre el mundo; en este proceso está inmersa la construcción de sujetos aptos para insertarse a la vida social, económica y democrática.

La sociedad contemporánea se caracteriza por la crisis de inclusión y pertenencia social de los jóvenes, expresadas en una serie de paradojas: la juventud tiene mayor acceso a la educación y menos oportunidades de ingresar al mercado laboral; los jóvenes disponen de mayores recursos de acceso a la información y menos acceso al poder; la creciente desproporción entre el consumo simbólico (consumo audiovisual y participación en redes sociales) y el consumo material, al acceso a bienes materiales; mayores destrezas para la autonomía y menos condiciones objetivas para materializarla (Hopenhayn, 2011).

Las políticas públicas educativas, como toda política pública, obedece a diversos factores dinámicos e interdependientes que se manifiestan a lo largo de todo el proceso de diseño e implementación de las políticas; estos factores producen tensiones entre el análisis y el diseño de la política, los intereses de los actores, los valores y las arenas.

En el caso de México, los organismos internacionales han señalado de forma reiterada las deficiencias de nuestro sistema educativo y los bajos resultados en las competencias básicas de nuestros estudiantes.

Se han señalado diversas explicaciones sobre los factores involucrados en las deficiencias educativas, convergen en propuestas de transformación del papel social de la educación.

Actualmente la educación enfrenta un dilema, responder de forma instrumentalista a las demandas y los requerimientos de la globalización, lo que implica subordinarse a los intereses del modelo económico hegemónico; o bien participar en la construcción simbólica de la realidad y establecer pautas de acción sobre el mundo, orientadas al desarrollo del ser humano.

La sociedad moderna al carecer de mecanismos de cohesión social, de inclusión y de espacios que favorezcan los procesos identitarios y sentido de pertenencia para los jóvenes, provoca su fragmentación social.

La escuela no ha logrado constituirse como un espacio que permita reconstituir la cohesión, la identidad y la pertenencia de los jóvenes.

La escuela aparece como una continuación de lo social hacia lo educacional; de esta forma, en la escuela se reproduce y agudiza la fragmentación dada en lo social. Las consecuencias son severas e imprevisibles; en el imago de los estudiantes, la escuela aparece como una posibilidad de adquisición de sentido, mientras que en la realidad el *vacío existencial* y los *no lugares* se multiplican.

El estudiante introduce en la vida escolar los valores, representaciones, normas, códigos, comportamientos y conocimientos que utiliza y le son eficaces fuera de la escuela. La cultura cotidiana le permite comprender y actuar en el mundo real, la escuela le aparece como un mundo artificial en donde el único sentido radica en la obtención de un título o de algún grado.

Estudios internacionales han señalado de forma reiterada las deficiencias de nuestro sistema educativo y los bajos resultados en las competencias básicas de los estudiantes mexicanos (Brunner, 2010). Estos resultados ponen en tela de juicio la capacidad de la escuela mexicana, para cumplir con la función social de formar personas para incorporarse a la vida social y productiva del país.

En este contexto, la escuela enfrenta un dilema, responder de forma instrumentalista a las demandas y los requerimientos derivados de los procesos integradores de la globalización, lo que implica subordinarse a los intereses del

modelo económico hegemónico; o bien participar en la construcción simbólica de la realidad y establecer pautas de acción sobre el mundo, orientadas al desarrollo del ser humano en función del contexto nacional.

De acuerdo a Giménez (2005), la cultura constituye un esquema de percepción de la realidad, conforma la atmósfera de la comunicación intersubjetiva, favorece la identidad social, es guía orientadora de la acción y fuente de legitimación de la misma; la identidad constituye la mediación de la dinámica cultural, todo actor individual o colectivo se comporta en función de la cultura, socialmente condicionada y condicionante de las dimensiones económica, política y demográfica de cada sociedad.

La cultura de masas difiere de la cultura escolar. El estudiante introduce a la vida escolar los valores, representaciones, normas, códigos, comportamientos y conocimientos que le son eficaces fuera de la escuela; para los jóvenes, la realidad es una, lo que cambia es el escenario en el cual ocurren formas de experiencias sociales.

La cultura cotidiana le permite comprender y actuar en el mundo real, la escuela le aparece como un mundo artificial en donde el único sentido radica en la obtención de un título o de algún grado.

Comprender los ámbitos culturales en los que transita el estudiante, es crucial en la identificación de los sistemas de representación social de la realidad que operan en cada uno de ellos, para establecer su grado y tipo de interrelación.

El estudiante vive día a día la discontinuidad cultural entre los saberes escolares y los saberes culturales.

Morduchowicz (2004) señala que la cultura popular es una cultura de mosaico, simultánea, efímera, diversa y relacionada por proximidad; mientras que en la cultura escolar, el conocimiento es lineal, acumulativo, trascendente y articulado lógicamente. Desde esta perspectiva, la experiencia escolar es vivenciada como una interrupción del flujo continuo de la vida cotidiana.

Un aspecto significativo en la generación del conocimiento y del aprendizaje social, ocurre en las redes sociales (Cumings, et al., 2003). En las redes sociales,

se puede identificar el grado de cohesión social relacionada con el apoyo personal y la confianza mutua.

Estas redes soportan la construcción simbólica de la realidad, tanto en lo cotidiano como en lo académico. La educación cumple con dos funciones centrales, constituye la clave en el proceso de socialización y fortalece el acceso al conocimiento, al incrementar las redes y otorgar confianza para la movilización de los recursos y su aprovechamiento.

El propósito de este trabajo, consiste en analizar las políticas públicas educativas de subjetividad y sentido, para identificar las brechas, tensiones y vacíos en su diseño e implementación. La identificación de los factores involucrados, permitirá diseñar propuestas, para reorientar las políticas de subjetividad y sentido.

En este proyecto se parte del supuesto de que la escuela reproduce las condiciones de exclusión y fragmentación social de los jóvenes en la vida social.

En la escuela, el alumno va cumpliendo con los requerimientos académicos que le establece la vida académica. El alumno enfrenta una lucha entre lo que le aparece como significativo y lleno de sentido (lo cotidiano) versus lo inútil y poco práctico (lo escolar), para el alumno se trata de una lucha en la cual la permanencia escolar le significa una forma de sobrevivencia, tolerable por la expectativa de obtener el grado académico.

1. Estado de la cuestión

Actualmente, ya sea que caractericemos a nuestras sociedades como la *posmodernidad*, *hipermodernidad*, *modernidad tardía* o como *modernidad inacabada*, todas ellas parecen sufrir el ocaso de esta figura de las instituciones de socialización. El modo de producción de los individuos se ha transformado profundamente a medida que se ha deshecho la imagen de una sociedad sostenida por valores comunes. Por lo tanto, el escenario de Weber sobre la racionalización del mundo y la guerra de los dioses parece realizarse: los principios de justicia parecen profundamente antagónicos. La socialización consiste más bien en disponer y combinar los roles sociales en experiencias sociales que en imponer normas a través de éstos.

François Dubet

Este apartado tiene como propósito presentar las tendencias más recientes en los estudios sobre la construcción de subjetividad en estudiantes jóvenes; para ello se analizaron los reportes de investigación realizados desde el año 2005 a la fecha.

Sólo se consideraron aquellos estudios que presentan resultados de investigaciones con referentes empíricos; los artículos publicados y cuyo contenido consistían en reflexiones de carácter teórico son considerados en el marco teórico de este trabajo.

Los resultados de la revisión del estado del conocimiento, se presentan en tres apartados: la postura epistémica adoptado por el autor, los argumentos presentados en el marco teórico, el enfoque metodológico y los instrumentos utilizados en la recolección de información.

Estos elementos forman parte de la estructura paradigmática de la investigación científica contemporánea; es importante señalar la importancia de la debida coherencia entre la concepción de la realidad, la construcción de explicaciones, la estrategia de investigación y los instrumentos utilizados en la recolección de datos.

La perspectiva epistémica puede adoptar tres aproximaciones: la empírico analítica, propia del enfoque positivista; la hermenéutica, cercano a la

fenomenología; y la teoría crítica, representada principalmente por el enfoque construido en la Escuela de Franckfurt.

La construcción teórica identificada en los estudios revisados, se enmarca en las ciencias sociales: sociología funcionalista, sociología fenomenológica, sociología estructuralista, teoría fundamentada y teoría crítica.

En las ciencias de la cultura: antropología culturalista y antropología con enfoque marxista.

En la Economía, particularmente en la econometría y el uso de modelos matemáticos.

En la Psicología, desde diversos enfoques: psicología social, psicología social crítica, psicología política y epistemología genética.

Con relación a la metodología se identificaron los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. Los instrumentos cuantitativos son la aplicación de inventarios estandarizados, aplicación de cuestionarios, las encuestas, los test de tipo psicológico y el uso de modelos matemáticos.

En el caso del enfoque cualitativo, los instrumentos utilizados fueron la entrevista, la entrevista a profundidad, el análisis del discurso, los registros etnográficos, los talleres de creatividad, la autobiografía y el análisis de casos.

Los estudios que combinan el enfoque cuantitativo con el cualitativo, se utilizaron técnicas de grupos de discusión, registros etnográficos, entrevistas, encuestas y biografías.

Metodología

Se identificaron los trabajos publicados a partir del 2005, se consultaron las plataformas EBSCO, Redalyc, Scielo, UNESCO, OEI y CEPAL. La búsqueda se realizó usando las palabras clave: política educativa, subjetividad, cultura juvenil, sentido y educación.

La búsqueda arrojó 180 publicaciones; se descartaron aquellas de carácter teórico y sólo se consideraron los 59 reportes con resultados de investigación con referentes empíricos. Cada trabajo fue revisado y se integró una base de datos con los apartados siguientes: referencia bibliográfica, perspectiva epistémica, objeto de

estudio, construcción teórica, argumentos que sustentan la investigación, enfoque metodológico e instrumentos utilizados.

Perspectiva epistémica

En las ciencias humanas y sociales, toda aproximación hacia la realidad implica adoptar una mirada filosófica y epistémica sobre la construcción del objeto de estudio, la forma de explicarlo y estudiarlo.

Mardones y Ursúa (2010), advierten que no se ha logrado establecer un consenso en la fundamentación científica; implican explicaciones de orden causalista (tradición galileana) y teleológica o hermenéutica (tradición aristotélica), la tendencia actual apunta hacia la complementariedad de ambas posturas ante el conocimiento científico de la realidad.

1. El enfoque empírico analítico se caracteriza por buscar explicaciones sobre los hechos y los fenómenos; la explicación consiste en una inferencia lógica deductiva cuyas premisas están constituidas por la teoría (Mardones y Ursúa, 2010).

Desde esta perspectiva, el conocimiento científico es conjetural y se desarrolla a partir de los errores cometidos; de esta forma, la objetividad científica es una aproximación crítica, toda teoría debe ser refutable.

La veracidad de los enunciados teóricos depende de su coincidencia con los hechos empíricamente observables. La ciencia tiene bases empíricas que dan cuenta del mundo real, entendido como el mundo de la experiencia.

En consecuencia, el sistema teórico empírico ha de ser sintético (representar un mundo no contradictorio, posible), demarcado por la experiencia posible (no metafísico) y distinguible de otros sistemas explicativos (representar al mundo de la experiencia).

El conocimiento inicia con problemas, constituye la tensión entre el saber y el no saber. La observación adquiere sentido cuando desvela un problema, cuando demuestra que hay algo en la teoría que no está en orden.

En consecuencia, el conocimiento ha de ser objetivo, entendido como justificable independientemente de las personas. Es decir que puede ser contrastable intersubjetivamente.

El dato tiene sentido en la teoría entendida como un sistema deductivo (ensayo de explicación) que intenta solucionar un problema científico (ensayo de solución sujeto a la crítica racional).

En la perspectiva empírico analítica, el método en las ciencias sociales es semejante al de las ciencias naturales, se buscan soluciones a los problemas. El método consiste en someter a la solución a un control crítico.

La objetividad radica en la objetividad del método crítico. No hay ciencias puramente observacionales, todas elaboran teorías. La ciencia objetiva analiza la situación de los fenómenos y los explica a partir de la situación misma. La comprensión objetiva radica en el grado de adecuación a la situación estudiada. En la revisión de las investigaciones del estado del conocimiento, 32 autores (54%) adoptan esta perspectiva epistémica.

2. El enfoque hermenéutico se caracteriza por la búsqueda del sentido de la acción, ya sea sobre un caso históricamente dado, como un promedio en una masa de casos o construido como un tipo ideal en el sentido weberiano (Mardones y Ursúa, 2010).

En este caso, la ciencia social construye conceptos tipo y busca reglas generales sobre estructuras y acciones individuales consideradas culturalmente relevantes; la adecuación con la realidad se logra mediante conceptos y reglas racionales.

La verdad depende del grado de aproximación de un fenómeno histórico a uno o varios conceptos que han sido ordenados conceptualmente.

En la perspectiva hermenéutica, la realidad aparece fuera del sujeto, se presenta como una infinita diversidad de acontecimientos sucesivos y simultáneos que aparecen en y fuera del sujeto.

La realidad es infinita y el espíritu humano es finito. La realidad es comprensible en la medida que los conceptos que aspiran a conocer los fenómenos según su significado cultural, sean clarificados. La realidad empírica es la cultura como totalidad y es inasible, sólo podemos acceder a un fragmento de esa realidad.

La explicación hermenéutica permite comprender el sentido de la acción; el método de la sociología comprensiva es racionalista.

El conocimiento de las leyes sociales no es un conocimiento de lo socialmente real, sólo establecemos relaciones singulares. Sólo nos es accesible un fragmento finito de la realidad y constituirse como objeto de comprensión científica, resulta esencial en el sentido de ser digno de ser conocido.

El punto de partida es el interés individual de la vida sociocultural que nos rodea.

En la revisión de las investigaciones del estado del conocimiento, 19 autores (32%) adoptan la perspectiva hermenéutica.

3. El enfoque de la teoría crítica se caracteriza por considerar que un hombre solo, no puede producir ciencia (Mardones y Ursúa, 2010).

La ciencia presupone una comunidad comunicativa que comprende e interpreta el conocimiento científico; en consecuencia, la comprensión y la interpretación son funciones complementarias de la descripción y la explicación.

En la teoría crítica, el conocimiento científico persigue dos intereses complementarios: su aplicación en la praxis de la vida (la tecnología) y la mejora de la comunicación en la dimensión propia de la intersubjetividad.

Los hombres deben ser considerados como co-sujetos de la comunicación, constituyen manifestaciones objetivadas de las intenciones significativas de sus autores. La realidad es desentrañada bajo el interés por la conservación y ampliación de la intersubjetividad orientada a la acción, en tanto interés práctico del conocimiento.

En la teoría crítica, la totalidad no puede ser aprehensible mediante métodos particulares de ensayo; debe considerar ese pensamiento saturado de experiencia que apunta más allá de la experiencia misma y que pretende comprenderla.

La construcción formal de la teoría, la estructura de los conceptos y la elección de las categorías y modelos no puede realizarse siguiendo las reglas abstractas de una metodología, sino por la historicidad vital del investigador (formación y cultura adquiridas como elemento meramente subjetivo).

La sociedad es una totalidad, entendida como una trama de regularidades empíricas en forma de trama interdependiente. La totalidad se ha de comprender dialécticamente y la dialéctica hermenéuticamente.

Los sistemas sociales están en contextos vitales de orden histórico, no pertenecen al ámbito de los sistemas repetitivos, para los cuales valen los enunciados empírico–científicos; estos sistemas se mantienen en la dimensión de un ser separado del deber ser.

En la revisión de las investigaciones del estado del conocimiento, ocho autores (14%) adoptan la perspectiva de la teoría crítica.

Una vez establecidas las perspectivas epistémicas, se identificó el enfoque teórico desde el cual se aborda la cuestión de la subjetividad y el sentido (véase Figura 1).

Construcción teórica de las ciencias sociales

En el estado del conocimiento se identificaron 23 reportes de investigación (39%) que adoptan un marco teórico de las ciencias sociales.

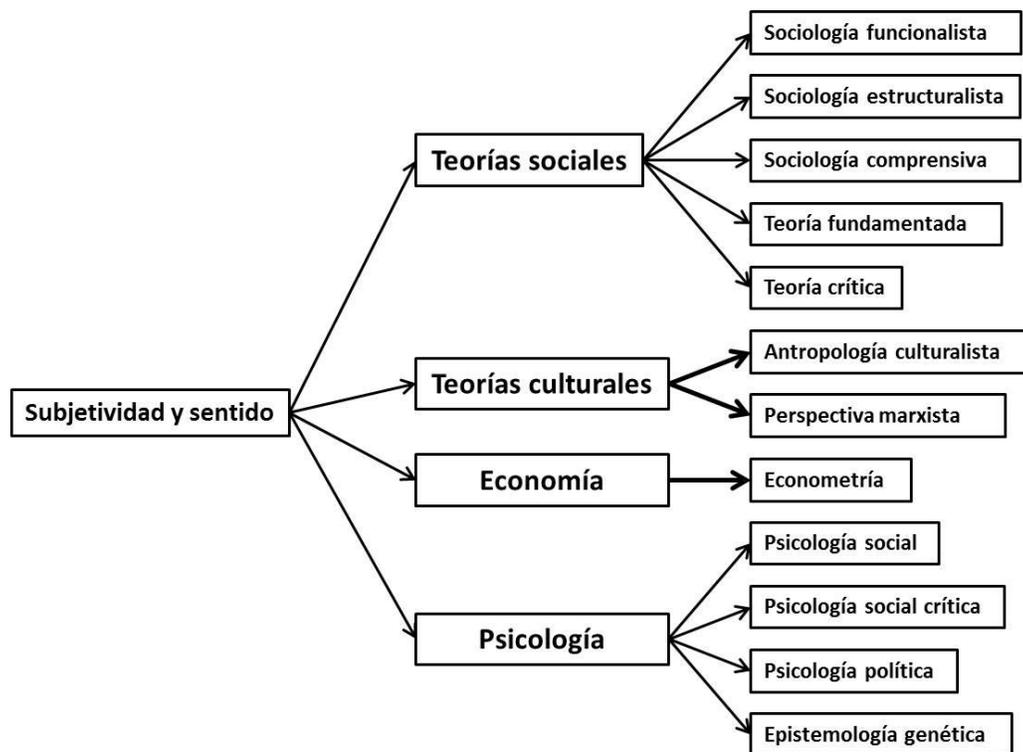


Figura 1. Perspectivas teóricas de los estudios de subjetividad y sentido.

Fuente: Elaboración propia.

Sociología funcionalista

En la identificación del marco teórico de las publicaciones analizadas, se utilizó como referente las características teóricas por corriente explicativa, señaladas por Ritzer (1993).

Diez publicaciones, 17% del total de investigaciones analizadas, se basan en la sociología funcionalista (Araujo y Martuccelli, 2010; Bayón, 2009; Calvo, 2011; Castellá, et al., 2012; Fonseca, 2011; Gutiérrez, 2010; Mora y De Oliveira, 2009; Portela y Neira, 2012; Ruiz, 2005; Tejerina, 2006).

En términos de Ritzer (1993), la sociología funcionalista ha superado algunos vacíos y problemas conceptuales de origen; por ello, actualmente se reconoce una corriente neofuncionalista, caracterizada por los elementos siguientes:

1. Constituye un modelo descriptivo de la sociedad, considerada como compuesta de elementos sistémicos conectados que al interactuar forman una configuración determinada, diferenciada de su entorno; esto evita el determinismo monocausal.
2. Rompe con el funcionalismo estructural al reconocer la acción y el orden; además, incorpora una concepción de la acción no sólo racional, sino expresiva.
3. Conserva el interés por la integración como una posibilidad social; la desviación y el control social son entendidas como realidades de los sistemas sociales, se interesa por el equilibrio en su condición de parcialidad y en movimiento, excluyendo el equilibrio estático en los sistemas sociales. El equilibrio es un punto de referencia, no así una descripción de los sistemas sociales.
4. Se acepta el interés en la personalidad, la cultura y el sistema social, son vitales para la estructura social, constituyen una fuente de cambio y control sociales.
5. Se centra en el cambio social y en los procesos de diferenciación de los sistemas social, cultural y de la personalidad.

Sociología estructuralista

Sólo un trabajo de investigación del estado del conocimiento adoptó el marco teórico de la sociología estructuralista (Benítez y Sobol, 2009).

Siguiendo a Ritzer (1993), el estructuralismo busca las leyes universales e invariantes de la humanidad. Esta construcción teórica tiene sus bases en la lingüística, el fin último del estructuralismo es el estudio de los sistemas de signos y símbolos.

El estructuralismo reconoce varios tipos de estructuras: las grandes estructuras e instituciones sociales del mundo social; el modelo construido por el sociólogo estructuralista, para captar la estructura fundamental de la sociedad; y, la estructura de la mente humana, en tanto que en todo el mundo, los productos humanos tienen la misma fuente básica, la mente humana.

Al igual que el funcionalismo y el neofuncionalismo, el estructuralismo ha tratado de cubrir vacíos explicativos, actualmente se reconoce una corriente posestructuralista o neoestructuralista.

Ritzer (1993) señala que este enfoque responde al intento del estructuralismo por marcar distancia con perspectivas subjetivistas y desarrollar una orientación objetivista; así como hacer extensivo el estructuralismo a otros campos y permitir la incorporación de diversas perspectivas teóricas, dando cabida a objetos de estudio propios de la sociedad posmoderna.

Sociología fenomenológica

En el estado del conocimiento se identificaron nueve trabajos (15%) que adoptan la sociología fenomenológica como marco teórico (Alvarado, et al., 2008; Angelcos, 2010; Blanco, 2008; Cabra, 2010; Flores y Sobrero, 2011; Gentile, 2011; Jorquera, 2007; Leclerc, 2009; Patiño y Rojas, 2009).

La sociología fenomenológica se basa en la filosofía de Edmund Husserl y se caracteriza por centrarse en el análisis de la vida cotidiana en el mundo social, da cuenta de la forma en que las personas y sus acciones producen activamente significados y los mantienen en diversas situaciones.

Alfred Schutz (1967) constituye el representante teórico más relevante de la sociología fenomenológica; en el análisis de la subjetividad, formula diversas categorías de análisis:

Intersubjetividad, producto del presente vivido al compartir tiempo y espacio con los demás.

Tipificaciones, constructos de las personas sobre el mundo social, los rasgos individuales son ignorados y se reconocen las características genéricas y homogéneas.

Mundo de la vida, mundo en el que ocurre la intersubjetividad y las tipificaciones.

Componentes privados del conocimiento, diferencias individuales producto de la cultura y de las experiencias personales.

Reinos de la realidad social, consisten de abstracciones del mundo social, definidas por la inmediatez y el grado de control del actor sobre la situación social.

Futuro y pasado, alude a la imposibilidad de anticipar el futuro de forma detallada, el pasado es accesible de forma parcial, ya que es difícil interpretar las acciones pasadas, usando categorías contemporáneas.

Contacto cara a cara y relaciones nosotros, definidos por el grado de intimidad y de familiarización con las biografías personales de los otros.

Contemporáneos y relaciones ellos, aspecto del mundo social en que las personas se relacionan con personas tipo o con las estructuras sociales.

Conciencia, constituye el punto de partida para la intersubjetividad.

Significados y motivos, los significados aluden a la forma en que los actores establecen los aspectos del mundo social que le son importantes, pueden ser subjetivos (construcción mental propia de la realidad) y objetivo (conjunto de significados culturales, compartidos socialmente); los motivos son las razones que explican las acciones de los actores.

Teoría fundamentada

Uno de los trabajos revisados reconoce la teoría fundamentada como marco teórico (El Sahili, 2012).

En términos de Taylor y Bogdan (1984), la teoría fundamentada, más que buscar la verificación de la teoría social, se orienta al desarrollo y generación de teorías, el procedimiento utilizado es el de la inducción analítica.

El propósito del enfoque de la teoría fundamentada consiste en descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, tomando como base los datos y no los supuestos teóricos de teorías ya elaboradas.

La estrategia de la teoría fundamentada utiliza dos estrategias: el método comparativo constante, en el cual el investigador codifica y analiza datos, para desarrollar conceptos.

Este método le permite al investigador refinar los conceptos, identificar sus propiedades, explorar sus interrelaciones y formular una teoría coherente; y el muestreo teórico, consiste en la selección de nuevos casos que le permitirán al investigador refinar o ampliar los conceptos y teorías que está desarrollando.

Es importante indicar que la recolección de datos y el análisis se realizan al mismo tiempo.

En la teoría fundamentada, la investigación no tiene como finalidad probar las ideas del investigador, sólo demostrar que la explicación teórica es plausible, el criterio de validación teórica es el grado en que se ajustan (categorías aplicables a los datos estudiados) y funcionan (apropiadas y capaces de explicar el comportamiento del objeto de estudio).

La inducción analítica es el procedimiento que permite verificar la teoría y las proposiciones surgidas de los datos cualitativos; se buscan proposiciones universales y leyes causales.

En la inducción analítica se reconocen varios momentos metodológicos: definición aproximada del fenómeno a explicar; formulación de una hipótesis explicativa del fenómeno; estudio del caso, para comprobar el grado de ajuste de la hipótesis.

En caso de carecer de capacidad explicativa, la hipótesis se reformula o se redefine el fenómeno; búsqueda de casos que refuten la hipótesis; a partir de los hallazgos negativos, se reformula la hipótesis o se redefine el fenómeno; y, continuar

hasta que la hipótesis ha sido puesta a prueba de manera suficiente, para derivar una relación universal, producto de una amplia gama de casos.

Teoría crítica

En el estado del conocimiento dos investigaciones se fundan en la teoría crítica (Curcu, 2008; Valencia, 2009).

Max Horkheimer (2003), marca las diferencias entre la concepción de la teoría tradicional y la teoría crítica.

En la teoría crítica se establece que el conocimiento producido no se reduce a elementos puramente lógicos o metodológicos, sino que sólo pueden ser comprendidas por su ligazón con los procesos sociales reales.

Esta relación, también se refleja en el tipo de problemas que se formulan en la ciencia. La producción de conocimiento científico es social, no sólo se trata de un proceso intracientífico.

En la teoría crítica, la ciencia no adopta un carácter independiente en un orden suprasocial.

El científico y su ciencia están sujetos al aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido, sea lo que fuere lo que cada uno entienda por ello (Horkheimer, 2003: 203).

Construcción teórica de las ciencias de la cultura

En el estado del conocimiento se identificaron 11 reportes de investigación (19%) que adoptan un marco teórico de las ciencias de la cultura.

Antropología culturalista

Marvin Harris (2001), señala que la antropología cultural describe y analiza a las culturas, las tradiciones socialmente aprendidas en el pasado y las que ocurren en el presente; el método que utiliza es la etnografía, para describir de forma sistemática a las culturas contemporáneas.

En la antropología cultural, la comparación de culturas constituye la base para la formulación de hipótesis y teorías sobre las causas de las formas de vida que adoptan los seres humanos de vida.

La antropología cultural se caracteriza por su carácter holista y comparativo; los hallazgos se basan en la contrastación de las conclusiones obtenidas en el estudio de un grupo humano con datos procedentes de otros grupos.

Cada cultura es singular y se descarta la superioridad cultural de algún grupo humano.

Ocho son los trabajos que adoptan la perspectiva culturalista Aguilar y Said (2010), Chein y Campisi (2009), Cúpich (2008), Domínguez (2008), Fabbri y Cuevas (2012), Guerrero (2006), Larrondo (2012) y Pérez (2009).

Perspectiva marxista

Díaz-Polanco (1997), señala que en el marxismo, las categorías que expresan relaciones son transitorias e históricas; en cada sociedad cambian las fuerzas productivas y se establecen nuevas relaciones sociales, consecuentes con el nivel de desarrollo alcanzado de las fuerzas productivas.

La sociedad es vista como un proceso de movimiento y cambio permanente; por ello, el científico estará comprometido en construir los instrumentos categoriales que le permitirán conocer su objeto de estudio; las categorías analíticas no están dados.

Aunque el marxismo ha sufrido transformaciones desde las posturas del determinismo económico hasta la introducción de categorías no consideradas en sus fundadores (autonomía, etnicidad, ciudadanía, diversidad cultural), sigue siendo una fuente de inspiración para la investigación en las ciencias sociales.

Los reportes de investigación que adoptan la perspectiva marxista son Bustos (2012), Escobar (2007), Mora (2007).

Construcción teórica de la economía

Se identificaron dos trabajos en los cuales se utilizan indicadores econométricos, para construir modelos matemáticos (Somarriba y Pena, 2009 y Temkin y Emkin, 2006).

Esta aproximación se caracteriza por el uso de indicadores macroeconómicos como el IDH y encuestas realizadas a nivel nacional, correlacionan aspectos objetivos con los indicadores del reporte subjetivo de los habitantes de diversos países.

Construcción teórica de la psicología

Se identificaron 23 reportes de investigación (39%) que fueron realizados desde la perspectiva de la psicología.

Garrido y Álvaro (2007) señalan el tránsito de la psicología de corte positivista de los años setenta en los cuales prevalecieron las teorías y metodologías conductistas hacia el estudio de los procesos cognitivos; el estudio de estas estructuras, permiten comprender la forma en que es percibida la realidad y las estructuras categoriales en que es clasificada por el individuo. Este proceso de cognición no sólo es aplicable a la percepción de las personas, sino a la percepción de las situaciones.

Con relación a la construcción identitaria de subjetividad, el individuo no sólo es el sujeto del proceso, sino también el objeto; en la medida en que se perciba como parte de un grupo social, se constituye en un proceso básico para la construcción de la identidad social.

En el Anexo 1 se presenta el concentrado de estudios realizados por perspectiva epistémica y construcción teórica por campo disciplinar.

Objeto de estudio por construcción teórica

Sociología funcionalista

Los estudios realizados desde la sociología funcionalista, pueden clasificarse en dos grupos, los que dan cuenta de la subjetividad como intervención social y los que la abordan como un proceso objetivado en condiciones sociales.

En el primer caso se encuentran los trabajos de Bayón (2009), Calvo (2011) y Fonseca (2011).

Bayón (2009), aborda las dimensiones subjetivas de la privación, la desigualdad y la ciudadanía en México, parte de la consideración de la situación altamente desfavorable de la inclusión social que caracteriza a los sectores con mayores desventajas; articula las condiciones estructurales de jóvenes en condición de pobreza con la forma en que perciben la realidad y los niveles de satisfacción que manifiestan con relación a su vida individual, comunitaria y social, y sus expectativas de mejoramiento en el futuro.

El análisis se basa en la consideración del origen social como destino, la desigualdad de oportunidades y los procesos de transmisión intergeneracional de la pobreza.

Por su parte, Calvo (2011) analiza las estrategias de control de la población escolar, considera que este proceso de control responde a la reforma de estructuras organizativas y ampliación de los procesos organizativos.

Las autoridades gubernamentales adoptan tres tipos de decisiones: establecimiento de estándares de gestión estructural en las escuelas, la creación de rutinas de trabajo escolar y la construcción de la subjetividad colectiva de los alumnos.

Las estrategias dirigidas hacia los procesos organizativos tienden a propiciar la construcción de culturas incluyentes en cada centro escolar. Ambas estrategias políticas tienen como propósito el control de los comportamientos escolares; los actores (alumnos y docentes) que no se adaptan a los requerimientos de las prácticas escolares son excluidos.

El trabajo de Fonseca (2011), se busca responder la pregunta sobre la forma en que se generan las prácticas colectivas de convivencia creativa con jóvenes en contextos de conflicto; utiliza las experiencias artísticas, científicas y tecnológicas, para desarrollar un modelo social y pedagógico que permita construir una estrategia de intervención social, para fortalecer el aprovechamiento del tiempo libre, la convivencia, el reconocimiento de conflictos y oportunidades urbanas para la creación colectiva y el aprendizaje social de los jóvenes en sus entornos culturales.

Las estrategias de convivencia utilizadas, consistieron en:

- a) Construcción de dispositivos de provocación.
- b) Creación colaborativa de conocimiento.
- c) Articulación de los intereses en un horizonte proyectual.
- d) Generación de estrategias que implicaran situaciones de colaboración.
- e) Tácticas de ensayo y error para acercarse al conocimiento.
- f) Implementación de actividades en las cuales los jóvenes fueran los maestros.
- g) Consolidación de acuerdos comunes y la negociación para una convivencia armónica.

Los estudios que consideran la subjetividad como producto de un proceso social objetivado son Ruiz (2005), Tejerina (2006), Mora y de Oliveira (2009), Araujo y Martuccelli (2010), Gutiérrez (2010), Castellá, et al. (2012) y Portela y Neira (2012).

En la investigación realizada por Ruiz (2005), se analiza el rol del trabajo creativo en la estructuración del sujeto.

Las condiciones de incertidumbre de los jóvenes al insertarse al mercado laboral produce una serie de fenómenos: los colocan en un tiempo fragmentado, que cancela el pensamiento a largo plazo; las condiciones de competitividad y las exigencias de rendimiento producen un divorcio entre lo lúdico y el trabajo.

Las actividades rutinarias inhiben la creatividad; la excesiva rotación de los trabajadores, dificultan las relaciones interpersonales sólidas, la continuidad emocional, el sentido de pertenencia y la comprensión de sí mismos.

Alargar la formación profesional prolongada la integración a un trabajo en su área profesional; el desempleo entre los jóvenes favorece la migración y, al traspasar su límite de tolerancia a la frustración, las actividades destructivas como la drogadicción, la delincuencia y el suicidio entre jóvenes).

Los jóvenes migrantes aportan recursos económicos e innovaciones culturales a sus comunidades de origen, aunque su ausencia debilitan a la estructura familiar; la precarización del campo laboral produce inseguridad, generar identidades provisionales, cambiantes, dependientes de las circunstancias y ocupadas en la implementación de estrategias para asegurarse a sí mismas; esta precarización dificulta la generación de subjetividades.

Tejerina (2006), analiza la relación entre las diferencias de subjetividad y las prácticas lectoras en estudiantes; los resultados permiten establecer una estrecha relación entre los jóvenes con sólidos hábitos lectores y su rendimiento escolar, el ambiente personal (familiar y o familiar), las aficiones, el aprovechamiento de la lectura en su comprensión del mundo y como constituyente de su forma de vida.

En la investigación de Mora y de Oliveira (2009) se analiza el proceso de transición a la adultez y los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales. La transición a la vida adulta se vive como una emancipación individual, las

personas adquieren mayor autonomía y control sobre sus vidas, expresado en la posibilidad de elegir y actuar de acuerdo a criterios propios.

Este proceso implica asumir nuevas responsabilidades domésticas, comunitarias e institucionales. En el tránsito hacia la vida adulta, los jóvenes enfrentan sentimientos de inseguridad y de incertidumbre frente a sus trayectorias de vida futura.

Araujo y Martuccelli (2010), estudian la individuación en el proceso de construcción del sujeto como producto de la singularización de las trayectorias personales; esta singularización se deriva de las experiencias individuales vivenciadas por los jóvenes.

Los autores consideran que la individuación es el proceso en que el individuo es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico.

Gutiérrez (2010) estudia el vínculo entre la narrativa autobiográfica escrita, la subjetividad y la construcción de la identidad personal de los estudiantes.

Las autobiografías se caracterizan por temáticas recurrentes en torno a intereses, necesidades, concepciones de vida, preocupaciones, aspiraciones, amor, desarraigo, soledad y ausencias, aspectos que permiten dar cuenta de la identidad personal de los estudiantes, expresada en el acto de escribir sobre uno mismo.

Los jóvenes, al hacer públicas sus narrativas, establecen vínculos de intersubjetividad con base en los temas que los identifican: convivencia familiar, interculturalidad, amistad, separaciones afectivas, migraciones, religión, inquietudes artísticas, ecológicas, profesionales, deportivas, preferencias lectoras e incertidumbres acerca de lo que quieren.

El bienestar subjetivo de los adolescentes es estudiado por Castellá, et al. (2012), reconocen la influencia de los estilos de vida, las oportunidades de salud, el bienestar y desarrollo como factores que facilitan o dificultan el tránsito de los adolescentes hacia la edad adulta.

Los resultados de la investigación apuntan hacia la necesidad de implementar políticas públicas dirigidas a la mejora de los ámbitos vitales, que ofrezcan seguridad, perspectivas de futuro, condiciones y oportunidades a los adolescentes.

Por último, Portela y Neira (2012) analizan los factores relacionados al capital social, entendido como confianza, redes y normas sociales, como determinantes del bienestar (felicidad, satisfacción y bienestar general).

Los resultados arrojan que la confianza social, la confianza institucional, las redes sociales y la red de apoyo producen un mayor efecto positivo y es un determinante en la felicidad, la satisfacción y el bienestar.

Sociología estructuralista

Se identificó un trabajo que adopta el marco teórico de la sociología estructuralista. Benítez y Sobol (2009), dan cuenta de la problemática de la exclusión laboral y habitacional como condición estigmatizante y deshonrosa; estudian la relación entre la estructura social, las prácticas y el proceso de construcción de subjetividad, desde una perspectiva relacional y estructuralista.

Establecen la existencia de condicionamientos objetivos (externos) que modelan las prácticas de los agentes sociales, que constituyen el marco para la subjetividad, entendida como el resultado del proceso de dar sentido y de producción de significados, tanto a nivel individual como social.

La subjetividad consiste en un proceso de estructuración, es una matriz de percepción y apreciación del mundo circundante, constituye un sistema cognitivo y evaluativo que se adquiere en la experiencia social.

Sociología fenomenológica

En este campo explicativo se identificaron tres aproximaciones, la comprensión del proceso que ocurre en el sujeto, los procesos sociales y las políticas.

Los trabajos que abordan los procesos de subjetividad en el sujeto son Blanco (2008) y Leclerc (2009).

La revaloración de la comunicación no verbal y los usos del cuerpo en las construcciones identitarias de los jóvenes y de los grupos subalternos, es estudiada por Blanco (2008); el autor destaca la importancia de la comunicación no verbal, el manejo corporal, la kinésica, la proxémica, el baile, la vestimenta y los accesorios como fuentes densas de comunicación y sentido en la construcción identitaria los jóvenes, para enfrentar al mundo adulto.

El cuerpo de los jóvenes se constituye como capital identitario, expresado en los espacios de performatividad de las identidades y de las subjetividades.

La estabilidad de los relatos biográficos en los jóvenes es analizada por Leclerc (2009), encuentra que los acontecimientos biográficos más significativos en la vida no se inscriben en el tiempo formal; sino que se entran y forman un calendario privado, discreto, que ordena los recuerdos y hace pensar en un tiempo continuo; este tiempo estructurado permite orientarse en la vida y proyectar un futuro.

Los grandes acontecimientos biográficos, constituyen el armazón narrativo de los relatos, se constituyen como momentos de bifurcación o de cambios importantes en la forma de vivir y narrar la vida.

Los estudios que asumen una perspectiva social son Jorquera (2007), Cabra (2010) y Gentile (2011).

Jorquera (2007) da cuenta de la modernización como un proceso de progresiva psicologización de la subjetividad, producto de la necesidad histórica de construir un sujeto psicológico que interiorice en el espacio de lo subjetivo los conflictos que antes se expresaban en las relaciones objetivas.

Este conflicto interno es producido por un poder constituyente o subjetivador y se relaciona con la identidad; la intensificación del proceso de psicologización, da lugar a un sujeto que entra en conflicto con su identidad.

La psicologización de la subjetividad, transforma los conflictos externos en una conflictividad interna que el individuo trata de resolver en el plano de su subjetividad.

Cabra (2010), analiza la relación entre el tiempo, la subjetividad y el conocimiento en las transformaciones narrativas, como producto de la tecnología y de los videojuegos contemporáneos. Establece que los videojuegos han reconfigurado las formas de la subjetividad y asumen el rol de agentes potenciales de conocimiento.

Estas transformaciones se fundan en tres elementos clave: las nociones y vivencias del tiempo, la emergencia de la ciencia ficción (metanarrativa de la modernidad) y la metáfora del Cyborg (recomposición del cuerpo a partir de la tecnología).

La tecnología ha generado cambios en la relación entre sujetos, de los sujetos con el conocimiento, en las formas de producción y en la composición y el estatuto del cuerpo. La cibercultura es producto de la fascinación y el culto a la máquina, desplazando las expresiones y prácticas esencialmente humanas.

Gentile (2011) da cuenta de la manipulación mediática en la construcción de narrativas, en la que los jóvenes de sectores populares aparecen como símbolos de la inseguridad y violencia urbanas; estas narrativas son productoras de una construcción social del sentimiento de inseguridad y de una concepción de la cuestión juvenil asociada a la pobreza, la delincuencia y la violencia.

Esta construcción mediática asocia tres problemáticas diferentes (inseguridad, violencia y delito) con causas diferentes y que requieren intervenciones particulares.

Los estudios enfocados hacia las políticas públicas son Alvarado, et al. (2008), Patiño y Rojas (2009), Angelcos (2010) y Flores y Sobrero (2011).

La formación de la subjetividad política es estudiada por Alvarado, et al. (2008), analizan el tránsito de la participación centrado en las instituciones del Estado hacia una concepción performativa, expresada en los escenarios cotidianos, centrada en la construcción de acuerdos.

Las categorías de las tramas de la subjetividad política que manejan son: la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación acción vivida y narrada, la redistribución del poder.

Este tránsito de lo institucionalizado a lo cotidiano permite reconfigurar los sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social, la confianza, la cooperación, la reciprocidad, la construcción de redes de acción social y política como acercamiento a un orden democrático.

Patiño y Rojas (2009) exploran las prácticas pedagógicas educativas, el papel de las actividades académicas en el aula y las actitudes de los docentes frente al qué, el cómo y el para qué del conocimiento. Esta investigación da cuenta del proceso de subjetivación de la práctica docente.

El cumplimiento de la función social y administrativa del docente, implica favorecer interacciones en el aula dirigidas hacia subjetivación, utilizando las herramientas pedagógicas y tecnológicas disponibles.

La enseñanza está centrada en el saber disciplinar de los profesores, en diversos campos disciplinares no se encontraron diferencias en los estilos de enseñanza, las discrepancias son de carácter personal (experiencia). Los docentes, le dedican más atención al diseño del curso, la preparación de clase, acceder a la información, evaluar y su desempeño, que en las acciones de los alumnos.

En la investigación de Angelcos (2010) se estudia la participación política vista desde la experiencia subjetiva; a partir de los procesos de subjetivación, identifica la distancia entre la política institucional y las formas de participación de los jóvenes que pertenecen a los sectores populares.

Por último, Flores y Sobrero (2011) explorar los nexos entre las políticas educativas y la configuración de subjetividades desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, pretende superar las explicaciones dicotómicas y reduccionistas de los fenómenos educativos que restringen la política educativa a la gestión y administración de recursos; en lugar de abordarlos como una cuestión estratégica de las finalidades y sentido de la educación.

Los autores consideran a la subjetividad como pública, porque alude a una acción de inserción en el mundo, la conciencia es con referencia a algo, se constituye como reciprocidad, la subjetividad es siempre un acto intersubjetivo, toda acción social siempre es simbólica en el marco de relaciones de poder; proponen analizar la educación como experiencia intersubjetiva, como coproducción entre el mundo y con los otros, para ampliar la mirada hacia el conjunto de relaciones que ocurren en el espacio escolar y pedagógico.

Teoría fundamentada

El trabajo de El Sahili (2012) reconoce la teoría fundamentada como referente teórico y estrategia metodológica, en este trabajo se indagan los factores presentes en la subjetividad y su influencia en los directivos y maestros.

El autor define la subjetividad como una percepción o acción hacia el entorno desde una óptica individual, colectiva u organizacional; en los centros escolares, la subjetividad incide en los procesos y sujetos que los conforman; la expresión de la subjetividad permite explicar la forma como los intereses particulares (personales o grupales) afectan a los otros y a su desenvolvimiento organizacional; se identificaron

los factores que afectan a la subjetividad, emociones y sentimientos, policontextualidad, conocimiento y desconocimiento del policontexto, incompreensión entre los actores educativos, historia de vivencias personales, lucha por el poder y las características de la comunicación en la organización.

Teoría crítica

Los reportes de investigación que construyen su objeto de estudio desde la teoría crítica son Curcu (2008) y Valencia (2009).

El trabajo de Curcu (2008) analiza la relación sujeto, subjetividad, formas de subjetivación y educación en la conformación de subjetividades desde la escuela.

Resalta la importancia de la intersubjetividad como contexto fundamental del proceso enseñanza aprendizaje, en el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía cognitiva, como elementos de la construcción del pensamiento crítico y creativo.

El autor cuestiona el papel de la escuela como institución reproductora en la conformación de subjetividades acorde a la lógica lineal y mecánica; la educación debe recuperar el propósito de formar seres humanos pensantes, con capacidad para tomar decisiones, capaces de construir y reconocer el sentido para construir y constituirse.

Valencia (2009) problematiza la tensión entre subjetividad y política en la narrativa de los directores de escuelas como actores con trayectorias e identidades enmarcadas en los entramados institucionales.

En la gestión escolar, las nociones de subjetividad y política se han centrado en la normatividad e identidad formales en términos del deber hacer y del ser; el autor propone la vuelta al sentido de la polis, colocar en el centro al sujeto concreto y cotidiano, un sujeto político capaz de construirse desde el escenario público.

Antropología culturalista

Los objetos de estudio abordados desde la antropología culturalista dan cuenta de la subjetividad relacionada a los procesos de construcción de identidad y la integración al contexto sociocultural (Aguilar y Said, 2010; Chein y Campisi, 2009; Cúpich, 2008; Domínguez, 2008; Fabbri y Cuevas, 2012; Guerrero, 2006; Larrondo, 2012; Pérez, 2009).

Aguilar y Said (2010), analizan el proceso de construcción de subjetividad y la participación en redes sociales en entornos virtuales. Se han creado nuevas tipologías de identidades y formas de organización, basadas en el desarrollo de la tecnología digital y el tipo de roles adoptados en la transmisión y apropiación de mensajes.

Las redes virtuales han transformado el modelo editorial (punto–masa) al modelo punto–punto. Las redes sociales se han constituido como las nuevas plazas de encuentro social a nivel global.

Los entornos virtuales permiten al sujeto la construcción subjetiva de su perfil virtual; esto implica diferencias entre el yo no virtual y el virtual. Los recursos virtuales, también han realizado cambios en las esferas comunicativas, adoptan un carácter de intimidad (correos personales), privada (chat, grupos cerrados, mensajes grupales) y pública (muro, mensajes abiertos).

Estos vínculos sociales ha dado origen a la aparición de nuevas dinámicas de agrupación tribal, la aparición de nuevos modelos comunicativos y la posibilidad del usuario de reinventarse y representarse a sí mismo.

Chein y Campisi (2009) analizan las relaciones entre identidad y alteridad. Los autores consideran que la subjetividad no remite a la interioridad psicológica, sino a los componentes que los constituyen como agentes y los habilitan para las prácticas de intercambio social.

En consecuencia, las identidades sociales se fundan en la auto adscripción de los agentes a determinados grupos, la alteridad es producto de las diferentes relaciones entre las identidades. La alteridad permite al sujeto conocer a los otros que no son parte de su colectivo identitario.

Las diversas relaciones entre identidad y alteridad, hace necesario atender el modo en ambas se articulan en los distintos planos de la subjetividad social de los agentes.

Cúpich (2008) señala que la subjetividad en los discapacitados se caracteriza por sentimientos de vergüenza, mecanismos de compensación y sobre compensación, desarrollo del narcisismo como ley suprema.

Este proceso es producto de la constitución del sujeto como posicionado en una condición de perjudicado, con un daño y con un destino prefigurado y de consecuencias fatales.

El origen de esta diferencia, coloca al discapacitado como un *fuera de la sociedad* y la cultura que lo coloca en condición de exclusión. En las prácticas educativas, se presentan mecanismos polimorfos de exclusión (relación lúdica, de solidaridad, de compartir experiencias y de asistencialismo).

En el estudio realizado por Domínguez (2008) en Cuba, analiza las áreas de la subjetividad de la juventud en términos de procesos de integración social entre individuos, grupos, el contexto social y cultural; busca identificar las relaciones entre el horizonte de sentido de la juventud cubana, los aspectos que comparten sus grupos sociales y su relación con la formulación de políticas hacia la juventud.

Fabrizi y Cuevas (2012) analizan las singularidades, sentidos, significados y simbolizaciones puestos en juego en los procesos de escolarización de los jóvenes.

Sostienen que la medida que la escolarización participa en la construcción de nuevos sujetos sociales, la masificación de la matrícula, ha producido una serie de transformaciones en las instituciones escolares debido al incremento de la misma y a las características de los jóvenes que se escolarizan que distan mucho de los alumnos de antaño de la escuela media.

Los cambios en la estructura socio familiar, en los modos de producción y difusión de la cultura han afectado profundamente los procesos de construcción de las subjetividades.

En este sentido, la experiencia escolar es fundamental en la vida de los sujetos, constituye un eje que articula prácticas, comportamientos, relaciones y actitudes; la escuela proporciona un escenario para experimentar formas de ser, actuar y estar.

La construcción subjetiva en los jóvenes se produce en la intersección de mundos y situaciones: experiencias previas, escuela, familia y compañeros.

En el trabajo de Guerrero (2006) se estudian los cambios en ocurridos en estudiantes al transitar de la secundaria al CCH, con relación a su autonomía en la vida académica y juvenil. Identifica que las trayectorias de línea de vida o carrera, puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción.

Las transiciones son sucesos de la vida cotidiana, se relacionan con un futuro posible y son el prelude de una transformación; estas transiciones están contenidas en las trayectorias. El *turning point* son momentos significativos de cambio que provocan virajes en la dirección del curso de vida.

En los casos analizados, encuentra que los alumnos pueden alejarse de la vida académica, pero no de la escuela, el retorno a la escuela está marcado por la revaloración del trabajo académico y la reconstitución de la identidad como estudiante.

En el trabajo de Larrondo (2012) se estudia el proceso de construcción de la identidad escolar de estudiantes en contextos de pobreza.

En el análisis de la identidad escolar considera los modos de conceptualizar al estudiante, los significantes con los que se les interpela y las prácticas pedagógicas que se vehiculizan, el proceso de autoconstrucción identitaria que realizan los propios jóvenes sobre sí mismos como alumnos y los problemas que enfrentan con relación a la distancia cultural, la asistencia fluctuante, el riesgo de deserción, la situación crítica de sus hogares y los conflictos con la ley penal.

Estos problemas no son vividos como desbordes, sino como características de sus condiciones de vida y como hechos de la vida cotidiana.

Pérez (2009) realiza una investigación de carácter etnográfico sobre el tatuaje, considera el mundo subjetivo y la dinámica social de los jóvenes.

Estas prácticas han dado surgimiento a una nueva normalidad estética y vivencial en la sociedad occidental y la configuración de la nueva subjetividad, la de los tatuados, en la que el cuerpo se constituye en un medio de expresión y construcción del sujeto.

Perspectiva marxista

Los trabajos que construyen su objeto de estudio desde la perspectiva marxista son Escobar (2007), Mora (2007) y Bustos (2012).

Escobar (2007), aborda las relaciones de saber/poder que tensan la producción de subjetividades en los escenarios de las instituciones educativas.

El capitalismo global es quien redefine y reconfigura a estas instituciones al incidir en la producción de sentidos, en la generación de conocimiento y en la constitución de identidades a su interior.

El conocimiento que se produce en la escuela es parte de las pugnas y conflictos de poder presentes en las relaciones sociales. La escuela se vincula de forma estrecha con las estrategias que provienen de los poderes propios de cada momento sociohistórico.

La producción de conocimiento no es neutra frente a las relaciones de poder presentes en la sociedad, la actividad científica devela las tensiones y conflictos de los poderes en pugna; en consecuencia, los distintos poderes favorecen cierto tipo de conocimiento, por ser más pertinente para la sociedad que dominante.

En la vida cotidiana de la escuela se reproducen sentidos y prácticas relativos a los poderes que predominan, así como las tensiones y resistencias.

Mora (2007) destaca la historicidad de la subjetividad, cuestiona las concepciones que la consideran como un dato fijo, unitario, permanente y coherente, ajeno a las condiciones y formas de participación en las actividades productivas.

Las relaciones de producción capitalista patriarcal producen a los sujetos. La constitución de la subjetividad ocurre en un contexto de relaciones de explotación y de dominación en el ámbito de las actividades productivas, que dan lugar a las clases sociales.

El autor afirma que las relaciones de producción capitalista y patriarcal son fragmentarias y conflictivas. El concepto de clase social combina al mismo tiempo la dimensión objetivadora y subjetivadora de las relaciones de producción.

La subjetividad se debe a la forma de participación en la producción de la vida, bajo las relaciones de producción capitalista y patriarcal. La subjetividad se produce histórica y biográficamente en los procesos de construcción de explotados o explotadores; en las relaciones de producción el sujeto se objetiva y se subjetiva de forma desigual y antagónica.

Bustos (2012) analiza la relación entre subjetividad y teletrabajo en los jóvenes.

El teletrabajo integra flexibilidad, descentralización, TIC y nuevas dinámicas de interacción. El capitalismo sustituye la forma de poder tradicional por otro más flexible: el electrónico.

Las nuevas realidades del trabajo producen modificaciones en el ámbito de lo colectivo (deconstrucción del sujeto como parte de una clase social) y en lo individual (amenaza a la sensación del yo estable: confianza, lealtad y pertenencia a una comunidad cohesionada con proyectos colectivos y duraderos).

El teletrabajo produce transformaciones en el sujeto al redefinir el tiempo, el lugar, la vida familiar y la vida social; esto provoca la necesidad permanente de reinventarse, imposibilitando en el sujeto la creación de relatos coherentes de identidad y de proyectos y planes de futuro.

Economía

Dos estudios se realizan desde la perspectiva de los estudios económicos, Temkin y Emkin (2006) y Somarriba y Pena (2009).

La investigación realizada por Temkin y Emkin (2006) tiene el propósito de analizar la relación entre el bienestar y la valoración de la democracia a nivel mundial, consideran tanto la dimensión objetiva como la subjetiva; los resultados arrojan que la valoración ciudadana de la democracia es mayor en los países donde hay menor diferencia entre los indicadores del desarrollo humano (condiciones objetivas) y el bienestar subjetivo (grado de satisfacción con la vida y de felicidad de los ciudadanos) sea menor.

Por otra parte, Somarriba y Pena (2009) analizan la calidad de vida de los ciudadanos de la Unión Europea por medio de información de tipo objetivo e incorporando información sobre la percepción del individuo sobre su vida.

Las condiciones objetivas se miden por el conjunto de indicadores sobre las condiciones de vida; el bienestar subjetivo, con indicadores acerca de las actitudes, valores y percepciones que el individuo tiene sobre su vida y su valoración de la labor desarrollada por el gobierno y los políticos.

Psicología

Los estudios de aproximación teórica desde la psicología, se pueden clasificar en diversos campos de investigación; aquellos que abordan la subjetividad desde la

psicología general (Alfonzo y Curcu, 2011; Amador, 2012; Chico, et al., 2011; Córdova, et al., 2010; Fernández, et al., 2008; Follari, 2007; Gil, et al., 2010; González, 2008; Laca y Mejía, 2007; Marrero y Carballeira, 2010; Rodríguez y Goñi, 2011; Rodríguez, 2005; Rodríguez, 2012; Velázquez y Garduño, 2011; Yasuko, et al., 2005), los que adoptan la perspectiva de la psicología social (Asún, et., 2012; Banda y Morales, 2012; Cummins, 2000), la psicología social crítica (Aranguren, 2009 y Calderón, 2011), la psicología clínica (Aceituno y Bornhauser, 2005), la psicología política (Alvarado, et al. 2012) y la epistemología genética (Beller, 2012).

Los estudios realizados desde la perspectiva de la psicología general, pueden agruparse en dos grupos.

En primer lugar, las investigaciones que pretenden medir la forma en se perciben diversos aspectos de la subjetividad, entendida como proceso intrapsíquico. Rodríguez (2005), analiza la relación entre la felicidad subjetiva, el autoconcepto físico y sus diferencias por género y edad.

Los resultados indican que en los adolescentes hombres presentan índices superiores de bienestar psicológico que las mujeres; en esta etapa de la vida es notoria una caída del bienestar subjetivo y del autoconcepto físico, asociado a la edad. Yasuko, et al. (2005) dan cuenta del grado de satisfacción con la vida conforme aumenta el grado de instrucción.

Laca y Mejía (2007) y Rodríguez (2012) analizan las actitudes hacia la violencia y la delincuencia desde las perspectivas cognitiva e ideológica y establecen la relación con el bienestar subjetivo y el individualismo/colectivismo de estudiantes jóvenes.

Córdova, et al. (2010), comparan la percepción subjetiva de bienestar entre jóvenes usuarios y no usuarios de drogas; encuentran que los usuarios de drogas presentan alteraciones del estado de ánimo (en especial, depresión) y de una baja autoestima; los factores que mejor predicen la experimentación con drogas son la interacción con el grupo de pares, la satisfacción con el uso del tiempo libre y la intensidad de los estados afectivos negativos (culpa, vergüenza, ansiedad preocupación, estrés, depresión, envidia y enojo).

Fernández, et al. (2008) dan cuenta de la caracterización de la subjetividad individual de jóvenes estudiantes, su concepto moral, proyectos futuros, proyección temporal, sentido de la vida, intereses cognoscitivos, actitud e interés por el estudio, intereses profesionales, elección de la futura profesión, actividad de estudio, actividad informal, sistemas de comunicación, relaciones con los adultos, relaciones con los maestros, familia, comunicación con los coetáneos, grupos formales y espontáneos, amistad, relaciones de pareja.

Marrero y Carballeira (2010) analizan el bienestar subjetivo entendido como el grado en que experimenta la vida de modo placentero. Consideran el componente cognitivo (satisfacción vital), y el afectivo (presencia de emociones positivas y negativas).

En esta línea de investigación, Chico, et al. (2011), estudian la relación entre la Inteligencia Emocional Percibida, bienestar subjetivo y el optimismo/pesimismo disposicional. Rodríguez y Goñi (2011) proponen un modelo tridimensional para el estudio del bienestar subjetivo, considerando la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el afecto negativo.

Velázquez y Garduño (2011) investigan la relación entre la diferenciación del Self (distinguir entre emociones y pensamientos; comportarse más como persona que como parte del grupo familiar) y el bienestar subjetivo. Los resultados hacen evidente que a mayor diferenciación del Self, mayor nivel de bienestar subjetivo.

En segundo lugar están los estudios que intentan ir más allá de la psicología y analizar la subjetividad como un fenómeno con dimensiones sociales y desde una óptica multidisciplinar.

Follari (2007) señala que no se trata de estudiar subjetivamente la subjetividad, sino de captarla en sus condiciones objetivas y causales, como el punto de contacto entre lo inconsciente y las situaciones sociales.

La propuesta del autor se dirige hacia la función de la educación, como reguladora de las pulsiones hacia formas socialmente aceptables. La escuela debe dar cabida a la subjetividad, por encima de la imposición cultural convencional.

González (2008) discute los retos que enfrenta la Psicología en el estudio de la subjetividad, ofrece la alternativa de abordarla como una representación social desde un punto de vista histórico cultural.

De esta forma se le otorgaría un nuevo significado y formaría parte de un nuevo sistema teórico; la subjetividad deja de entenderse como un fenómeno exclusivamente individual y puede ser estudiado como cualquier fenómeno social.

Gil, et al. (2010) proponen una re lectura e interpretación de los procesos de subjetivación, en términos de la relación de las personas con las TIC y la relación entre personas a través de las TIC.

El consumo de TIC implica un proceso de continuidad entre lo *on* y lo *off line* en términos de un proceso de renegociación y resignificación del entorno socio técnico y de subjetividad.

Este proceso produce cambios significativos en las normas y en las maneras de pensar, hacer y sentir; así como en la formas de relación con los demás y con uno mismo.

Alfonzo y Curcu (2011) cuestionan la mirada desde la cual es construido el currículum, proponen incorporar una mirada estética que permita al estudiante encontrarse con la subjetividad de sus saberes, como componente de la competencia de llegar a ser, incluyendo sentimientos, el gusto por el aprendizaje, la intersubjetividad, la enseñanza como proceso artístico y la creatividad.

Amador (2012) analiza la subjetividad y la violencia desde una perspectiva analítica; plantea que la intrasubjetividad es un producto del interjuego de lo intersubjetivo y transubjetivo de la violencia, presente en los grupos y que provoca que la violencia forme parte de la identidad de los jóvenes y los convierte en futuros reproductores de tramas vinculares violentas.

Los jóvenes cuyas tramas vinculares en sus grupos de pertenencia, viven situaciones traumáticas, interiorizarán el modo de relación y pueden sufrir una conmoción que dificulte el procesamiento adecuado y favorezca los pactos de silencio.

La presencia de la violencia en la construcción de la identidad marca la visión de mundo y la subjetividad, condenan a la repetición y perpetuación de esta forma de vinculación.

Los estudios de psicología social han dado cuenta del nivel de integración subjetiva de los jóvenes en términos de alienación psicosocial, entendida como la expresión de las demandas y malestares de los jóvenes frente al medio social (Asún, et al., 2012); la calidad de vida subjetiva relacionada con la familia, el ámbito social, el bienestar económico, el desarrollo personal, la autoimagen y las actividades recreativas (Banda y Morales, 2012); y el establecimiento de un estándar normativo empírico (Calidad de Vida Subjetiva) que combine dispositivos cognitivos y de personalidad y con el que puedan compararse grupos e individuos de forma objetiva (Cummins, 2000).

Los estudios en el campo de la psicología social teórica dan cuenta del silenciamiento de la subjetividad del sujeto en el esquema del saber – poder en la sociedad moderna; la exclusión del sujeto mediante la homogenización social, expresada en los procesos de evangelización, instrucción, reclusión y estrategias de eliminación, marginalización y exclusión (Aranguren, 2009).

Por su parte, Calderón (2011) analiza las didácticas de las ciencias sociales como opción para repensar a los sujetos que se configuran en los escenarios educativos; así la subjetividad puede ser asumida como un proceso de reflexividad en la que el sujeto reflexiona sobre su condición como integrante de una colectividad y donde interactúa en los procesos de corresponsabilidad social.

Estas didácticas se enmarcan en una opción para repensar al sujeto que se analiza y piensa, enfrentado a los sentidos subjetivos que emergen y se generan en los actos de aprendizaje e interacción.

El trabajo de Aceituno y Bornhauser (2005), pertenece al campo de la psicología clínica, aborda la relación entre el discurso clínico y la subjetividad contemporánea; señala que el discurso de las patologías actuales, requieren ser analizadas a la luz de la posmodernidad, lo cual implica replantear el concepto estructural de subjetividad.

Es necesario reconsiderar el marco sociocultural donde se inscribe el malestar subjetivo contemporáneo; la dinámica psíquica de la clínica actual en su especificidad y en la manera como se organiza en tanto subjetividad (no sólo como aparato psíquico individual); y la expresión clínica del vínculo terapéutico.

Alvarado, et al. (2012), adoptan el punto de vista de la psicología política, para analizar el proceso de formación de la subjetividad política como un campo de resignificación de sentidos y prácticas en los jóvenes.

Señalan que las tramas de la subjetividad política se integran por la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación acción vivida y narrada, y la redistribución del poder.

Destacan la necesidad de superar la banalidad y precariedad de la política mediante la reconfiguración de los sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social, la confianza social, la cooperación, la reciprocidad, la construcción de redes de acción social y política como acercamiento a un orden democrático.

Por último, Beller (2012) analiza las concepciones del sujeto y la subjetividad desde el punto de vista de la epistemología genética; parte de la noción de sujeto epistémico, sujeto individual o psicológico referido a condiciones.

La epistemología genética asume la existencia de la realidad material previa al acto de conocer, no considera a los objetos como dados, con propiedades inherentes ni una realidad ya estructurada; el objeto se va conociendo en la medida en que el sujeto va estructurando sus instrumentos conceptuales y teóricos para aprehenderlo.

Enfoque metodológico e instrumentos

Con relación a la estrategia metodológica de aproximación al objeto de estudio, 45% de los trabajos analizados la realizan desde el enfoque cuantitativo, 45% lo hacen de forma cualitativa y 10% utilizan estrategias que combinan métodos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos (enfoque mixto).

Los instrumentos de recolección de datos cuantitativos son, la aplicación de cuestionarios (28%), los inventarios estandarizados (28%), aplicación de encuestas (22%), uso de modelos matemáticos (11%), test psicológicos, psicométricos y proyectivos (11%).

En los estudios cualitativos se utilizan entrevistas (27%), entrevistas a profundidad (22%), análisis del discurso (22%), registros etnográficos (11%), análisis de casos (6%), narrativas autobiográficas (6%), talleres de creatividad (6%).

Las metodologías mixtas combinan cuestionarios (25%), registros etnográficos (13%), entrevistas (13%), aplicación de encuestas (13%) y biografías e historias de vida (13%).

Tendencias y problemas por resolver

A partir del análisis de los reportes de investigación del estado del conocimiento de los estudios sobre la subjetividad, las tendencias son las siguientes.

1. Marcada influencia de los estudios realizados desde la psicología y el creciente interés de estos científicos por ampliar el análisis de su objeto de estudio, esto se refleja en la aparición de nuevos campos interdisciplinarios.
2. Estudios asociados a la necesidad de construir políticas de subjetividad que permitan enfrentar los efectos individualizadores de la posmodernidad.
3. Investigaciones que pretenden vincular las dimensiones subjetivas con los indicadores objetivos de calidad de vida y bienestar subjetivo.
4. Interés por implementar acciones dirigidas hacia población vulnerable y en condiciones de riesgo.
5. Intentos por abordar la subjetividad desde una perspectiva multirreferencial y desde la complejidad.

Con relación a los problemas por resolver, se encuentran.

1. Diseñar metodologías innovadoras que permitan dar soporte empírico al diseño, implementación y evaluación de las políticas de subjetividad.
2. Realizar estudios multirreferenciales, no desde el discurso sino desde la realidad del trabajo de investigación científica transdisciplinar.
3. Realizar estudios comparados de políticas de subjetividad.
4. Construir formulaciones teóricas que permitan dar cuenta de la subjetividad, no como la suma de aproximaciones teóricas ni como exclusiones objetuales, sino como la reconstrucción conceptual de un objeto de estudio, que por su complejidad requiere de la articulación coherente de diversas perspectivas teóricas.

2. Problema de investigación

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.

Peter L. Berger y Thomas Luckmann

Justificación

Las políticas públicas son acciones intencionales y causales; formuladas mediante la interlocución entre sociedad y gobierno; las acciones emprendidas son públicas y legítimas; las acciones son realizadas por actores públicos, sociales y privados; y, constituyen un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad (Aguilar, 2012).

La educación es un campo crucial en el diseño e implementación de las políticas públicas; sin embargo, estudios recientes han mostrado la desarticulación del sistema educativo con las necesidades sociales. La educación ha dejado de responder a las expectativas que le han sido depositadas socialmente.

Miranda (2003) señala las rupturas sociales de la educación en sus dimensiones estructurales y el creciente proceso de segmentación educativa, enfatiza la incapacidad de la escuela en constituir una expectativa viable, para que los jóvenes egresados de las IEMS, se incorporen a la vida productiva.

La escuela ha dejado de ser el mecanismo que permitía la movilidad social y económica; la sociedad está desencantada de la función de la escuela.

La vida cotidiana y su lógica consumista ha invadido a la cultura escolar, el conocimiento deviene en inútil y carente de pertinencia para la vida social y productiva.

La educación proporciona una forma de interpretar y actuar en el mundo. La relación que se establece entre la cultura cotidiana y la cultura escolar, no es dicotómica, ni excluyente; asume diversas formas de articulación y compenetración. En la vida social, ambas son necesarias y participan de manera diferenciada en el proceso educativo.

La escuela no puede ser pensada fuera del contexto sociocultural que la enmarca.

Una de las características de la sociedad actual es la masificación de la información; los jóvenes tienen acceso de forma inmediata a todo tipo de información, accesible desde cualquier dispositivo electrónico. Sin embargo, esto no ha significado un mejor conocimiento y comprensión de la realidad. Los jóvenes tienen acceso a grandes volúmenes de información, lamentablemente es de carácter efímero, desechable y reemplazable.

La solución gubernamental y social ha sido incorporar a los jóvenes a la escuela, establecer las condiciones para su permanencia y reducir el abandono escolar.

En la vida social, los jóvenes enfrentan contextos de desempleo y falta de espacios para la construcción de su identidad y sentido de pertenencia.

El desinterés por la escuela y la ausencia de políticas educativas que favorezcan el desarrollo de la subjetividad y otorgamiento de sentido, contribuyen y agudizan desde la escuela, este proceso creciente de fragmentación.

En esta dinámica de inclusión y exclusión de la vida escolar, los jóvenes transitan de la condición social de población en riesgo a ser un peligro social; del riesgo de abandono escolar a problema social por su *no lugar*.

Aunque la oferta educativa de nivel medio superior se caracteriza por la diversidad de los modelos educativos, constituye un sistema homogenizante, unificador y estandarizado, no responde a las particularidades ni da respuesta a las necesidades de los jóvenes. El alumno tiene que adaptarse a la escuela, la escuela aparece rígida e inflexible.

En esta problemática es necesario que el modelo educativo, el currículum y la práctica docente sean flexibles y respondan con pertinencia al contexto cultural, social, económico y personal que enfrentan los estudiantes de nivel medio superior.

Los educadores estamos obligados a identificar la lógica y las formas de comportamiento de los jóvenes en su vida cotidiana, para comprender los mecanismos de articulación y continuidad entre lo cotidiano y la cultura escolar; de esta forma los estudiantes dejarían de transitar entre mundos ajenos, esquizoides.

La articulación de la vida social cotidiana con la vida escolar, permitirá trasladar los saberes transmitidos en la escuela a la vida diaria, es una forma de recuperar la función social de la escuela, contribuir a la formación de personas que se incorporen a la vida social y productiva en el proceso de construcción de una sociedad democrática y equitativa.

Las políticas públicas son acciones de gobierno que dan respuesta a problemas específicos, se fundan en una serie de consideraciones técnico causales que le dan soporte a la política pública.

Existe consenso sobre los elementos que integran una política pública Aguilar (2012): a) un conjunto de acciones intencionales y causales; b) un conjunto de acciones cuya intencionalidad y causalidad son definidas por gobierno y sociedad; c) un conjunto de acciones a emprender que han sido decididas por las autoridades públicas legítimas y cuya decisión las convierte formalmente en públicas y legítimas; d) un conjunto de acciones que son llevadas a cabo o implementadas con la participación de actores gubernamentales; e) un conjunto de acciones que configuran un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad.

Las políticas instrumentadas por el Estado son públicas cuando cumplen al menos alguna de las características siguientes (Miranda, 2012): se orienta hacia la atención de un grupo considerado en situación de vulnerabilidad; tiende a mejorar, innovar o eficientar el funcionamiento institucional del Estado; o, se ocupa de un bien considerado público (bien indivisible, irrealizable ni mercantizable); en consecuencia las políticas públicas constituyen el posicionamiento del Estado ante un problema social.

Tal parece que basta indicar o señalar una problemática social, cultural o económica, para que el Estado diseñe e implemente una política pública; nada más lejos de la realidad.

Las políticas están sujetas a un proceso que va desde la identificación del problema o demanda, hasta la evaluación de las acciones realizadas.

Subirats, et al. (2008) mencionan que en los análisis de las políticas públicas es necesario considerar los actores, los recursos, el contenido de la política y las reglas institucionales. En términos de estos autores, el ciclo de la política pública es el

siguiente: surgimiento de un problema, inclusión en la agenda; formulación y decisión del programa de la política; implementación de la política; y, evaluación de la política.

Cada etapa está multideterminada (actores, normas, intereses, cotos de poder, redes sociales) y presenta puntos de fractura, tensiones y discontinuidades; las políticas públicas no obedecen a un proceso lineal.

En cualquier momento, la política pública puede ser vulnerada, modificada o cancelada, nada asegura que los resultados esperados serán alcanzados tal y como fueron previstos en la etapa de diseño ni que la demanda o el problema social, sea solucionado de la mejor forma.

Las políticas públicas establecidas en las reformas educativas no son ajenas a estas condiciones. Desde la forma en que la evaluación educativa identifica los problemas que deben ser atendidos, hasta la implementación de las reformas educativas, están inmersas en la vorágine de la dinámica de lo político.

En el acto educativo se expresan diversos procesos de naturaleza social, en los cuales intervienen relaciones intersubjetivas, mediadas por normas, valores y relaciones sociales.

El principal contenido ideológico depositado en la educación, consiste en el supuesto de que al obtener mayor nivel educativo, existirán mayores oportunidades de incorporarse al mercado laboral, mayores ingresos económicos y mejores oportunidades de ascendencia social.

En consecuencia, el sistema educativo aparece como una cadena continua, por la cual transitan los individuos y conforme avanzan, van obteniendo oportunidades de movilidad social y de ascenso económico.

Sin embargo, esta trayectoria lineal sólo es posible, para aquellos que tienen las condiciones económicas de mantenerse en la ruta educativa; mientras que para la mayoría de los jóvenes, la deserción escolar, el bajo aprovechamiento académico, la pronta incorporación al mercado de trabajo, el engrosamiento de la masa de desempleados y la migración hacia los Estados Unidos, constituyen la forma normal de vida. La sociedad está decepcionada de la educación.

A las nuevas generaciones se les propone integrarse como trabajadores y consumidores, en contextos laborales de alta calificación técnica, cada vez con

menor estabilidad laboral, derechos y servicios de salud, donde deben buscar más educación para finalmente hallar menos oportunidades (García, 2005).

Las políticas públicas dirigidas a los jóvenes influyen de forma significativa en las diversas formas de capital que movilizan en la vida académica, la cual es vivida como un espacio de experiencia, entendida como la cristalización de lógicas de acciones diferentes que los actores deben combinar y jerarquizar, para constituirse como sujetos (Dubet, 2011b).

La *juventud* es una construcción histórica y cultural, los límites de edad que establecen el rango de adscripción *ser joven*, son un producto social y abarca el tránsito de la niñez a la adultez.

La antropología ha ilustrado ampliamente los ritos de paso y las prácticas asociadas al tránsito de un estadio a otro en el ciclo de vida, en contextos culturales específicos.

Esto implica que no existe una forma de *ser joven* de orden universal, cada sociedad establece un sistema de representaciones que le dan sentido a las prácticas culturales y a los modos de *ser joven*.

La sociedad actual enfrenta una crisis profunda en las instituciones que le dieron soporte, sentido y cohesión a la vida social durante la modernidad.

Este declive de las instituciones debilita el otorgamiento de sentido a las prácticas sociales de los jóvenes, los procesos identitarios y su inserción en la vida social, los coloca en condición de incertidumbre, crisis y vulnerabilidad. En América Latina, se suma la pobreza, la exclusión y la desigualdad.

Saintout (2007), identifica los relatos que desde los discursos mediáticos es construida la juventud en la actualidad: los jóvenes exitosos, los jóvenes desinteresados y los jóvenes peligrosos.

Los jóvenes del éxito, se trata del joven consumidor que adquiere su identidad con base a la relación que establece con el mercado; los problemas que enfrentan están ligados a la esfera subjetiva (amor de pareja, conflictos intergeneracionales y grupo de amigos), las preguntas de carácter social o político están ausentes. Esta construcción del *ser joven*, es acorde al orden político y económico establecido y es consistente con la reproducción del orden social. Las industrias culturales

contribuyen con la creación de imágenes y alientan a los jóvenes a identificarse con ellas.

Los jóvenes desinteresados, ocupan un lugar incómodo o un *no lugar* (término acuñado por Marc Augé) en la sociedad actual ni en la sociedad futura. Saintout distingue dos vías de construcción discursiva, una que apunta hacia la apatía y el desinterés (atribuibles al sujeto) y otra que se dirige hacia la vulnerabilidad (atribuible a la sociedad). Los relatos mediáticos de los jóvenes desinteresados, vacía de significado y sentido su existencia.

Los jóvenes peligrosos, este relato discursivo construye a los jóvenes como desahuciados, de ellos ya no puede esperarse nada, ponen en peligro al status quo de la sociedad, amenazan la vida, la coexistencia pacífica, el orden, la demarcación de los territorios.

En la sociedad actual, los jóvenes son preparados para su incorporación al sistema productivo y para la vida autónoma; este mecanismo de transición ha dejado de satisfacer a los cánones de la integración social.

Los jóvenes presentan comportamientos disruptivos y problemáticos ante los vacíos de continuidad en la vida social: de la escuela al empleo, de la dependencia a la autonomía, de la transmisión a la introyección de valores.

Las representaciones sociales de la juventud se construyen en torno a la conflictividad, la apatía política, la deserción escolar, la postergación de la procreación, el desempleo masivo, la crisis normativa y las conductas de riesgo.

En un documento de la CEPAL (2004a), coordinado por Martín Hopenhayn, se identifican una serie de tensiones o paradojas que enfrenta la juventud iberoamericana:

1. *Mayor acceso a la educación y menos acceso al empleo.* Están más incorporados a procesos formativos de capital humano, pero cada vez más excluidos del mundo laboral, en el cual podrían objetivar el capital acumulado. Por otra parte, el progreso tecnológico exige más años de educación para acceder al empleo; en consecuencia, la juventud enfrenta una devaluación educativa, los años de escolaridad actuales valen menos que en las

generaciones anteriores. Las nuevas formas de organización laboral limitan los puestos de trabajo, la permanencia y la estabilidad en el empleo.

2. *Mayor acceso a la información y menos acceso al poder.* La juventud presenta mayor participación en las redes informáticas que otros grupos etarios; a mayor escolarización, acceden a mayor información y consumo de medios de comunicación. Sin embargo, carecen de espacios de participación en los espacios decisorios de la sociedad y en la esfera del Estado. Esto es, mayor inclusión en el acceso a la información y a las redes, y mayor exclusión a la ciudadanía política; son poco representados en el sistema político y son estigmatizado como disruptores por los adultos y las figuras de autoridad.

3. *Más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla.* Las capacidades de los jóvenes para responder a los desafíos de la sociedad de la comunicación (mayor escolaridad, convergencia digital, uso de la comunicación interactiva a distancia y de recursos digitales), se enfrentan a la dilación en la independencia económica; están más socializados en nuevos valores y destrezas, pero excluidos de los mecanismos para traducirlas en vidas autónomas y la realización de proyectos propios.

4. *Mejor provistos de salud pero menos reconocidos en su morbimortalidad.* Aunque son bajas las probabilidades de enfermar gravemente en la juventud, se presenta mayor prevalencia de accidentes, agresiones físicas, uso de drogas nocivas, enfermedades de transmisión sexual (ETS), embarazos no deseados y precoces, con frecuencia carecen de un sistema integrado de atención y servicios de salud. Así, los jóvenes viven entre una buena salud y riesgos sanitarios no cubiertos, existen vacíos de atención hospitalaria y de prevención de riesgos.

5. *Más dúctiles y móviles y más afectados por trayectorias migratorias inciertas.* La migración forma parte de los procesos de inclusión/exclusión social, implica condiciones de expulsión y de recepción. El migrante carece de ciudadanía, no accede a empleos estables y deben asimilarse a la otra cultura. Las dinámicas y trayectorias migratorias requieren de la implementación de acciones en los factores de expulsión, para moderar los flujos migratorios.

6. *Más cohesionados hacia adentro y con mayor impermeabilidad hacia afuera.* Los nuevos patrones de consumo cultural permite a los jóvenes, generar identidades colectivas y participar de universos simbólicos; los jóvenes son actores con gran creatividad cultural. Sin embargo, estas identidades son poco consolidadas, fragmentarias y cerradas con relación al resto de la sociedad (adultos y figuras de autoridad). Tal es el caso de la distancia entre cultura juvenil y cultura escolar.

7. *Más aptos para el cambio productivo y más excluidos de este.* A pesar de que la juventud constituye el segmento de población más dinámico, padecen la exclusión social y limitaciones de ingreso al mundo laboral.

8. *Posición ambigua entre receptores de políticas y protagonistas del cambio.* A diferencia de generaciones anteriores de jóvenes, definidos como protagonistas del cambio social, la juventud actual se redefine en la esfera del discurso público como objeto de políticas sociales y sujeto de derecho. La consecuencia es una construcción de lo juvenil en la cual, los jóvenes ya no proyectan su identidad y sus visión de futuro al resto de la sociedad, ellos son proyectados en la opinión pública por pactos políticos, diseños programáticos o apreciaciones prejuiciadas. Son definidos por carencias, por vulnerabilidad, considerados como capital humano, como población a proteger o racionalizar, a empoderar o controlar.

9. *Expansión del consumo simbólico y la restricción del consumo material.* La juventud accede al consumo simbólico disponible en los medios de comunicación, en los mundos virtuales y en la iconografía publicitaria, y se estanca en el consumo material, creando brechas entre expectativas y logros.

10. *Contraste entre la autodeterminación y la precariedad y desmovilización.* Los jóvenes en tanto individuos, relativizan las fuentes de autoridad parental y política, proyectan con mayor individuación sus expectativas y trayectorias vitales, así como la creciente disponibilidad de espacios de libertad. Por otra parte, los jóvenes no se han constituido como un sujeto específico de derecho, se les estigmatiza como disruptores del orden social, con baja participación electoral y desmotivados para involucrarse en el sistema político.

A estas paradojas se suman las condiciones de pobreza y situaciones de riesgo que enfrenta la juventud en Iberoamérica.

En el tránsito de la juventud a la vida adulta, los jóvenes construyen su identidad y desarrollan su autonomía; la logro de independencia económica está limitada por los requerimientos formativos de capacidades demandadas por el mercado laboral y las dificultades para disponer de los medios para dar sustento a un hogar nuevo.

Los jóvenes pertenecen a una familia o están en proceso de construcción de un hogar propio, esto repercute en el grado de autonomía y en los roles sociales que adoptan y marca el sentido de pertenencia a la familia o a la vida autónoma.

Tal como se ha señalado, las sociedades actuales experimentan profundas transformaciones culturales, sociales, económicas y demográficas que afectan de forma directa la vida cotidiana de los jóvenes.

La familia adopta diversas estructuras, define nuevos roles y modifica la composición de sus integrantes por edad.

Los propios jóvenes recrean la percepción respecto del papel y las reglas que se adoptan en la familia. Esto es fundamental para la cohesión social, pues constituye el nivel cotidiano de aprendizaje en la convivencia, socialización de normas, formas de distribuir y legitimar autoridad, y definición de roles de género y edad. El sentido de pertenencia se aprende y reproduce desde ese territorio irreductible que es la vivienda o el hogar, donde rostros y voces se cruzan, se intencionan y muchas veces chocan: espacios restringidos donde concesiones y responsabilidades mutuas son pan de cada día (CEPAL, 2008: 258).

En este escenario, los países de América Latina y el Caribe están comprometidos en reconocer formalmente los derechos civiles, políticos, sociales y económicos de los jóvenes; así como proporcionar condiciones para el desarrollo de las capacidades de los jóvenes, en términos de acceso a servicios sociales, al empleo y a la protección social, a espacios de participación que contribuyan a su inclusión social, económica y política (CEPAL, 2011).

En el caso de México, la dinámica demográfica de la población ha dado lugar al llamado *bono demográfico*, producto de los bajos niveles de fecundidad y mortalidad, provocando una tendencia progresiva al envejecimiento de la población (véase Figura 2).

El comportamiento del llamado *bono demográfico* representa una paradoja, por una parte constituye una oportunidad de disponibilidad de personas en edad productiva (de 15 a 64 años de edad) prácticamente la población en edad económicamente dependiente se duplicará con relación a la primera década del siglo XXI; y, por la otra, la falta de oportunidades de inserción al mercado laboral, las deficiencias del sistema educativo y descalificación de la fuerza de trabajo.

El excedente poblacional de este grupo de edad puede agudizar una serie de tensiones, producto de perfiles educativos insuficientes, las precarias oportunidades laborales, los complejos cuadros epidemiológicos y los problemas derivados de una población envejecida. Enfrentar esta circunstancia implica favorecer un proceso intenso de acumulación de capital humano, la generación de oportunidades adecuadas de empleo en un mercado dinámico y estable, la posibilidad de acceder a sistemas de seguridad social que favorezcan la sustentabilidad de las finanzas públicas y privadas, basadas en el ahorro y la inversión (CONAPO, 2010).

El CONEVAL y la UNICEF (2009) realizaron un estudio para analizar los cambios observables en las condiciones de vida de los hogares en los cuales hay niños y adolescentes en el contexto de la crisis económica mexicana, para aportar elementos a la agenda de las políticas públicas ante la crisis, a mediano y largo plazos.

Este trabajo identificó una serie de estrategias familiares, para enfrentar la crisis expresada en la caída de los ingresos familiares y del empleo: la reducción del gasto en alimentación; la inasistencia a la escuela y el aumento del trabajo infantil; y, la reducción en el consumo de bienes y servicios.

Además, establecieron algunos efectos colaterales de la pérdida de ingresos o del empleo en el estado de ánimo de la población, que provocaron una percepción de mayor dificultad para enfrentar la crisis económica, el incremento de situaciones de tensión, fricción intrafamiliar y violencia doméstica que afectan el desarrollo emocional de niños y adolescentes.

Con relación a la violencia juvenil, el Banco Mundial (2012) realizó un estudio sobre la situación de la violencia en México, las tendencias principales son las siguientes:

— Incremento de la violencia. La tasa de homicidios por cada 100 mil habitantes se incrementó de 8.4 en 2007 a 23.8 en 2010.

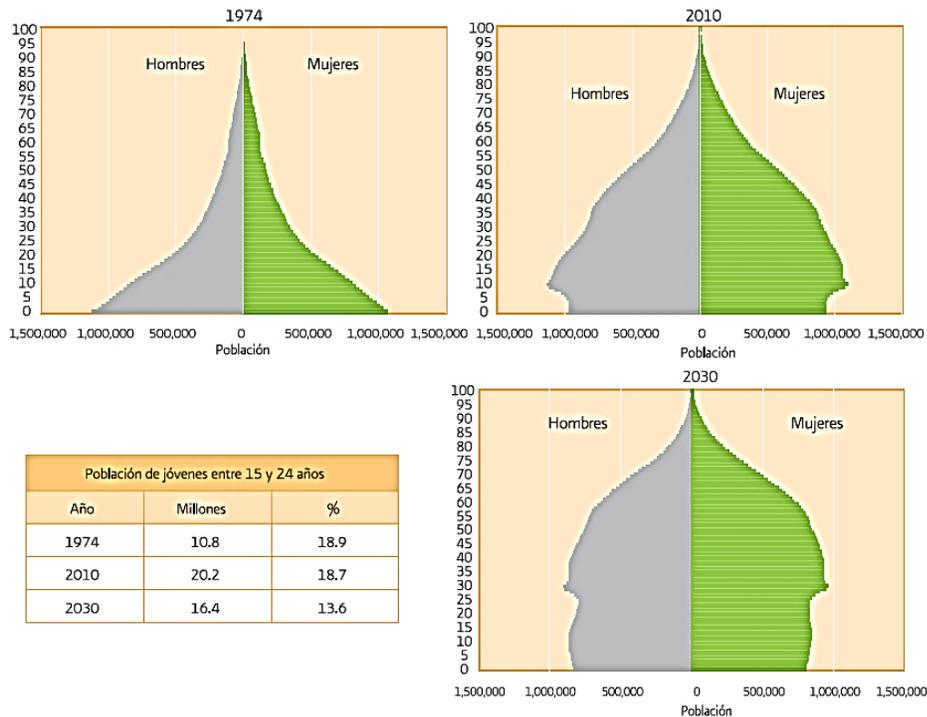


Figura 2. Pirámides poblacionales 1974, 2010 y 2030.

Fuente: CONAPO, 2010: 16.

— Los jóvenes aparecen como víctimas y como agresores. La tasa de homicidio juvenil se incrementó de 7.8 en 2007 a 25.5 en 2010. Los jóvenes representan 38.2% de las víctimas de homicidios en México.

— La tasa de homicidio juvenil descendió entre 2000 y 2007 (11.0 a 7.8 respectivamente) y se incrementó de 2008 a 2010 (25.5). Del total de homicidios juveniles entre 2000 y 2010, 43.4% ocurrió de 2008 a 2010.

— Los grupos etarios más afectados son 20–24 y 25–29, en estos grupos la tasa de homicidio se triplicó entre 2007 y 2010.

— El homicidio afecta más a los hombres, pero es creciente el número de víctimas femeninas. Entre 2000 y 2010 la proporción era de 8 hombres por cada mujer; entre 2007 y 2010 la proporción se elevó de 7 a 9.

— El homicidio de jóvenes de 10 a 29 años se concentra en el Norte del país. En 2010; 56.7% de los homicidios ocurrieron en: Chihuahua, Sinaloa, Estado de México, Baja California y Guerrero.

- Una de las causas del aumento de la violencia se le atribuye a la actuación y disputas entre las organizaciones criminales dedicadas al narcotráfico.
- Se ha incrementado el uso de armas de fuego; entre 2007 y 2010 se han triplicado los homicidios de jóvenes por arma de fuego.
- Los jóvenes han sido responsables de la mitad de los delitos cometidos en 2010; 6 de cada 10 jóvenes que han participado en delitos tienen entre 18 y 24 años (60.5%) y 9 de cada 10 son hombres (91.5%).

En las recomendaciones que realiza el Banco Mundial a México, establece la necesidad de coordinar los tres niveles de gobierno y la formulación de políticas activas para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia con criterios comunes de focalización y sujetos a evaluación de mediano y largo plazo.

Los efectos del *bono demográfico* y los cambios en los patrones de consumo y prácticas sociales, de las familias que enfrentan la crisis económica, la recomposición de la vida familiar, las restricciones para lograr la autonomía y la creciente violencia juvenil se combinan e imbrican con las paradojas señaladas por la CEPAL (2004a), el escenario no es alentador, las políticas públicas con relación a la juventud y la educación enfrentan complejos desafíos.

La escuela ha sufrido transformaciones significativas en las sociedades contemporáneas, en los países desarrollados el tránsito de la modernidad a la posmodernidad, en el caso de México un sincretismo surrealista de premodernidad, modernidad y posmodernidad; un país con desigualdades profundas y crisis que permean los diversos espacios de la vida social y de la subjetividad.

Dubet (2004), señala los cambios sufridos por la escuela en la formación de individuos y el modelo de socialización (*programa institucional*) en la modernidad (siglo XIX y primera mitad del siglo XX) con relación al programa institucional educativo en la posmodernidad (véase Tabla 1).

Dubet (2004) identifica tres ventajas del programa institucional de la escuela en la modernidad: a) la autoridad de los docentes se basa en valores y principios indiscutibles, son los mismos que establece la institución; b) la escuela es un santuario, esto permite externalizar los problemas, las causas de las dificultades son

externas (desigualdades sociales, fallas en las familias, políticas públicas, sistema económico), lo que no funciona es la sociedad, la escuela es ajena a la crítica; c) en tanto que se basa en las vocaciones y en principios compartidos, la escuela puede ser una organización simple que obedece más a un orden mecánico más que orgánico.

Modernidad	Neoliberalismo
<p>Valores y principios fuera del mundo</p> <p>El programa institucional es definido por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos, fuera del mundo y que no debían ser justificados.</p> <p>La fe ni la razón se discuten en la escuela (reino de la trascendencia).</p>	<p>El desencantamiento del mundo</p> <p>Abandono de lo sagrado y ruptura entre lo privado y lo público.</p> <p>La vida pública está dirigida por principios trascendentes impuestos de manera vertical.</p> <p>Construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos.</p> <p>Sociedades más democráticas e individualistas han dejado de socializar un universo de sentido común.</p> <p>Los valores aparecen como contradictorios.</p> <p>La legitimidad y el monopolio de la cultura escolar han sido debilitados.</p> <p>La escuela ha dejado de ser factor de movilidad social.</p> <p>La escuela debe competir con otras ofertas culturales.</p>
<p>La vocación</p> <p>El docente es definido por su vocación más que por su oficio.</p> <p>El alumno accede a los valores de la escuela al identificarse con los maestros portadores de esos valores.</p> <p>El maestro participa de una autoridad carismática.</p> <p>La autoridad y prestigio del maestro se desprenden de los valores representados por la escuela.</p>	<p>La profesión reemplaza a la vocación</p> <p>Los valores son percibidos como inciertos y contradictorios, carentes de legitimidad: declive de la vocación.</p> <p>La vocación transita de la identificación con valores trascendentes a realizarse a sí mismo subjetivamente en el contexto de la competencia profesional.</p> <p>La escuela deja de ser un orden regular y se convierte en una burocracia profesional.</p> <p>Desplazamiento de la legitimidad profesional: no es suficiente creer, es preciso demostrar eficacia.</p> <p>El programa institucional es <i>laicalizado</i> y sometido a la rendición de cuentas.</p>

Modernidad	Neoliberalismo
<p>La escuela es un santuario</p> <p>La escuela debe protegerse del desorden y pasiones del mundo.</p> <p>Los conocimientos teóricos y abstractos son más valorizados que los inmediatos y socialmente útiles.</p> <p>Los padres confían a sus hijos a la escuela: grupos separados por sexo, uso de uniformes, trato igualitario, ausencia de espacios para la cultura juvenil, disciplina autónoma y racional, sistema de castigos y recompensas, disciplina escolar.</p> <p>La escuela instruye, las familias educan.</p> <p>La masificación hace colapsar este modelo de santuario.</p>	<p>El fin del santuario</p> <p>La masificación de la educación ha introducido en la escuela los problemas de la adolescencia y los problemas sociales.</p> <p>La entrada de la pobreza y del desempleo que enfrentan las familias de los alumnos ha desestabilizado de manera significativa la vida en las aulas y en los centros escolares.</p> <p>La producción masiva de diplomas ha modificado a los <i>mercados escolares</i>, cada vez más abiertos y competitivos.</p> <p>Ante la profusión de diplomas, los alumnos desarrollan comportamientos utilitaristas para su obtención.</p> <p>La institución educativa cada vez más deviene en organizaciones complejas y administradas.</p>
<p>La socialización también es una subjetivación</p> <p>Creencia fundamental del programa institucional: la socialización (sometimiento a la disciplina escolar racional) engendra autonomía y libertad en los sujetos.</p> <p>El sometimiento a una disciplina racional y a una cultura universal favorece el desarrollo de la autonomía y del espíritu crítico: interiorización de los principios fundamentales de la fe, de la cultura y de la ciencia.</p> <p>Este programa institucional constituye un modo histórico de formación del sujeto.</p>	<p>La autonomía del individuo</p> <p>La creencia en el potencial liberador del sujeto por medio de la disciplina, se ha desmoronado ante el precepto que establece la emergencia de sujetos que preexisten al trabajo de socialización institucional.</p> <p>El alumno debe construirse de modo autónomo, auténtico y como sujeto de su propia educación.</p> <p>En la institución escolar, las diferencias entre culturas, religiones y géneros enfrenta una paradoja: una escuela de masas que tome en cuenta la singularidad de los individuos.</p>

Tabla 1. Programa institucional de la escuela en la modernidad y en el neoliberalismo.

Fuente: Elaboración propia con base en Dubet, 2004.

Los organismos internacionales han señalado de forma reiterada las deficiencias de nuestro sistema educativo y los bajos resultados en las competencias básicas de estudiantes mexicanos. Ello implica que la educación no está cumpliendo con los propósitos que le dan sustento.

La tarea educativa implica un episodio entre subjetividades, constituye una relación dialógica y es una forma de significar el mundo, está mediada por normas de comportamiento, reproducción de concepciones ideológicas y de esquemas de valores.

Brunner (2010) señala que en los países de América Latina, los sistemas educativos presentan deficiencias y bajos resultados en las competencias básicas.

Estos resultados ponen en tela de juicio la capacidad de la escuela mexicana, para cumplir con la función social de formar personas para incorporarse a la vida social, democrática y productiva del país.

Por su parte, Miranda (2009) establece que los resultados educativos en América Latina no han respondido a los desafíos contemporáneos, ya que no han logrado contribuir a la competitividad, la igualdad social y la democracia.

Los esquemas recientes de evaluación educativa han conducido al cuestionamiento de la eficacia, eficiencia, calidad y pertinencia del sistema educativo. Los estudios comparados a nivel internacional, han ido más allá y han colocado en tela de juicio los modelos educativos y las políticas educativas implementadas para favorecer la competitividad y el desarrollo económicos; esto adquiere particular importancia en los países subdesarrollados.

Visto así, la evaluación, las políticas y las reformas educativas se imbrican, en términos de Ravela, et al. (2008), la evaluación está motivada por la formación ciudadana y la consolidación de una sociedad democrática, la productividad de la fuerza de trabajo, la competitividad de la economía nacional, el desarrollo integral de las personas y su participación en la sociedad del conocimiento y el papel de la educación en la superación de la pobreza.

Tedesco (2010) cuestiona los resultados obtenidos con las reformas educativas, considera que los recientes cambios educativos se han caracterizado por un significativo déficit de sentido. Esto implica adoptar una posición más allá de lo político que invade el espacio de lo ético. Desde su perspectiva, la tarea educativa consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro; la escuela es la institución que almacena los contenidos de sentido para que sean transmitidos a las nuevas generaciones.

La escuela ha sido la mayor opositora a la implementación de reformas educativas.

Como sistemas racionales, los centros de enseñanza son estructuras, conjuntos de relaciones estables encaminadas al logro de un fin implícito o impuesto desde el exterior. Su respuesta al cambio siempre es negativa, reactiva. Son capaces de reponer las relaciones quebradas, de volver al estado anterior a alguna alteración, de retardar la entropía que las amenaza, es decir, de mantener un equilibrio homeostático. Su relación con el entorno es

altamente selectiva, cuidadosa de manejar unos límites definidos frente al exterior (Fernández, 2009: 96).

Es importante reconocer que el alumno es una construcción histórica, tradicionalmente la infancia ha construido una parte del alumno, al grado de suponer que el modo de ser alumno es la manera natural de ser niño.

En términos de Gimeno Sacristán (2003), en torno a la categoría *alumno* se ha formado un orden social que establece roles y modos de vida que propician y obliga a los sujetos a ser de determinada manera.

El estudiante vive en la tensión de dos ámbitos culturales, lo cotidiano y lo escolar; al ingresar a la escuela deja al margen elementos que le permiten pensar, representar, comprender y actuar en su grupo familiar y social. En la escuela se activan otras formas de interacción, esquemas de representación, valores, tipo de vínculos, normas que regulan el comportamiento y el tipo de actividades sociales. No se trata de ámbitos estancos ni excluyentes, por el contrario la cultura cotidiana y la cultura escolar, se encuentran profundamente relacionadas y se determinan recíprocamente.

La fragmentación de la oferta educativa en el nivel medio superior, contribuye a la fragmentación y déficits en la construcción de identidad en los estudiantes; la complejidad de las culturas juveniles queda fuera del ámbito escolar.

Las políticas educativas en México están orientadas en coadyuvar a los jóvenes, para que se adapten a la escuela; mientras que la escuela permanece sin transformarse (Miranda, 2013).

Existe una brecha significativa entre las expectativas de los jóvenes y la oferta de la escuela, entre los docentes y los alumnos.

Los estudiantes son diferentes a los de décadas pasadas, tanto por su posición en el espacio social como por las formas de subjetividad e identidades colectivas. Los jóvenes se hacen y rehacen continuamente en el marco de las transformaciones de la vida social.

Hoy existen diversas *clases de edad*, cada una posee y actualiza un lenguaje, signos de distinción, consumos, identidades, expectativas, lugares de encuentro. La escuela ha dejado de ser un entorno en el cual solo existen *alumnos*; actualmente

ingresan a la escuela múltiples identidades culturales, residenciales, de género, étnicas, religiosas, políticas.

Las nuevas generaciones son las que viven en forma más intensa (y a veces dramática) las consecuencias de los cambios radicales de las sociedades contemporáneas. Su propia subjetividad, es decir, su mundo interior, sus formas de ver y valorar, de sentir, de pensar, sus deseos y fantasías han sido *formateadas* por la *modernidad líquida*. Ellos más que nadie *encarnan*, viven, sufren y gozan de las novedades del cambio social contemporáneo. Como *tienen menos pasado* que sus padres y abuelos y son más *maleables*, el presente puede dejar huellas en ellos más profundas en su propia subjetividad e identidad (Tenti, 2012: 192).

La educación actual no sólo transmite conocimientos y promueve la adquisición de competencias reconocidas y valoradas en el mercado de trabajo. Incluye valores, forja el carácter, brinda orientación, crea un horizonte de sentidos compartidos, introduce a las personas en un orden moral y debe hacerse cargo de las transformaciones culturales inmediatas de sentidos y significados.

En la actualidad existe un déficit de socialización, cercano al reino de la anomia: la función cultural de la educación se descentraliza y se le impone la necesidad de construir mundos de sentido en un contexto de globalización, pluralismo valórico, significados conflictivos, racionalización de las tradiciones, secularización y déficit de socialización (Brunner, 2003).

La vida social cotidiana y la vida escolar producen tensiones en los procesos de socialización y subjetivación.

En México el sistema de bachillerato se ocupa de educar y formar al grupo de edad de 15 a 19 años. Los subsistemas, modelos educativos, modalidades, instituciones y planes de estudio son diversos, tienen como finalidad preparar el ingreso a estudios superiores, al mercado laboral o el estudiante puede optar por alguna de estas posibilidades.

Los estudiantes de bachillerato le otorgan diversos significados al hecho de *ingresar, ir y estar* en este nivel educativo, no es percibido como un mecanismo de continuidad educativa o de inserción al empleo, es también un espacio de vida compartida. (Guerra y Guerrero, 2012)

En su tesis doctoral Guerrero (2008), analiza el comportamiento de los estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM,

establece a la escuela como espacio de vida juvenil e identifica una serie de elementos en los que los jóvenes construyen y recrean su identidad:

- La escuela como espacio de vida juvenil, constituye un ámbito espacial y temporal, construido por los jóvenes y en el cual pueden expresar su forma particular de vida juvenil.
- Los espacios de vida juvenil ocurre en los intersticios institucionales, espacios no académicos en términos de extraterritorialidad.
- La vida juvenil se infiltra al salón de clase.
- El espacio de vida juvenil no obedece a una planeación deliberada, se expresa como acciones y prácticas naturales, abiertas y auténticas, *tiempo robado* a la regulación institucional de la enseñanza.
- La vida juvenil se extiende fuera de la escuela hacia la vida cotidiana.
- La construcción del espacio de vida juvenil es producto de la interacción entre personas de grupos diferentes, constituye una fuente de identificaciones disponibles.
- La configuración del espacio responde a los procesos de la situación social, económica y cultural de los jóvenes, en términos de procedencia familiar (ingresos, capital cultural, apoyo, grado de desintegración), condición laboral, civil (casados, solteros, con hijos) y escolar (trayectorias escolares continuas o fragmentadas).
- Espacios institucionales curriculares y extracurriculares que permiten a los jóvenes espacios de participación, expresión, uso del tiempo, de los espacios escolares y de los recursos institucionales.
- Construcción de espacios de participación y expresión por los propios jóvenes, pueden expresarse *tal como son*, intervenir en eventos, espacios de opinión, tomar posición sobre acontecimientos y formular nuevas propuestas identitarias.

Resultado de esta línea de investigación de considerar a la escuela como un espacio de vida juvenil, Weiss, et al. (2012) formulan una serie de propuestas de políticas educativas a implementar en la educación media superior:

- a) La condición de ser joven no es excluyente de ser estudiante, se debe promover el reingreso de estudiantes que abandonan el bachillerato, reduciendo los obstáculos burocráticos y reconociendo la trayectoria alcanzada o créditos aprobados, esto impediría volver a cursar desde el primer semestre. Reinterpretar el tema de los jóvenes que no estudian ni trabajan, dejar de considerarlos como sujetos *sin oportunidades*.
- b) Se parte del supuesto que las escuelas ofrecen un espacio–tiempo para la formación integral de la persona. La reciente reforma educativa establece que las competencias a desarrollar son la capacidad de autodeterminarse y cuidar de sí, expresarse y comunicarse, pensar crítica y reflexivamente, aprender de forma autónoma, trabajar en forma colaborativa y participar con responsabilidad en la sociedad. Sin embargo, la mayoría de los programas de estudio y las prácticas escolares están lejos de ofrecer espacios para la vida juvenil. Las clases académicas resultan poco efectivas para desarrollar procesos de reflexión sobre las relaciones personales y sobre sí mismo. Sin dejar de lado los cambios en la cultura actual, es necesario tender puentes entre la propuesta escolar y la vida juvenil.
- c) El rol del docente debe ser modificado de poseedor del saber a una persona que proponga situaciones de aprendizaje interactivo y que oriente los procesos de exploración y reflexión.
- d) La escuela debe convertirse en mediador entre las culturas juveniles y las tradiciones culturales. Identificar y desarrollar formas eficaces para atraer y apasionar a los jóvenes en el conocimiento académico, proponer situaciones menos escolares y más significativas en términos de vida.
- e) Es necesario producir cambios en la estructura organizativa del bachillerato en la forma de contratar a los docentes y propiciar procesos de actualización.
- f) La oferta de bachillerato se amplió de la preparatoria tradicional al bachillerato general y bivalente, actualmente presenciamos el auge de telebachilleratos y bachilleratos virtuales, éstos con menor costo por alumno. Esto permite ampliar la cobertura del ingreso a este nivel educativo. Los

modelos del bachillerato en México son cinco: preparatorias universitarias, los CCH, el Colegio de Bachilleres, los bachilleratos tecnológicos y la formación de técnicos profesionales (CONALEP). La RIEMS ha intentado unificarlos y estandarizar competencias mínimas comunes integradas en un tronco común similar a todas las modalidades; sin embargo las brechas entre sistemas es significativa. En el caso de jóvenes que interrumpen su bachillerato pueden ingresar a modalidades abiertas y virtuales; en la gran mayoría, el bachillerato ofrece un espacio de aprendizaje colaborativo y de sociabilidad con sus pares.

La propuesta de Weiss, et al. (2012) consiste en ampliar los horarios, las instalaciones y el personal, y ofrecer actividades extra y cocurriculares que no están al acceso de los jóvenes.

En este punto es importante señalar que la OECD (2014) ha introducido como recomendación de política educativa el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como elemento central en el logro de vida de los niños y jóvenes. Los sistemas escolares, deben implementar acciones concretas, para identificar estas habilidades y desarrollarlas en coordinación con los padres de familia. Las políticas educativas deben adoptar estrategias que cubran un rango amplio de habilidades cognitivas, sociales y emocionales desde la infancia temprana. Los directivos de los centros escolares, deben asegurarse de implementar las mejores prácticas y metodologías disponibles en el desarrollo de estas habilidades e involucrar a los padres y a la comunidad.

Las brechas, tensiones y vacíos en la implementación de las políticas públicas de atención a la juventud y educativas, tienen efectos acumulativos sobre los estudiantes y producen:

1. Deficiencias en la formación cívica y ciudadana, que se expresan en los bajos niveles de participación en la vida democrática.
2. Deficiencias en la formación de capital social y en la apropiación de capital cultural y simbólico; esto favorecen el consumo de sustancias adictivas, la delincuencia, la violencia y, en ciertos casos, el intento de suicidio; formas de vida sin proyecto de futuro y ligada a la inmediatez. Al carecer de la capacidad para comprender y actuar en el entorno, los jóvenes quedan en condiciones de

riesgo y vulnerabilidad social, económica, política y psicológica, con escasas posibilidades de acceder al desarrollo social.

3. Abandono escolar y, en el mejor de los casos, una educación deficiente, el egresado carece de las competencias académicas y profesionales que le permitan continuar sus estudios a nivel superior o incorporarse al mercado laboral. Este déficit de productividad obstaculiza la incorporación al desarrollo económico.

Los costos sociales y económicos para el país son altos, lo que está en juego es la viabilidad y permanencia de un proyecto de nación en el que los jóvenes participen de forma activa en la vida social, económica y democrática del país.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las acciones implementadas en los subsistemas educativos del bachillerato que contribuyen a la construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido a la educación, para identificar las brechas, tensiones y vacíos en el diseño de políticas educativas.

Objetivos específicos

1. Analizar la perspectiva de los actores educativos, con relación al Marco Curricular Común y la educación basada en competencias en la construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido en educación media superior.
2. Analizar las acciones de retención, permanencia y logro académico en educación media superior.
3. Analizar la forma en que el ambiente escolar contribuye a los procesos de construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido en los alumnos de nivel medio superior.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuáles son las acciones implementadas en los subsistemas educativos del bachillerato que contribuyen a la construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido a la educación?

Preguntas específicas

¿Cuál es la perspectiva de los actores educativos, con relación al Marco Curricular Común y la educación basada en competencias en la construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido en educación media superior?

¿Cuáles son las acciones de retención, permanencia y logro académico en educación media superior?

¿De qué forma contribuye el ambiente escolar a los procesos de construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido en los alumnos de nivel medio superior?

Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es el diseño y la implementación de las acciones de política pública educativa y sus efectos en los procesos de constitución de la subjetividad y conformación de sentido en estudiantes de educación media superior (véase Figura 3).

Las políticas educativas están inmersas en un contexto con diversos niveles analíticos a nivel macro están los procesos y tendencias mundiales derivadas del proceso de globalización y las recomendaciones de acciones políticas emitidas por los organismos internacionales: UNESCO, OCDE, Banco Mundial, BID.

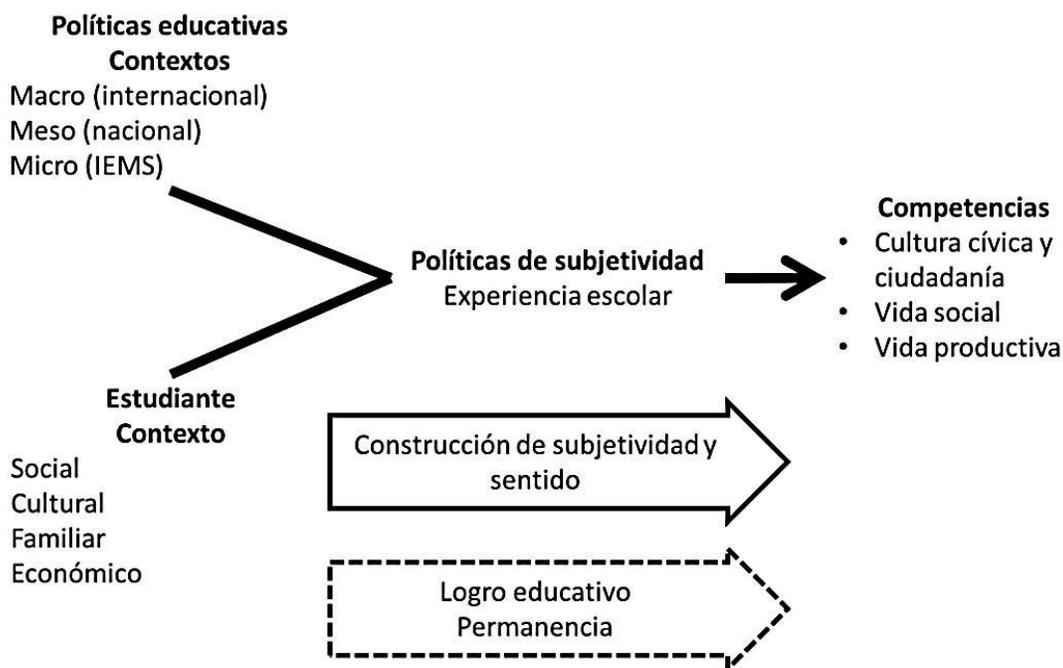


Figura 3. Elementos del objeto de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel meso está el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), establecida en 2008 y cuyo propósito central consiste en crear el Sistema Nacional del Bachillerato con base a cuatro pilares:

1. La construcción de un Marco Curricular Común. Establecimiento de un perfil de egreso común para todos los subsistemas y modalidades de la Educación Media Superior; reorientación hacia el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales; diversificación de opciones de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes.
2. Definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la Educación Media Superior. Establecimiento de parámetros de calidad educativa; definición de seis opciones de oferta de modalidades de Educación Media Superior: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta y certificación por examen.
3. Profesionalización de los servicios educativos. Implementación de un Programa de Desarrollo Docente para que los maestros y maestras cuenten con el perfil docente pertinente al nivel de la Educación Media Superior; integrar un Programa Nacional de Tutorías; proporcionar recursos para intervenir en equipamiento y ampliar la cobertura educativa; ofrecer becas a estudiantes de bajos recursos; establecer mecanismos de tránsito de alumnos entre distintos planteles y subsistemas; establecer un Sistema de Gestión Escolar basado en resultados; impulsar acciones de evaluación permanente para la mejora continua; y, estrategias de medición de avances de la Reforma Integral.
4. Certificación nacional Complementaria. Proporcionar a todos los alumnos egresados del Sistema Nacional de Bachillerato una certificación adicional a la otorgada por cada institución educativa y garantizar estándares de calidad y validez de los servicios educativos.

En el nivel micro, cada plantel educativo establece una serie de acciones en favor de la retención, permanencia y mejora del desempeño académico de los alumnos.

Con relación al contexto en el que se circunscribe el alumno, la situación social, familiar, cultural y económica son determinantes para su desempeño académico.

La escuela es vivida por el estudiante como experiencia escolar, una condición de vida en la cual se objetiviza la circunstancia existencial del estudiante, inmerso en un proceso de construcción subjetiva, una antropogénesis en manos de la escuela.

Esta formación de hombres y mujeres apuntan hacia el desarrollo de competencias que le permitan al egresado participar de forma activa en la vida democrática del país (cultura cívica y ejercicio de la ciudadanía), insertarse en la vida social y comunitaria e incorporarse a la vida productiva.

La implementación de estas acciones no es homogéneas ni actúan de forma mecánica, se insertan en un contexto complejo y fragmentado. El producto se manifiesta en brechas, tensiones y vacíos de políticas en la antropogénesis de subjetividad y sentido (véase Figura 4).

La metodología de la Matriz del Marco Lógico (CEPAL, 2004b), permite representar de forma esquemática los determinantes causales de un problema y la identificación de la solución.

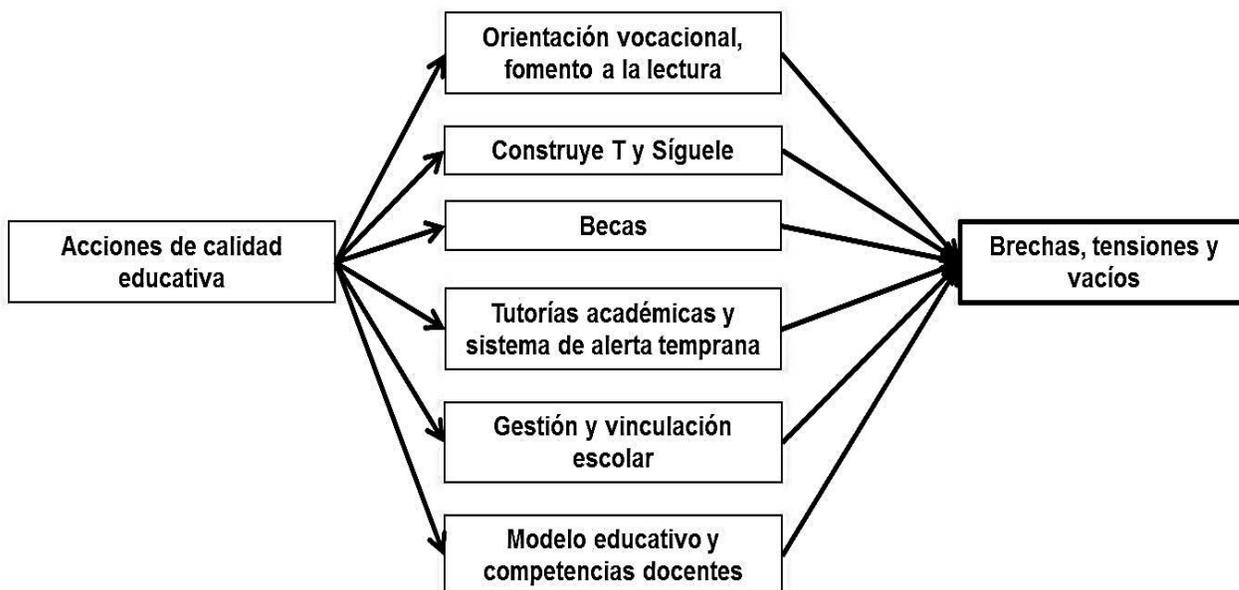


Figura 4. Acciones de atención a estudiantes de educación media superior.

Fuente: Elaboración propia.

En la formulación del problema de estudio de este trabajo, se realizó el ejercicio de formular el problema de investigación en términos de la metodología del marco lógico (véase Figura 5). Este tipo de análisis permiten identificar relaciones causales y consecuencias a corto, mediano y largo plazos.

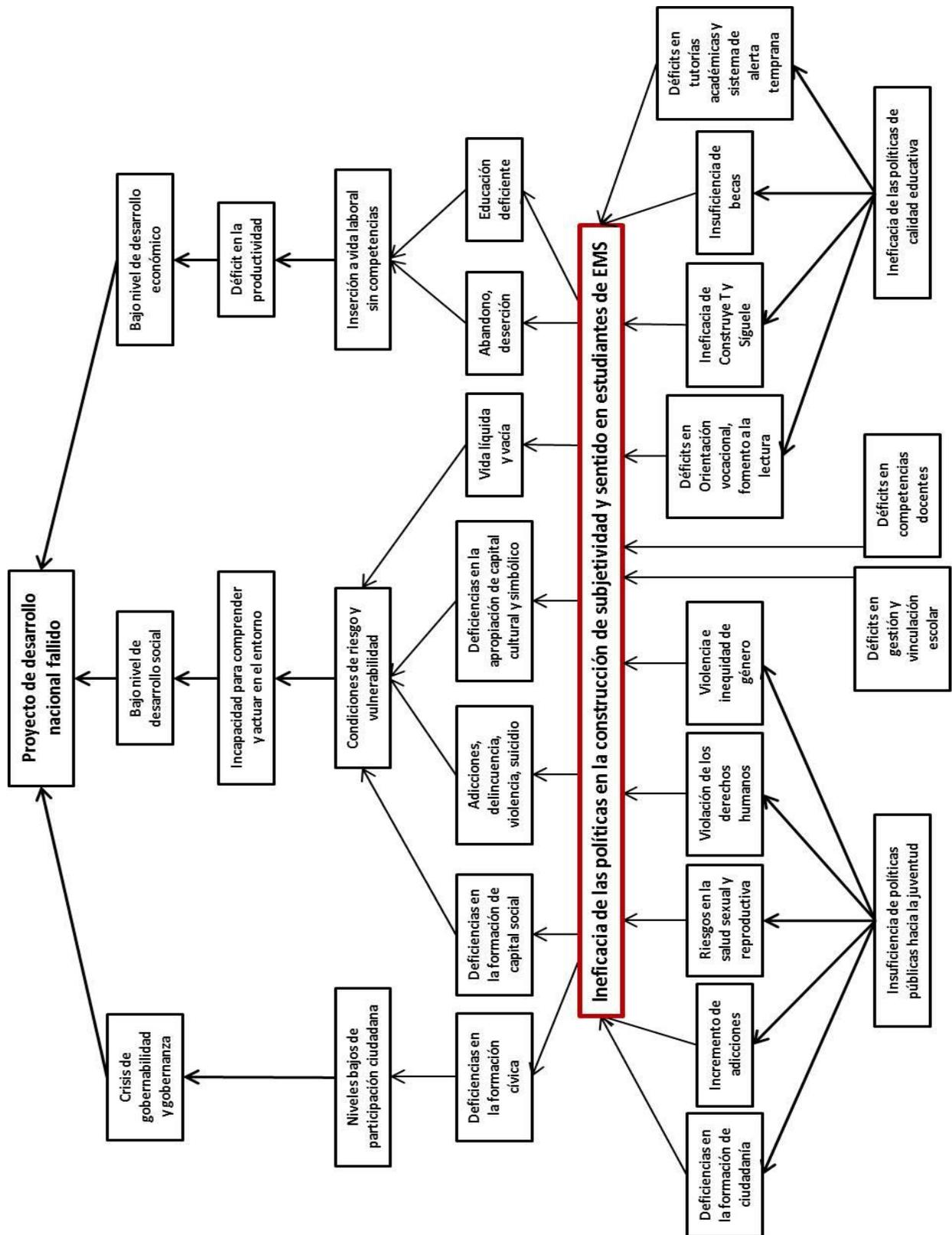


Figura 5. Árbol del problema.
Fuente: Elaboración propia.

3. Marco teórico

El análisis político

Una teoría es más impresionante cuanto mayor es la simplicidad de sus premisas, cuánto más diferentes son las cosas que relaciona y cuanto mayor es el alcance de su aplicabilidad.

Albert Einstein

En este apartado se abordan aspectos básicos relacionados con la construcción de conocimiento teórico en las ciencias sociales; las diversas perspectivas epistémicas y los enfoques desde los cuales se han establecido las posturas teóricas en la ciencia política; y las dimensiones de las políticas públicas.

Tal como lo indica Sautu (2005), en la investigación que se realiza en las ciencias sociales, todo es teoría. La perspectiva desde la cual se construye el objeto y los recursos metodológicos utilizados para su estudio, poseen diversos grados de teoría.

Sautu (2005) considera que la teoría se caracteriza por integrar los aspectos siguientes:

1. Supuestos epistemológicos contenidos en forma explícita o implícita en el paradigma elegido.
2. Teorías generales de la sociedad y el cambio histórico.
3. Propositiones y conceptos derivados de teorías sustantivas propias del área temática con la que se trabaja.
4. Teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y la construcción de los datos y la evidencia empírica.
5. Hipótesis estadísticas descriptivas e inferenciales y cuestiones vinculadas a la formulación de regularidades y pautas empíricas, e inferencias de proposiciones teóricas y construcción de conceptos teóricos.

Los elementos anteriores abarcan desde la perspectiva epistémica desde la cual se aproxima el investigador hacia la realidad, hasta la formulación de hipótesis y el establecimiento de regularidades en el comportamiento de lo social.

Dicho de otra manera, la investigación social se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría y aplicando de forma explícita diversos procedimientos de indagación.

La función del marco teórico consiste en articular un corpus de conceptos de diferentes niveles (Sautu, et al., 2005):

- a. El paradigma, conjunto de conceptos teórico metodológicos que se adopta como un sistema de creencias básicas acerca de la forma en que se concibe la realidad.
- b. La teoría general, conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos.
- c. La teoría sustantiva, conformada por proposiciones teóricas específicas acerca de una parte de la realidad.

En la Figura 6 se muestra de forma esquemática los niveles de integración y articulación de estos elementos.

El campo de estudio de las ciencias políticas no es ajeno a estos niveles de construcción de conocimiento científico.

El estudio de la realidad política implica la adopción de una perspectiva epistémica y un determinado enfoque teórico.

Caminal (2005) señala que el surgimiento de la ciencia política como ciencia social obedece a dos revoluciones metodológicas en el ámbito del objeto:

1. La ruptura entre el pensamiento político clásico y el pensamiento político moderno.
2. La separación entre el pensamiento político y la ciencia política.

De esta forma, el pensamiento político se desprende de sus referentes filosóficos y teológicos; lo político deja de ser un asunto filosófico, religioso y moral; a partir de ese momento, se funda en la laicidad, la individualidad y la razón.

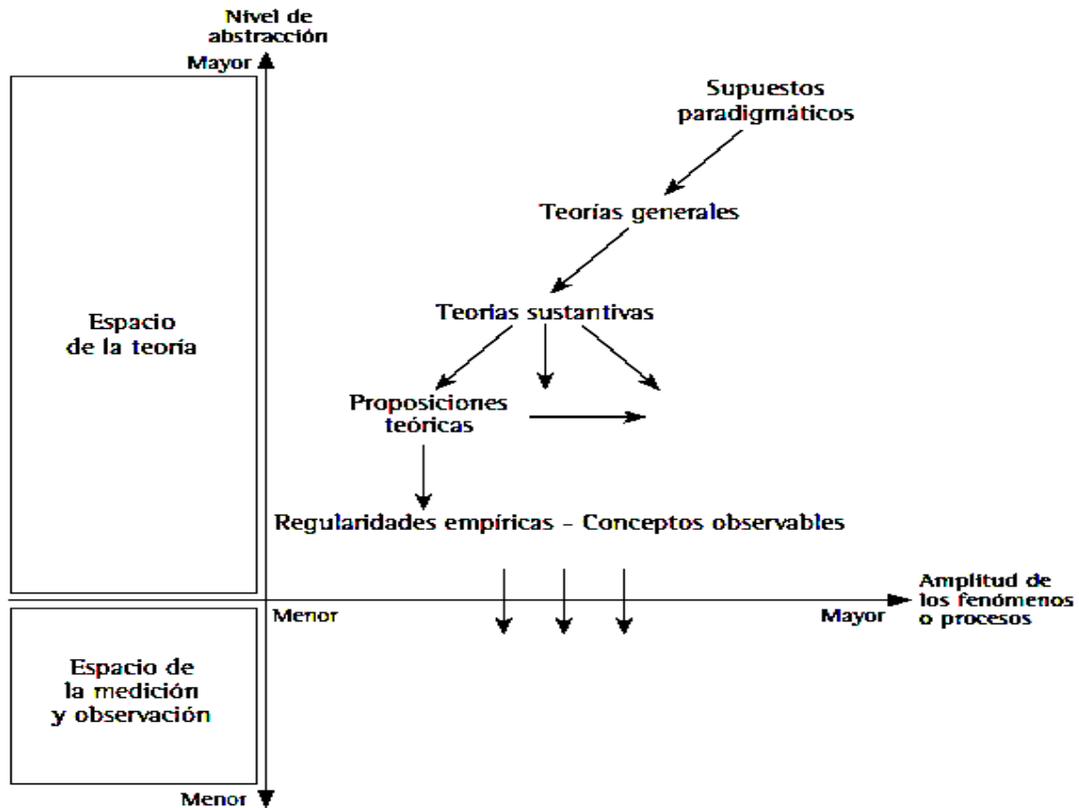


Figura 6. Niveles de abstracción teórica en la aproximación hacia el estudio de la realidad.
 Fuente: Sautu, et al., 2005: 35.

Por su parte, la democratización del Estado liberal ha creado las condiciones siguientes en el surgimiento y desarrollo de la ciencia política (Caminal, 2005):

1. Ampliación del derecho de participación política y el reconocimiento del sufragio universal, independiente de la condición social.
2. Reconocimiento del pluralismo político y la posibilidad de impulsar, canalizar y organizar concepciones distintas para acceder al gobierno del Estado.
3. Integración de las clases sociales, finalizando con la exclusión de la clase obrera.
4. Configuración del Estado como un sistema político cuyos actores fundamentales son los partidos políticos.

La ciencia política busca constituirse como un campo de conocimiento científico en el contexto de las ciencias sociales, así como establecer regularidades entre eventos que permitan formular relaciones de carácter legal.

En términos de Losada y Casas:

Se trata, pues, de una manera de entender la esencia de lo político como desvinculada de cualquier forma histórica particular, por ejemplo, de la forma estatal contemporánea, y de abrirla a cualquier tipo de institución u organización política concreta, pasada, presente y futura.

Lograr este propósito implica la descripción, la interpretación, la explicación (en términos de relaciones causa–efecto) y la posibilidad de predecir.

En la búsqueda de las regularidades de lo político queda por indagar los grados y niveles de determinación entre los diversos contextos culturales, históricos, territoriales, demográficos, psicológicos, filosóficos y tecnológicos, entre otros.

En consecuencia, la ciencia política se caracteriza por el carácter provisional y público de sus planteamientos; provisional en tanto la descartabilidad de los argumentos científicos al enfrentar nuevos hechos y nuevas formulaciones teóricas; públicos en tanto que el estudio de los fenómenos políticos debe ser sometido al escrutinio de los colegas y sea legitimado (Losada y Casas, 2008: 24).

El estudioso de la política, busca explicaciones de los acontecimientos que ocurren en el mundo de la política, esto implica cierta complejidad por los factores involucrados en este campo de actividad humana.

Difícilmente pueden establecerse pautas de comportamiento predecibles, los entornos de la política se caracterizan por su carácter errático, arbitrario e impredecible de los actores políticos.

El análisis de las políticas no son ajenos a los enfoques epistemológicos adoptados en las ciencias sociales: empírico analítico, hermenéutico y perspectiva crítica.

Estas grandes escuelas de pensamiento epistémico constituyen un conjunto de valores y principios que orientan y guían la actividad investigativa de las ciencias sociales y humanidades.

En el caso de las ciencias políticas, la investigación científica implica una serie de presuposiciones de tipo ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico.

Por ontológico se entiende el conjunto de presuposiciones relativas a la naturaleza de la realidad.

La dimensión epistemológica, alude a los aspectos relacionados con el alcance del conocimiento humano.

Las presuposiciones axiológicas son de carácter normativo o hacen referencia a valores.

El aspecto metodológico implica el apego a reglas, procedimientos y técnicas de observación y obtención de información acerca del comportamiento de un fenómeno.

Losada y Casas (2008: 51), sugieren una serie de interrogantes que corresponden a cada tipo de presuposiciones:

- a. Ontológicas. ¿Hasta dónde existe un mundo real distinto del sujeto que observa?, ¿hasta dónde puede el ser humano transformar su entorno?, ¿cómo se relacionan entre sí los entes que existen en el mundo real o imaginado?, ¿a qué se deben los procesos políticos?, ¿poseen los sistemas políticos una realidad independiente de las partes que los constituyen?, ¿hasta dónde el ser humano es libre?, ¿es el ser humano autónomo o no frente a las fuerzas sociales?
- b. Epistemológicas. ¿Cómo y hasta donde puede conocerse lo que existe más allá del individuo?, ¿qué principios lógicos rigen los procesos cognitivos?, ¿hasta dónde el lenguaje, la cultura o factores de índole material, determinan o condicionan el conocimiento?, ¿es posible generalizar o no sobre los fenómenos políticos?
- c. Axiológicas. ¿Es más importante explicar que comprender?, ¿importa más comprender que explicar?, ¿se puede experimentar con el ser humano?, ¿puede la o el investigador apropiarse de conocimientos ancestrales para su beneficio económico personal?, ¿es aceptable engañar a los pares en los reportes sobre la investigación politológica?
- d. Metodológicas. ¿Cuál es la unidad apropiada de análisis: realidades abstractas (por ejemplo, el Estado) o realidades observables (la conducta de un jefe de gobierno)?, ¿debe esa unidad ser el individuo o una colectividad? y, en este último caso, ¿cuál colectividad?, ¿se acepta o no el principio de la verificación empírica como regla fundamental del quehacer propio de la ciencia política?

A continuación se presentan las características principales de cada perspectiva epistémica.

La mirada empírico analítica o nomotética. Exige una metodología basada en el método científico tradicional de las ciencias naturales.

En este sentido es altamente valorada la comprobación empírica a partir de la contrastabilidad de la hipótesis con los hechos rigurosamente observables, se prefieren los métodos cuantitativos.

Desde la perspectiva empírico analítica se pretende identificar las regularidades de las formas de comportamiento humano, ya sea con fines descriptivos o con el propósito de establecer relaciones causales.

Desde este enfoque, se buscan explicaciones a la realidad que se considera objetiva, la realidad que puede ser conocida.

La intención por predecir y controlar los fenómenos, son ejes centrales que orientan la construcción de teorías y el uso de procedimientos y técnicas de investigación.

Es importante señalar que para la perspectiva empírico analítica, se exige el carácter público de los procedimientos de investigación, mismos que deben ser validados por los integrantes del campo disciplinar.

Los juicios de valor deben separarse de los juicios de los hechos; la ciencia con base empírico analítica excluye la subjetividad y la considera un riesgo que atenta contra la objetividad.

En este enfoque existe la tendencia a segmentar la realidad y el rechazo a los análisis holistas, de esta forma puede ser observada de forma precisas y en condiciones controladas.

La mirada hermenéutica o ideográfica. Se funda en la interpretación, busca identificar el sentido de los fenómenos y coloca su foco de atención a la descripción de casos específicos analizados en profundidad.

Los investigadores que adoptan este enfoque, consideran que la explicación de los fenómenos sociales sólo es posible al dar cuenta de la intencionalidad de las acciones humanas inmersas en un contexto determinado. Se pretende comprender en profundidad el significado de las acciones sociales.

La perspectiva hermenéutica establece la unicidad e irrepetibilidad de cada fenómeno; su comprensión implica relacionar de forma constante las partes con el todo, el hecho particular tiene sentido con relación a la totalidad de la cual forma parte.

Este enfoque establece que la identidad del ser humano es una construcción social y relativa al contexto social y cultural en el que fue construido y es reconstruido de forma permanente.

El método adoptado es de orientación cualitativa y rechaza el método científico de corte positivista aplicado a la ciencia social. Es necesario señalar que no rechaza la importancia de contrastar los supuestos hipotéticos con la realidad empírica.

La perspectiva de la teoría crítica. Este enfoque se deriva de la llamada Escuela de Frankfurt, caracterizada por develar las condiciones de existencia del ser humano en cualquier sociedad y de cualquier época.

En el estudio de la ciencia política, Losada y Casas (2008) identifican diversos enfoques adoptados por los investigadores y que se derivan de las tres perspectivas ya mencionadas; los autores establecen que el enfoque recupera los valores y principios de las perspectivas epistémicas y los complementa con elementos operacionales, conceptuales, preguntas de investigación, presuposiciones y reglas de inferencia de carácter específico.

En el estudio de la política un enfoque puede estar asociado a una perspectiva epistémica, o bien abarcar dos o más perspectivas (véase Tabla 2).

Enfoques que privilegian el interior del ser humano

Enfoque psicosocial

En la década de 1950, el enfoque psicosocial ejerce su influencia en la ciencia política. En este enfoque, prevalece el individualismo metodológico, explica la realidad política con base al mundo interior de las personas.

Desde esta perspectiva se ha estudiado el comportamiento electoral, los conflictos y la cooperación interpersonal, el liderazgo político, la formación y cambio de la opinión pública, los efectos de los medios masivos de comunicación, los roles políticos, la socialización política generacional, la cultura política de las sociedades,

los aspectos psicosociales de las ideologías, los elementos de la acción colectiva, el compromiso político, el capital social, entre otros.

Perspectiva epistémica	Aspecto privilegiado	Enfoque
Empírico analítico	Interior del ser humano	Psicosocial Elección racional Teoría de juegos Procesos decisorios Ideacional Filosófico
Empírico analítico Hermenéutico Teoría crítica Posmodernidad	Entorno social	Histórico sociológico Microsociología política
Empírico analítico	Instituciones	Jurídico institucional Funcionalista Neo institucionalista
Hermenéutico	Entorno cultural	Constructivista Culturalista Feminista
Empírico analítico Teoría crítica Posmodernidad	Entorno total	Estructuralista Sistémico Estructural funcionalista Biopolítico

Tabla 2. Perspectiva epistémica y enfoques teóricos en el análisis político.

Fuente: Elaboración propia con base en Losada y Casas, 2008.

Los conceptos utilizados en este enfoque son afines al dominio teórico de los psicólogos: actitud, motivación, creencia, percepción, sentimiento, preferencia, predisposición, estímulo, reacción, opinión, juicio, conducta, cognición, evaluación, afecto, emoción, liderazgo, atracción y personalidad.

Los interrogantes que se formulan desde este enfoque, dan cuenta de los procesos psicológicos que explican el comportamiento de los actores: la percepción del entorno, las creencias, las motivaciones, las actitudes, los sentimientos.

Los autores más significativos son: M.K. Jennings y R.G. Niemi; Paul R. Abramson; Shanto Iyengar y Donald R. Kinder; John R. Zaller; Milton Lodge y Kathleen McGraw; Alexander L. George y Juliette George; Rose McDermontt; Pippa Norris y Ronald Inglehart; Ted Brader; Russell J. Dalton y Hans Dietter Klingemann.

Enfoque de elección racional

A mediados del siglo XX, en la ciencia política, emergen los estudios con enfoque de elección racional; se busca entender las decisiones de las personas con base al

supuesto de la racionalidad, adopta el lenguaje utilizado en la economía surgido del análisis de las decisiones de los agentes económicos.

Este tipo de análisis se caracterizan por una serie de consideraciones: los comportamientos políticos son producto de decisiones individuales; los individuos poseen la capacidad de ordenar sus preferencias; todo ser humano busca satisfacer sus preferencias, en consecuencia es egoísta; y, el individuo busca maximizar su satisfacción, para lograrlo elige un curso de acción.

Por elección se entiende la preferencia entre dos o más opciones para el logro de un objetivo.

Los conceptos propios de este enfoque son: costos, beneficios, probabilidad, riesgo, utilidad, utilidad esperada, maximizar, racional, información, opciones y alternativas para alcanzar un objetivo, preferencias y costos de transacción, entre otros.

Considerando que este enfoque se centra en los procesos de toma de decisiones, las preguntas que se plantean hacen referencia a la elección de un curso de acción por determinado actor; las alternativas disponibles; la disponibilidad de información; los beneficios esperados en cada alternativa; la probabilidad de logro, los costos y riesgos en la elección.

Los autores que han trabajado desde este enfoque son: Kenneth J. Arrow; James Buchanan y George Tullock; Mancur Olson; Samuel L. Popkin; Elinor Ostrom; Douglas C. North; Gary W. Cox y Matthew D. McCubbins.

Enfoque de teoría de juegos

La teoría de juegos se remonta a los años de 1920, momento a partir del cual se aplica en los estudios de economía, política y otras ciencias sociales.

Constituye el instrumento de verificación empírica de la teoría de elección racional; mientras que ésta permite analizar la forma en que los actores políticos toman decisiones en situaciones que ponen en conflicto sus intereses; la obtención del mayor beneficio está relacionada con las decisiones del otro y de los otros actores, en este punto entra la teoría de juegos.

En este enfoque se utilizan modelos matemáticos procedentes de la Economía aplicados a los procesos sociales, políticos y ambientales.

Los conceptos utilizados en este enfoque son: jugadores, juego, recursos, reglas del juego, jugada (movimiento o acción), resultados, *payoff* (pago), matriz de pagos, abonos secundarios, estrategia, información, estrategia dominante, equilibrio, estrategia minimax (minimizar la máxima pérdida), *saddle point* (punto de equilibrio), solución del juego, juegos de cooperación y de no cooperación, entre otros.

Los analistas que adoptan el enfoque de la teoría de juegos se preguntan sobre el tipo de juego, las reglas, la identificación de los jugadores, las intenciones de cada jugador, las estrategias movilizadas por los jugadores, las predicciones sobre los resultados posibles, la identificación del juego más adecuado para cada jugador, las ventajas e incentivos de la cooperación entre jugadores, las alianzas, la comunicación, los equilibrios y estrategias involucradas en la toma de decisiones.

Los autores que emplean este enfoque son: Thomas C. Schelling; William H. Riker; Robert M. Axelrod; Keith Krehbiel; Youssef Cohen; R.H. Bates; George Tsebelis; Daron Acemoglu y James A. Robinson; Bruce Bueno de Mesquita.

Enfoque de procesos decisorios

Este enfoque empieza a cobrar importancia en la ciencia política a partir de los años 1950. Desde esta perspectiva se considera que al interior de los gobiernos se toman las decisiones que afectan a la sociedad; en consecuencia, el mundo de la política es el mundo de las decisiones.

Aunque diversos enfoques abordan la cuestión de la toma de decisiones, este enfoque se caracteriza por el interés en los procesos de toma de decisiones en la formulación e implementación de las políticas públicas.

Desde este enfoque, las decisiones forman parte del proceso que permite identificar, caracterizar un problema, evaluar y seleccionar las alternativas, para diseñar soluciones a ser implementadas y eventualmente evaluadas.

Los conceptos propios de este enfoque son: decisión, proceso decisorio, actores (participantes), alternativas de decisión, contexto, perspectivas (creencias) del tomador de decisiones, información disponible, resultados del proceso decisorio, entre otros.

Los problemas que se analizan desde este enfoque se orientan hacia la explicación de las decisiones con relación al contexto; la relación de las decisiones

con decisiones previas; la participación de agentes en el proceso decisorio; la percepción del problema que se pretende resolver; los intereses involucrados en las decisiones; el análisis del contexto en el que se toman las decisiones; las consecuencias de las decisiones adoptadas.

Los autores que se identifican con este enfoque son: Graham T. Allison; Philip David Zelikow; Richard E. Neustadt; Robert A. Dahl; Alexander L. George; James March; Donald A. Sylvan y James F. Voss; Williams J. Keefe y Morris S. Ogul; Paul G. Harris; Thomas Preston; Bob Reinalda y Bertjan Verbeek; Robert Thomson.

Enfoque ideacional

Este enfoque se refleja en la ciencia política a partir de los años 1980; surge del cuestionamiento a la perspectiva empírico analítica por despreciar las ideologías como parte del sistema de creencias que el actor posee al momento de tomar decisiones.

Este enfoque parte del supuesto de que la explicación de las decisiones, conductas y procesos políticos, quedan incompletas al no considerar las ideas y las ideologías políticas.

Los politólogos que adoptan este enfoque, han tenido la precaución de evitar el determinismo socio histórico y las explicaciones en términos de la historia de las ideas políticas.

El concepto más relevante de este enfoque es el de *idea*; no existe uniformidad en su definición, este término cumple la función de colocar el acento analítico en la identificación de la incidencia de las ideas en los fenómenos políticos.

Los autores que adoptan el enfoque ideacional se interesan por los procesos de cambio institucional; la causalidad de los cambios políticos; la racionalidad del comportamiento de los actores en situaciones con información escasa; el papel de las ideologías en la gama de alternativas elegibles por un actor; la influencia de los sistemas ideológicos en el diseño de las políticas públicas.

Los autores más notables en este enfoque son: Peter A. Hall; Judith Goldstein y Robert O. Keohane; Yael Yishai; Albert Yee; Sheri Berman; Daniel W. Drezner; Daniel Philpott; Mark M. Blyth; Kathryn Sikkink.

Enfoque filosófico

La filosofía contemporánea ha influido de forma significativa la perspectiva teórica de la ciencia política, entre los autores más relevantes, cabe señalar a John Rawls, Michel Foucault y Jürgen Habermas.

En la actualidad, la filosofía política se caracteriza por su pluralismo, constituye un corpus interdisciplinario, cuyo eje es el estudio humanista de la política.

Entre los autores que adoptan este enfoque, existe el compromiso hacia la teorización, la crítica y el diagnóstico de las normas, prácticas y formas de organización de la acción política; así como el interés por la justicia, las condiciones y promesas de la democracia, la naturaleza y la identidad de los bienes públicos y la división entre formas de vida seculares y religiosas, entre otros.

Dada la diversidad de autores y la heterogeneidad de su formación y perspectiva teórica, no se ha constituido un corpus conceptual en este enfoque. Cada pensador utiliza su bagaje personal y adopta un estilo particular.

La preocupación de los analistas que adoptan el enfoque filosófico gira en torno al deber ser de las cosas, las condiciones políticas y humanas de una sociedad justa, la calidad humana de quien gobierna a la sociedad, los principios éticos y filosóficos que deben guiar al gobernante y el comportamiento de los gobernados.

Los autores que abordan la política desde una perspectiva filosófica son: John Rawls; Norberto Bobbio; Peter J. Ahrens Dorf; Arash Abizadeh; George Klosko; Charles Taylor; Richard Rorty; Ronald M. Dworkin.

Enfoques que privilegian el entorno social

Enfoque histórico sociológico

Esta perspectiva se deriva de los grandes paradigmas de las ciencias sociales, establecidos por Émile Durkheim, Karl Marx y Max Weber.

El enfoque histórico sociológico cuenta con el mayor reconocimiento en la tradición de la ciencia política, utiliza el método comparativo, se interesa por establecer evidencias empíricas e históricas que le den soporte a las aseveraciones conceptuales; busca establecer relaciones causales en los fenómenos políticos.

En este enfoque ocurre algo similar al enfoque filosófico, cada autor establece su terminología, no se ha logrado establecer conceptos compartidos.

Los autores del enfoque histórico sociológico están interesados en asegurar al ciudadano una vida digna en consonancia con el mejor tipo de gobierno, los determinantes de la estabilidad y la inestabilidad política de una sociedad; la conformación del Estado moderno; la causalidad de los movimientos revolucionarios; la gobernabilidad y la gobernanza.

En la actualidad, los autores que adoptan este enfoque en la ciencia política son: Hans J. Morgenthau; Kenneth N. Waltz; Giovanni Sartori; Barrington Moore; Charles Tilly.

Enfoque de la microsociología política

En la versión europea, desde este enfoque se estudian las bases sociales de los partidos políticos, el comportamiento electoral, el voto, los movimientos sociales, las tensiones entre sociedad y política, los conflictos sociopolíticos en escala micro y las relaciones de poder.

La corriente estadounidense, llamada agrupacional (interest groups studies o pressure groups studies), se ocupa de los grupos (partidos políticos, grupos de interés y grupos de presión, gremios, asociaciones, organizaciones no gubernamentales) que intervienen en el mundo político y los efectos de las redes sociales sobre el comportamiento político.

Los conceptos utilizados en este enfoque son: estructura social, características sociales, condición socio económica, rasgos socio demográficos, factores sociales, grupos, conflicto social, intereses compartidos, redes sociales, contexto social, asociaciones, extracción social, sociedad civil, Estado, capital social, estratificación social, estructura social, presiones sociales, entre otros.

Los problema que se investigan desde el enfoque de la microsociología política, cabe señalar relaciones entre rasgos sociodemográficos y acciones políticas; el origen socioeconómico de las élites políticas; arraigo social de los partidos políticos; movilizaciones sociales por tendencias políticas; los grados de influencia políticas de los diversos sectores sociales; el capital social, formas de organización y la participación política; los efectos de las políticas públicas en la vida social.

Los autores más significativos en este enfoque son: Paul Felix Lazarsfeld, Bernard Berelson y Hazle Gaudet; Robert Michels; André Siegfried; Vladimir O. Key;

Maurice Duverger; Seymour M. Lipset; John P. Heinz; Sidney Tarrow; Robert Huckfeldt y John Sprague; Herbert Kitschelt; Robert Rohrschneider y Russell J. Dalton.

Enfoques que privilegian las instituciones

Enfoque jurídico institucional

Este enfoque se encuentra enraizado en la tradición de la ciencia política y constituye la base de la política comparada; el desarrollo de la ciencia política como disciplina académica parte de estudios jurídicos que se complementaron con el análisis de los fenómenos políticos; surge a principios del siglo XX.

Desde este enfoque se estudian las reglas, procedimientos y organizaciones formales de un sistema de gobierno, para establecer la forma en que determinan el comportamiento político.

Los conceptos con mayor uso en este enfoque son: institución, poder, régimen, Estado, ley, Constitución, división de poderes, legitimidad, autoridad, estatutos, competencias, estructura, entre otros. Es importante señalar que cada autor establece los matices de significado y el sentido de los conceptos.

Estos analistas se formulan problemas relacionados a las normas establecidas; a la naturaleza de las instituciones políticas; las relaciones entre instituciones; los cambios normativos requeridos para que las instituciones cumplan con su cometido; la estructura, jerarquía y articulación entre instituciones; la legitimidad institucional; la fortaleza y debilidad de las instituciones; los controles regulatorios de las instituciones estatales.

Los autores que han realizado trabajos en este enfoque son: Woodrow Wilson; Herman Finer; Carl J. Friedrich; Jean Claude Colliard; Maurice Duverger; Olivier Duhamel y Manuel José Cepeda.

Enfoque funcionalista

Este enfoque surge en el siglo XIX y recupera la visión de las ciencias naturales, en particular de la Biología. Se basa en la analogía del organismo vivo con la esfera política y en los sistemas políticos; mientras que el organismo lleva a cabo funciones en su interior, la política requiere desarrollar acciones indispensables para su permanencia. La tarea de los politólogos funcionalistas, se orientan hacia la

identificación de las funciones y procesos necesarios, para que un sistema de gobierno se desempeñe con eficiencia y eficacia.

Los conceptos utilizados en este enfoque son: función, funcional, rol, ajuste, adaptación, proceso, estructura, institución, entre otros. En este caso, tampoco existe un consenso sobre su definición conceptual, cada autor establece el sentido que le otorga a los conceptos.

Partiendo de la base de considerar lo político como analogía de un organismo, los autores que adoptan este enfoque, se ocupan de problemas relacionados con las funciones que cumplen las instituciones políticas; la relación entre función y estructura política; los procesos y las disfunciones de las instituciones; los elementos constitutivos de las instituciones para el cumplimiento de sus funciones; el grado de articulación entre los elementos que constituyen al sistema institucional; la adaptabilidad institucional ante los cambios institucionales; los procesos de cambio político y las funciones de las estructuras institucionales.

Los autores que se identifican con este enfoque son: Talcott Parsons; Robert Merton; Marion Levy; Juan J. Linz; Arne Niemann

Enfoque neo institucionalista

Este enfoque pone énfasis en el estudio de las instituciones, constituye una reacción en contra del conductismo y, en cierta forma, hacia la perspectiva de la elección racional; este enfoque cobra importancia en los años 1980.

Las críticas del institucionalismo a los enfoques indicados, son las siguientes:

- a. Contextualismo, subordinan los fenómenos políticos a los factores contextuales de orden económico y social.
- b. Reduccionismo, reducen los comportamientos colectivos al comportamiento de los individuos.
- c. Utilitarismo, el institucionalismo reconoce que las instituciones poseen un valor intrínseco, más allá de los beneficios o perjuicios que producen en el individuo; éste actúa en un contexto de instituciones formales e informales que guían y estructuran su comportamiento.
- d. Funcionalismo, tanto el conductismo como la teoría de elección racional consideran la historia como un proceso hacia niveles superiores de equilibrio;

para el institucionalismo se trata de un proceso complicado y difícil, que no implica arribar a formas más elevadas de organización de los fenómenos políticos.

e. Instrumentalismo, se privilegian los resultados de los procesos políticos, por encima del proceso mismo, de la identidad y de los valores socio políticos.

Los conceptos identificables con este enfoque son: institución, instituciones formales, instituciones informales, organización, costos de transacción, derechos de propiedad, cambio institucional, cooperar, coordinar, racionalidad limitada, procedimientos operativos estándar (POS), cultura organizacional, atención organizacional, mecanismos de adaptación, entre otros.

Las interrogantes de los neoinstitucionalistas se formulan en términos de la evolución de las instituciones a lo largo de la historia; los efectos de las organizaciones en la vida institucional, el comportamiento de los ciudadanos, la implementación de las políticas públicas y el ejercicio del poder; la cultura organizacional de las instituciones; la reducción de la incertidumbre en las instituciones al enfrentar situaciones de intercambio.

Los autores que destacan en este enfoque son: Robert O. Keohane y Joseph S. Nye; James G. March y Johan P. Olsen; Elinor Ostrom; Douglass C. North; Robert Putnam; Chrisostomos Mantzavinos; Kathleen Thelen; Ira Katznelson y Barry R. Weingast.

Enfoques que privilegian el entorno cultural

Enfoque constructivista

Este enfoque surge como reacción a las pretensiones de objetividad y de certeza del positivismo radical y del racionalismo extremo.

El constructivismo considera que la capacidad del ser humano para conocerse a sí mismo y a su entorno, está condicionada por su entorno social, haciendo imposible la objetividad y la certeza.

Este enfoque ha recibido influencia del marxismo, en particular el principio de la determinación de la infraestructura económica en la producción intelectual, filosófica y científica; de la sociología del conocimiento, al dar cuenta de la importancia del contexto social en que es producido tanto el conocimiento cotidiano como científico;

de la sociología de la ciencia, al destacar el contexto social dentro del cual se produce el quehacer científico; y, de la filosofía de la ciencia, en su búsqueda por establecer si existe o no una realidad independiente de quien la piensa y hasta donde puede ser conocida.

El constructivismo acepta la existencia de realidades independientes del ser humano, reconoce la construcción social de los fenómenos sociales y se adhiere al principio epistemológico de la verificación empírica.

Este enfoque constructivista es compatible con los enfoques del feminismo, culturalista e ideacionista, así como con algunos tipos de institucionalismo.

En los últimos años se han desarrollado estudios en el campo de las relaciones internacionales y la política comparada.

Los conceptos utilizados son: identidad, identidades, significado, sentido, construcción social, cultura, cultural, entorno social, estructura social, reglas y normas, construir, construcción de intereses, sentidos, significados, entre otros.

Los analistas constructivistas dan cuenta de cuestiones relacionadas con la autodefinición de los actores, sus intereses, sus identidades, los contextos sociales en los que se encuentran inmersos; las reglas formales e informales que regulan la interacción entre actores; los condicionantes del comportamiento de los actores; la emergencia de nuevas reglas del juego y la creación de discursos justificatorios de las nuevas regulaciones.

Los autores que adoptan la perspectiva constructivista en ciencia política son: Peter Katzenstein; John S. Dryzek; Ted Hopf; John G. Ruggie; Alexander Wendt; R. Charli Carpenter; Amartya Sen; Charlotte Epstein; Betilda Muñoz Pogossian.

Enfoque culturalista

Este enfoque ha recibido marcada influencia de la vertiente culturalista de los estudios antropológicos, surgida a principios del siglo XX, y de los acontecimientos sociales que obligan a ampliar la perspectiva de análisis, entre ellas: los problemas de implementación de la democracia en diversos países, los odios raciales, la discriminación contra la mujer y hacia las minorías que no participan de los patrones culturales dominantes, el creciente interés por la identidad, los fundamentalismos religiosos, entre otros.

Los estudios culturales se ocupan de la cultura política, de la cultura en general y de la cultura popular, se orientan hacia los fenómenos sociales cotidianos, en términos de las prácticas materiales, estructuras, flujos de poder, dinero, y conocimientos.

Recientemente, ha sido notable la influencia de Michel Foucault, en particular sus interpretaciones arqueológicas y genealógicas de la cultura y de la política.

Los estudios culturales han permeado a las ciencias sociales y se ocupan de temas diversos, los autores se ocupan de las diversas formas de ejercicio del poder y de la dominación subyacentes a la cultura.

Los conceptos utilizados en este enfoque son: cultura, cultural, estudios culturales, multiculturalismo, poder, dominación, social, construcción social, identidad, diversidad, diferencia, subjetividades, opresión, discriminación, desigualdad, exclusión, local, globalización, prácticas culturales, texto, narrativas y discurso.

Es necesario señalar que existen diversas definiciones del concepto de cultura, producidas por los autores culturalistas.

Los problemas que abordan los culturalistas son diversos, entre ellos los valores culturales involucrados en los problemas políticos; las formas de autoadscripción social de los grupos políticos; las formas de dominación y su desarrollo histórico; la emergencia de nuevas formas de exclusión, producto de las innovaciones tecnológicas; las condiciones de surgimiento de los problemas políticos; la implementación de políticas culturales gubernamentales dirigidas al mantenimiento y reproducción de las relaciones de dominación; el rol de los medios de comunicación al servicio del poder del Estado.

Los estudiosos culturalistas en ciencia política son: Aaron Wildavsky; Richard M. Merelman; Larissa Adler; David I. Kertzer; Samuel P. Huntington; Nancy Fraser; Ricard Zapata Barrero; Seyla Benhabib; Daniel Mato; Anjali Prabhu.

Enfoque feminista

Emerge a finales de los años 1960 en el contexto de los movimientos feministas; a diferencia de éste que constituye un movimiento social y político con el propósito de

modificar las prácticas discriminatorias y lograr derechos, garantías y libertades que han sido negadas a las mujeres.

El enfoque feminista en la ciencia política, aspira a corregir los errores de género cometidos en la construcción teórica.

Entre los aspectos abordados por los politólogos están las diversas formas de exclusión de las mujeres en términos de su invisibilidad política y su relación con los factores institucionales y culturales que las producen; los sesgos de género de las instituciones políticas y de buena parte de las políticas públicas.

Existen publicaciones desde este enfoque en el cual se cuestionan las concepciones liberales sobre la igualdad, la justicia y la ciudadanía; en tanto que argumentar la igualdad entre mujeres y hombres, en términos de igualdad de derechos y deberes, desconoce las diferencias, tanto de sexo como de género, mismas que requieren de un tratamiento diferencial.

Los conceptos utilizados en este enfoque son: lo femenino, lo masculino, machismo, diferencias de sexo, diferencias de género, discriminación, exclusión, sujeción, subordinación, injusticia hacia las mujeres, liberación, reivindicación, autonomía, inclusión, reconocimiento de derechos, dignidad, identidad, sexismo, androcentrismo, patriarcalismo, entre otros.

El tipo de problemas que se abordan desde el enfoque feminista se orientan hacia la identificación del rol político de las mujeres; las relaciones, desigualdades e inequidades políticas entre géneros; las deformaciones de los estudios políticos en detrimento de la condición femenina; los intereses de género que permean a las políticas públicas y a los sistemas políticos; la crítica a las categorías y conceptos de la ciencia y de la filosofía política que involucran diferencias de género: poder, igualdad, justicia, libertad, ciudadanía, democracia, lo público y lo privado; la subvaloración y ausencia de la mujer en los análisis políticos; la condición de las mujeres en los regímenes políticos; la comprensión femenina de lo político.

Los autores que adoptan este enfoque son: Joan Tronto; Carole Pateman; Catherine Scott; Nancy Fraser; Martha C. Nussbaum; María Emma Wills; Ronald Inglehart y Pippa Norris; Nancy Burns; Jane S. Jaquette y Gale Summerfield; Debra I. Dodson.

Enfoques que privilegian el entorno total

Enfoque estructuralista

Este enfoque surge en la segunda mitad del siglo XVIII, se le atribuye a Herbert Spencer la introducción del concepto de estructura a las ciencias sociales al establecer analogías de los organismos vivos con los fenómenos sociales. Aunque el concepto de estructura está presente en los trabajos de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber.

El estructuralismo ha sido una corriente fecunda, ha influido a la antropología, al psicoanálisis, a la lingüística, a la psicología y al marxismo, entre otros campos de estudio.

Desde el estructuralismo se da cuenta de macroprocesos históricos, tales como las grandes revoluciones, la formación de los Estados, el desarrollo de la democracia, los movimientos independentistas, el surgimiento y transformación de las ideologías, la transición de un régimen económico a otro; recientemente se ha profundizado en el estudio de las estructuras de las redes sociales.

En la ciencia política contemporánea, el estructuralismo ha aportado elementos para el debate entre estructura y actuación (agencia).

Los conceptos utilizados en los estudios estructuralistas de la ciencia política son: estructura, estructural, estructuralista, estructuralismo, estructurar; sin embargo, cada autor le otorga su propio sentido.

Las interrogantes que se formulan los estructuralistas, hacen referencia a la identificación y análisis de los elementos estructurales que determinan a los procesos políticos; la caracterización de las estructuras subyacentes de los escenarios políticos; las formas de articulación y estructuración de los factores que inciden en lo político; los cambios estructurales a lo largo del tiempo.

Los autores más destacados en este enfoque son: Quincy Wright; Pablo Lucas Verdú; Theda Skocpol; Anthony Giddens; Albert O. Hirschman; Charles Tilly; Alan S. Zuckerman, Nicholas A. Valentino y Ezra W. Zuckerman; Douglas M. Stinnett y Paul F. Diehl; Aaron Belkin y Evan Schofer.

Enfoque sistémico

El concepto de sistema se halla presente en los trabajos de Karl Marx y de Augusto Comte, entienden la sociedad como una totalidad compuesta de partes e inserta en un entorno; esta totalidad está sujeta a leyes históricas, la tarea del científica consiste en identificar las grandes leyes de la historia.

De particular interés es la teoría general de sistemas, misma que se reconoce como interdisciplinaria, científica y unificadora de todas las ciencias; de tal forma que explica el comportamiento tanto de los seres vivos como de cualquier sistema existente (físico, biológico, social e intelectual).

Un sistema está compuesto de partes interrelacionadas entre sí; el sistema se encuentra inserto en un entorno con el cual interactúa; y tanto en el sistema como en las interrelaciones y en el entorno, pueden identificarse regularidades de comportamiento que pueden ser observadas y son medibles.

Los conceptos más utilizados son: sistema, entorno o ambiente, límite o frontera del sistema, insumos, productos, proceso de conversión (de insumos en productos), realimentación o retroalimentación (feedback), procesos, capacidad de adaptación, aprendizaje, estructuras, funciones, equilibrio estable, equilibrio inestable, homeostasis, tensión, nivel crítico, entre otros.

Los problemas que pretenden resolver los analistas del enfoque sistémico son referentes a la capacidad y formas en las que el sistema político responde a las demandas del sistema; los mecanismos de adaptación del sistema ante los cambios en el entorno; los límites del sistema; las tensiones que pueden destruir al sistema; las relaciones del sistema con el entorno; los mecanismos y estructuras del sistema en las cuales se procesan las demandas del entorno; los procesos en términos de acciones que transforman insumos en productos; los procesos de realimentación y las adaptaciones del sistema.

Algunos de los autores que adoptan el enfoque sistémico son: Talcott Parsons; Morton A. Kaplan, Shmuel Noah Eisenstadt; David Easton; Kenneth N. Waltz; J. Lawrence Broz; Rally M. Kadera; Mark J.C. Crescenzi y Megan L. Shannon; Bear F. Braumoeller.

Enfoque estructural funcionalista

Este enfoque surge de la integración de los enfoques estructuralista y funcionalista.

Los conceptos más utilizados son: sistema, estructura, función, proceso, políticas, funciones sistémicas, funciones para el procesamiento de las políticas públicas, funciones sobre la capacidad de las políticas públicas, socialización política, reclutamiento político, comunicación política, expresión de intereses, agregación de intereses, adopción de políticas, implementación y evaluación de políticas, función extractiva, función distributiva, función reguladora.

Los analistas estructural funcionalistas se plantean preguntas relacionadas a las formas en que los sistemas políticos desarrollan sus funciones; el funcionamiento de las estructuras en el proceso de diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas; la relación entre funciones y estructuras políticas; la interacción del sistema político con el entorno; la cultura política de los sistemas políticos; los niveles y estadios de desarrollo de los sistemas políticos; los procesos de comunicación política.

Los autores más notables en este enfoque son: Gabriel Abraham Almond y G. Bingham Powell; David Apter; William C. Mitchell; Marion J. Levy; Robert T. Holt; Ruth Lane.

Enfoque biopolítico

Este enfoque ejerce influencia en la ciencia política a partir de los años 1960. Los fenómenos políticos se abordan con base en dos supuestos; en primer lugar, se considera que lo político debe ser analizado desde la perspectiva de la especie humana, entender lo político en función del devenir del ser humano; en segundo término, se considera que las teorías evolucionistas constituyen el punto de partida. Es decir, se busca establecer las bases biológicas (evolutivas, genéticas y ecológicas) de la vida política, así como sus efectos en el bienestar de la comunidad política y en la conducta política de las personas.

Desde este enfoque se abordan cuestiones relacionadas con los efectos de la herencia genética en las actitudes y conductas políticas (hostilidad, violencia, liderazgo, sentimientos patrios, intolerancia, autoritarismo, conductas rituales); con el desarrollo en biotecnología, las neurociencias y sus implicaciones sobre las políticas

públicas; con las consecuencias biológicas de las guerras, las armas biológicas y químicas, las hambrunas, la desnutrición, las enfermedades contagiosas mortales, la destrucción del medio ambiente, las migraciones masivas; con las políticas públicas relativas al uso de pesticidas, control de la natalidad, aborto, cuestiones ecológicas, desechos tóxicos; y con posturas a favor y en contra del feminismo, examinadas a la desde los procesos evolutivos de las especies.

Es importante hacer notar el surgimiento de subdisciplinas dentro de este enfoque, tales como la genopolítica (intersección de la ciencia política con la genética) y la neuropolítica.

Los conceptos utilizados en el enfoque biopolítico proceden de las ciencias biológicas (genética, endocrinología, neurofisiología), de la ciencia política, la demografía, la antropología, la sociobiología y la etología; incluyen términos evolucionistas tales como evolucionismo, evolucionista, adaptación, adaptativo, adaptabilidad, especie humana, supervivencia, lucha por la supervivencia, selección natural, entorno, entre otros.

El enfoque biopolítico ha sido fecundo en interrogantes y en la formulación de problemas de investigación, entre ellos cabe señalar los cuestionamientos en torno a la influencia, en términos de continuidad y determinancia, de los componentes genéticos en los comportamientos sociales y políticos: territorialidad y expansión, génesis del comportamiento ético, socialización, agresión, violencia, conflictos, organización social, cooperación, reacciones emocionales, uso de la fuerza como mecanismo de control y dominación.

Los autores más destacados del enfoque biopolítico son: Virginia Gray y David Lowery; Edward O. Wilson; George E. Marcus, W. Russell Newman y Michael MacKuen; Bryan D. Jones; Joseph Henrich y Robert Boyd; Steven Pinker; John R. Alford y John R. Hibbing; David M. Amodio; James H. Fowler, Laura A. Baker y Christopher T. Dawes.

Además de los enfoques mencionados, en el análisis político es posible identificar dos tendencias teóricas que ejercen influencia significativa en los estudios de los procesos contemporáneos, la perspectiva crítica y los análisis de la política en la posmodernidad.

Perspectiva crítica

Esta perspectiva emerge de las tesis marxistas, mismas que han sido transformadas e incluso abandonadas, en este proceso de construcción teórica es importante el trabajo realizado por los integrantes de la Escuela de Frankfurt (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Franz Leopold Newmann, Herbert Marcuse, Eric Fromm, Jürgen Habermas).

La Escuela de Frankfurt ha marcado a las ciencias sociales a través de aportaciones en los campos de la epistemología, la filosofía, la sociología, la psicología y en el estudio de la política.

Desde la perspectiva marxista las estructuras socioeconómicas (fuerzas productivas y relaciones sociales de producción) constituyen el eje explicativo de lo económico, lo social y lo político.

En los estudios latinoamericanos ha dado origen a teorías que dan cuenta de la condición económica y política de los países dependientes. En el campo de la política, los estudios marxistas se han ocupado del rol del Estado y su relación con la ideología como elementos de dominación de la burguesía sobre el proletariado en un contexto de lucha de clases.

Producto de la caída de la URSS y del llamado bloque socialista, el marxismo se ha orientado a perspectivas menos rígidas, deterministas y totalitarias, sin abandonar su posición crítica ante el capitalismo y las economías neoliberales.

El marxismo ortodoxo se caracteriza por compartir los elementos siguientes (Losada y Casas, 2008):

- a. La base de la vida social son los modos de producción.
- b. El desarrollo de las fuerzas de producción determina las formas de propiedad y los procesos de producción.
- c. La base o estructura económica está constituida por las fuerzas de producción y las relaciones sociales de producción.
- d. Al desarrollarse las fuerzas productivas entran en conflicto con las relaciones de producción, este conflicto constituye la dinámica del cambio histórico.

- e. La historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases, cada formación social se conforma por una base económica y una superestructura (comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo y comunismo).
- f. En la sociedad capitalista enfrenta a poseedores no poseedores de los medios de producción.
- g. En la sociedad capitalista, la revolución del proletariado requiere de condiciones objetivas y disposiciones subjetivas de los trabajadores (tránsito de la clase en sí a la clase para sí).
- h. En toda sociedad clasista, el Estado es un instrumento al servicio de las clases dominantes.

El análisis político desde la perspectiva marxista implica la subordinación de lo político a lo económico, este sacrificio tiene una serie de implicaciones epistémicas, teóricas y metodológicas.

En primer lugar, se enfatizan las inequidades de la sociedad y los problemas producto del capitalismo, los estudios políticos se han ocupado de estos procesos y sus efectos en la política.

En segundo lugar, el marxismo establece la totalidad como objeto de análisis, esto impide un desarrollo autónomo de una ciencia de lo político.

En tercer lugar, desde el marxismo no es posible una ciencia política, la considera producto de las necesidades institucionales del capitalismo, cuestiona las bases epistemológicas y la naturaleza de su objeto de estudio; para el marxismo, lo político no puede ser asumido como un rasgo permanente y autónomo de la sociedad, desviando el foco de análisis hacia la superestructura y descuidando el análisis de las relaciones sociales y de la base económica.

En cuarto lugar, el marxismo no está interesado en cumplir con los cánones de la racionalidad científica empírico analítica; para el marxismo el valor de la teoría radica en su utilidad práctica para explicar y transformar la realidad social.

En quinto lugar, la relación entre el marxismo y la ciencia política (en particular la postura empírico analítica) ha sido de enfrentamiento, tanto epistémico como metodológico; mientras que para el positivismo, el estudio de lo político debe sujetarse al rigor de la racionalidad y demostrabilidad científica, para el marxismo, la

política es un producto histórico que obedece a un modo de producción y que desaparecerá cuando el capitalismo sea remplazado por un nuevo modo de producción.

Es importante señalar que a pesar dogmatismo con el que ha sido calificado el marxismo, ha sido fuente de inspiración y reflexión teórica para diversos analistas de lo político. Tanto en lo referente a los roles de los actores políticos y su posición de clase; así como en el papel del Estado como instrumento de dominación, mantenimiento y reproducción del sistema capitalista.

Los conceptos más utilizados en los análisis marxistas son: fuerzas de producción, relaciones sociales de producción, modo de producción, superestructura, formación social, clases sociales, clase dominante, lucha de clases, Estado, dialéctica, tesis, antítesis.

Los problemas que han sido abordados por los marxistas son, impacto político de la división internacional del trabajo; emergencia de un imperio global, capacidad y potencial de los movimientos sociales para enfrentar al Estado neoliberal; procesos de integración regional, alternativas y viabilidad de modelos sociales; efectos de la globalización sobre el proletariado; la democracia, los partidos políticos y la lucha por el poder, entre otros.

Es larga la lista de autores marxistas que han dado cuenta de lo político, cabe destacar a Karl Marx; Friedrich Engels; Vladimir Illich Lenin; León Trotsky; Rosa de Luxemburgo; Antonio Gramsci; Ralph Miliband; Nicos Poulantzas; G. William Domhoff; Fred Block; Theotonio Dos Santos; Bob Jessop.

Enfoques críticos contemporáneos

En los enfoques críticos contemporáneos, cabe destacar las aportaciones orientadas hacia la reformulación del determinismo del marxismo ortodoxo; entre ellos, Jürgen Habermas, los teóricos de la dependencia, los trabajos de Michel Foucault, Immanuel Wallerstein, Pablo González Casanova, Michel Hardt, Antonio Negri, Atilio Alberto Borón y Noan Chomsky.

Los conceptos utilizados por restos autores son, alienación, capitalismo, neocapitalismo, explotación, clases sociales, Estado, dominación, fuerzas productivas.

Los avances conceptuales en las categorías marxistas son relevantes, se han incorporado conceptos y categorías que van más allá de la mera subordinación de la superestructura a la base estructural, entre ellos cabe desatacar los conceptos de emancipación, modernidad, democracia, ciudadanía, mundo de la vida, racionalidad.

Los autores que pertenecen a la perspectiva crítica han abordado diversos problemas, entre ellos, el papel de los individuos en las sociedades contemporáneas, la emancipación del ser humano y la transformación de la realidad social, vigencia de los análisis marxistas en el contexto de las sociedades capitalistas de la actualidad, estructuras de legitimación capitalista y vida social.

Los autores más destacados son Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto; Immanuel Wallerstein; Michel Foucault; Samir Amin y Pablo González Casnova; Hugo Zemelman; Alain Joxe.

Estudios desde la posmodernidad

Esta perspectiva de la sociedad contemporánea surge en la década de los 1980, enfrenta a las corrientes de la modernidad en diversos ámbitos, señala el agotamiento del proyecto de la modernidad y sus relatos legitimadores de un devenir anticipado, de la racionalidad y protagonismo del sujeto moderno en un progreso hacia la libertad, la soberanía y la igualdad.

Las matrices culturales de la modernidad se fundaron en un mundo de representaciones, valores, saberes y certezas, establecieron paradigmas de acción, reflexión y crítica, fijó identidades, denominadores comunes para acceder al conocimiento, estableció códigos de alcance universal basados en la razón y en el progreso tecnoindustrial.

La modernidad se construyó como discurso hegemónico e integrador de un horizonte teleológico para la realización de la historia (Casullo, 2004).

El posmodernismo constituye una forma de rechazo hacia la modernidad, se caracteriza por el disentimiento a lo establecido, demostrado, lógico o que forma parte del patrimonio social, filosófico, ético, político o religioso de una sociedad. El posmodernismo pretende demostrar que los planteamientos de la modernidad son contradictorios o mal entendidos.

En el campo de la ciencia política, los autores posmodernos cuestionan las diversas corrientes teóricas por considerarlas deficientes, erróneas y producidas en el marco de la dominación de los sectores dominantes, por lo que es necesario formular aproximaciones teóricas desde la perspectiva de los desfavorecidos.

Los autores posmodernos han sido influidos de manera notable por Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean François Lyotard, Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Richard Rorty y Gianni Vattimo.

Los conceptos producidos por los autores que adoptan una perspectiva posmoderna, son heterogéneos y cada uno le ha dado su propio significado, por lo que es frecuente la ausencia de un marco conceptual común, los conceptos más utilizados son, ciudadanía, identidad individual, identidad colectiva, subjetividad, exclusión, inclusión, excluyente, incluyente, heterogeneidad, diversidad, diferencia, pluralismo, hegemonía, opresión, relaciones de dominación, relaciones de poder, democracia pluralista, democracia radical, democracia liberal, modernidad, metanarrativas, metarrelatos, discurso y texto.

Los problemas de los teóricos de la posmodernidad gravitan en torno al cuestionamiento y ruptura de los supuestos que soportan la racionalidad de la modernidad; las inercias y los supuestos ideológicos del progreso económico y social; las bases históricas del surgimiento de la racionalidad de la posmodernidad; las formas de reconocimiento a la diversidad en las sociedades democráticas; las formas de dominación social y política; la emergencia de nuevas identidades sociales y políticas; la exclusión y la invisibilización política de los problemas sociales; las formas de dominación que se ocultan en los posicionamientos políticos.

Entre los autores de la posmodernidad que han realizado análisis político, se encuentran Ernesto Laclau y Chantal Mouffe; Iris Marion Young; Richard Ashley y Robert B.J. Walker; Catherine Zuckert y Michael Zuckert.

Todo analista de política debe enfrentar la interrogante de la posibilidad de producir conocimiento científico de la realidad política, entendida como la secuencia de fenómenos sociales que son propios del ámbito de lo político, condicionada por las limitaciones de acceso a la información, la pluralidad de interpretaciones y de

explicaciones. ¿Es posible construir explicaciones científicas y por ende una ciencia de la realidad política?

Toda ciencia se caracteriza por la delimitación de un objeto, el uso de estrategias metodológicas que permitan aproximarse al estudio del objeto y las construcciones de discursos explicativos en forma de teorías.

En el caso de la ciencia política, el establecimiento de la existencia autónoma de un objeto estudio, no implica de forma mecánica que se adopte una metodología científica y se constituya como una ciencia.

Caminal (2005) identifica dos momentos cruciales en el surgimiento del objeto de estudio de la ciencia política: 1) la ruptura entre el pensamiento político clásico y el pensamiento político moderno; 2) la separación entre pensamiento político y ciencia política.

En primer lugar, la política deja de pertenecer al campo de la filosofía, la teología y de la moral, logra independencia en la medida que la sociedad moderna se funda en la laicidad, el individualismo, se organiza con base a la razón y al reconocimiento de la república como poder soberano.

En el segundo momento, la ciencia política emerge cuando logra establecer su objeto, independiente del Estado; en este proceso el desarrollo de formas estatales liberal democráticas ha sido relevante, ya que al excluir de la acción política a diversos sectores. A diferencia de las ciencias sociales y económicas, la politología no pretende explicar la totalidad, los límites de su objeto de investigación están dados por el estado como institución y organización del gobierno.

La democratización del Estado liberal produce una serie de condiciones que favorecen el distanciamiento entre el pensamiento y la ciencia política (Caminal, 2005):

1. La ampliación del derecho a la participación política y el reconocimiento del sufragio universal.
2. El reconocimiento del pluralismo político y de la legitimidad de las diversas concepciones políticas que buscan el acceso al gobierno del Estado.
3. La integración de las clases sociales en el sistema político, permitiendo a la clase obrera participar en los procesos políticos.

4. La configuración del Estado como un sistema político cuyos actores son los partidos políticos.

En consecuencia, la política deja de ser una actividad en manos de una élite, deviene en una práctica generalizada; los cuestionamientos relacionados a un gobierno justo, a la formulación de teorías generales del Estado y del gobierno, son desplazados por el interés en estudiar, explicar y comprender los procesos políticos, las instituciones, la administración y el sistema político, para lograrlo se recurre a las aproximaciones teóricas y a los métodos desarrollados en las ciencias sociales y económicas.

El objeto de la política implica un doble enfoque; ya sea considerar la teoría, acción y procesos de gobierno en los sistemas políticos; o bien, asumir que la política es un fenómeno que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida social.

El estudio de la política como gobierno se funda en el estudio de las instituciones pública y políticas; los poderes públicos del Estado; los partidos políticos; las instituciones políticas internacionales; los actores políticos públicos. Al asumir que la política está presente en todos los ámbitos de la economía, la sociedad y en la cultura, en lo público y en lo privado, se corre el riesgo de caer en una visión generalizante de lo político; al establecer que todo es político, se pierde la especificidad del objeto estudio científico de un a campo de los fenómenos sociales y la capacidad de interrelacionar los objetos de estudio de las ciencias sociales (Caminal, 2005).

No todas las políticas implementadas por y desde el gobierno son políticas públicas.

Miranda (1997), señala que el enfoque de las políticas públicas surge en Estados Unidos en el contexto de la discusión sobre la ciencia política y la administración pública. Es Lasswell (1992) quien establece que las ciencias políticas se interesan por el conocimiento *del* y en el proceso de toma de decisiones políticas.

En términos de Miranda (1997: 10):

El enfoque de las políticas públicas nació, por lo tanto de una doble realidad: una, expresamente vinculada a las preocupaciones del Estado por las problemáticas sociales y administrativas; y otra, relacionada con una intención epistemológica por construir y dar sustento a un nuevo campo disciplinario.

El desarrollo de la ciencia política está relacionado al comportamiento de las políticas gubernamentales; los cambios políticos obligaron a los analistas de los políticos a realizar ajustes en su campo disciplinar. Miranda (1997) señala cinco etapas:

1. Década de los años 1950.

El estudio de las políticas se ocupó del diseño de políticas; se partía del supuesto de que el correcto planteamiento y definición del problema, proporcionaría una base sólida para una adecuada acción gubernamental que atendiera la problemática social.

2. Década de los años 1960.

El enfoque prevaleciente es el de la evaluación de políticas; esta preferencia obedece a la búsqueda de explicaciones sobre el fracaso de buena parte de los programas sociales implementados por el gobierno norteamericano. Esta evaluación de políticas se inspiró en metodologías de corte psicológico, para relacionar los resultados de éxitos y fracasos al proceso de toma de decisiones.

3. Década de los años 1970.

El análisis de políticas se reorientó hacia los problemas de ejecución de las políticas. Se puso atención a los aspectos políticos y burocráticos de los procesos de implementación de las políticas; se buscaba establecer esquemas causales del éxito o fracaso de la política, en términos de condiciones iniciales y las consecuencias de la política.

4. Fines de los años 1970.

La crisis fiscal norteamericana y sus efectos, implicó un cambio en el foco de análisis de las políticas públicas. El interés se dirigió a la eliminación de programas y oficinas gubernamentales en respuesta al reordenamiento administrativo y a las reducciones fiscales. Este proceso se prolongó hasta la primera mitad de la década de los años 1980.

5. Década de los años 1990.

Las preocupaciones de los analistas dieron cuenta del redimensionamiento estatal, la democratización y la racionalidad de la gestión pública. Los estudios se caracterizan por el cuidado del gasto público, las estimaciones de los costos

y beneficios, la valoración de la oportunidad pública y el cuestionamiento a la corrupción. En este contexto, cabe señalar la creciente participación de los contribuyentes y electores; así como el surgimiento de nuevas formas de organización social y el fortalecimiento de procesos locales de gestión.

El análisis de las políticas públicas (así como de cualquier política) presenta una serie de dificultades metodológicas que hacen cuestionable el carácter científico que se pretende alcanzar en la ciencia política.

Lejos de disponer de un modelo o esquema, el análisis de políticas debe resolver sobre la marcha una serie de problemas que lo aproximan hacia el pragmatismo.

En tanto que las políticas públicas se constituyen en acciones del tipo prueba y error, el análisis de las políticas no dispone de un esquema de racionalidad en las acciones emprendidas por el gobierno.

Bardach (1998) formuló una de las primeras propuestas para el análisis sistemático de las políticas públicas; sin embargo, en cada uno de los ocho pasos establecidos por el autor, es necesario que el analista resuelva una serie de problemas metodológicos (véase Tabla 3).

Desde la perspectiva de Bardach, el diseño de las políticas públicas obedece a un proceso de consistencia interna en la cual, el contexto, los actores y los intereses políticos son circunstanciales a la construcción del problema y de la elección de la mejor alternativa.

En el análisis de las políticas públicas, Lindblom (1991) coloca el acento en las características de los participantes, las fases en las que participan, los papeles que juegan, sus relaciones y formas de control hacia otros actores; es decir, a las formas de participación democrática en la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas. Lindblom señala una serie de consideraciones relacionados al proceso de formulación de las políticas públicas.

En primer lugar, la población requiere políticas que surjan del análisis y dispongan de la información necesaria para la toma de decisiones; y, por otra parte que dicha política sea democrática y obviamente que responda al contexto político.

Esto provoca una tensión entre el diseño de la política obedeciendo a la racionalidad científica ante la racionalidad de los contextos de la política.

Esto implica una negociación de intereses que ocurre en el campo de los escenarios democráticos, el resultado es la complementariedad entre el análisis y la política.

En segundo lugar, los políticos requieren de discusiones informativas y de estudios profesionales especializados, para enfrentar las posiciones de sus adversarios.

La información disponible para los decisores de políticas permiten planificar los planes y programas; es importante destacar el papel que desempeñan las empresas privadas, las universidades e institutos de investigación en la generación de análisis y propuestas de políticas públicas.

En tercer lugar, el análisis de políticas implica los procesos de obtener información, discutir y analizar las políticas; en algunos casos implica el establecimiento de objetivos, el señalamiento de valores, la valoración de alternativas y soluciones.

Paso	Descripción	Problema a resolver
1. Definición del problema.	Permite justificar el análisis y le otorga sentido de dirección a la obtención de información y evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> — Calidad de la fuente de información y construcción del problema en términos del <i>cliente</i>. — Definir el problema en términos de análisis político: dimensiones, evaluable, cuantificable, condiciones causales, oportunidad (<i>timing</i>), evitar soluciones implícitas en la formulación del problema (establecer la cadena causal del problema).
2. Obtención de información.	Obtención de datos que se conviertan en información.	<ul style="list-style-type: none"> — Imposibilidad de realizar una investigación académicamente rigurosa. — Obtener datos significativos que aporten información acerca del problema. — Dotar de significado a la información obtenida que permita evaluar la naturaleza y extensión del problema, la situación concreta de la política y la formulación de políticas.

Paso	Descripción	Problema a resolver
3. Construcción de alternativas.	Generación de opciones de política en términos de cursos de acción o estrategias de intervención que permitan solucionar o atenuar el problema.	<ul style="list-style-type: none"> — Jerarquización y viabilidad de las alternativas de solución. — Relación entre la objetividad y pertinencia del análisis causal del problema con la propuesta de solución. — Valorar las alternativas: excluyentes (descartar una alternativa con relación a otra), adicionales (incorporar acciones a una política ya establecida) o complementarias (articular alternativas).
4. Selección de criterios.	El análisis de política implica dos líneas interrelacionadas, el análisis de los hechos y la evaluación (juicios de valor).	<ul style="list-style-type: none"> — Más que juzgar las alternativas, se valoran los resultados esperados; es decir se elige la alternativa con mayor potencial de logro de los resultados esperados. — A mayor complejidad y diversidad de los efectos esperados, mayor conjunto de criterios requeridos, para seleccionar la alternativa de acción política. — Realizar proyecciones de costo–efectividad y costo–beneficio. — Considerar la legalidad, viabilidad política, solidez y perfectibilidad de las alternativas.
5. Proyección de los resultados.	Proyección de efectos y resultados desde la perspectiva de los diversos actores	<ul style="list-style-type: none"> — Margen de error en la proyección de futuro, proyección realista de resultados, ausencia de información suficiente y convincente de lo que sucederá en el futuro. — Considerar en la relación causal los incentivos, restricciones y condiciones que actúan en el problema de política; así como los incentivos, restricciones y condiciones que actuarán durante la implementación de la política. — Considerar consecuencias no previstas, efectos no deseables
6. Confrontación de costos y beneficios.	Valoración de costos y beneficios de los resultados, asociados a la satisfacción del cliente o del público.	<ul style="list-style-type: none"> — Establecer dimensiones evaluables de la política. — Pertinencia de la evaluación cuantitativa, al margen de la magnitud y dirección de la política en términos del mínimo aceptable o punto de inflexión.
7. Decidir.	Toma de decisiones con base al análisis de la política, tanto por el diseñador de la política como del cliente.	<ul style="list-style-type: none"> — Suficiencia del análisis del problema, de las alternativas, de los efectos esperados y de los costos.
8. Contar la historia.	Difusión del análisis y de las alternativas.	<ul style="list-style-type: none"> — Capacidad de expresar el análisis y la propuesta en términos sencillos y realistas. — Presentar las alternativas como soluciones a partes del problema; cada alternativa resuelve una sección del problema.

Tabla 3. Problemas metodológicos por resolver en el análisis de las políticas públicas.

Fuente: Elaboración propia con base en Bardach, 1998.

El aspecto crucial del análisis, radica en el grado en que es considerado para el diseño de políticas. En la mayoría de los casos, el análisis de la política no ejerce influencia directa en la solución de los conflictos, los acuerdos son establecidos por los actores en términos de la relación de fuerza, los resultados de las votaciones, la negociación política, diversas tácticas y maniobras, incluso mediante el uso de la fuerza.

En cuarto lugar, las soluciones analíticas implican el respaldo y la armonía de intereses o valores entre los formuladores del análisis y determinados grupos sociales. Esta condición refleja las limitaciones del análisis y la necesidad de considerar los escenarios políticos.

Todo análisis es limitado, está condicionado por la disponibilidad de información y la complejidad del problema de política. El margen de error del análisis es producto, ya sea de la información excesiva o bien de la información insuficiente, aunado a los constantes cambios sociales, a la forma de construir los problemas y las demandas de solución por parte de la gente.

El análisis no tiene la capacidad de resolver los conflictos de intereses y de valores, no es factible una política aceptable por todo el mundo. Este problema no se resuelve con la votación de las alternativas de política; no todas las decisiones gubernamentales son sometidas al proceso de votación. En algunos casos, la decisión es tomada en consideración al interés público, basado en valores que establecen bienes que sirven a toda la sociedad.

Otra dificultad del análisis son los tiempos y los costos requeridos para recabar la información necesaria para la comprensión del problema, en realidad, las decisiones políticas se toman con poca información y con análisis elementales, los decisores de políticas no pueden esperar a la obtención y procesamiento de todos los datos.

El actor que toma las decisiones políticas es un actor político, no un analista de políticas, para este tipo de actores, los datos pueden ser sacrificados en función del escenario político que enfrentan. En este sentido, identifican, construyen, analizan los problemas y deciden las acciones en el marco de un escenario de política en el cual están involucrados otros actores, intereses, valores, conflictos, negociaciones,

compromisos y resultados esperados; la condición del decisor es más de índole política que de análisis.

Lindblom (1991) señala la desigualdad política en los participantes en el juego del poder: los funcionarios gubernamentales (tanto los elegidos como los que han recibido un nombramiento), los líderes de los partidos, los grupos de interés y los ciudadanos activos que participan en la política.

La mayoría de la ciudadanía es controlada por la política burocrática y los procedimientos legislativos, aunado a la baja motivación ciudadana por participar en asuntos políticos. En palabras de Lindblom (1991: 127):

Las desigualdades de información, educación y socialización son convergentes. Las personas difieren enormemente en sus capacidades personales para comprender el juego del poder, en sus opiniones acerca de lo que pueden influir, y en la eficacia para hacerlo. Para tener influencia política en el juego del poder se necesita tiempo, conocimiento de los asuntos públicos, destreza para los análisis partidistas, una lengua y una pluma persuasiva, un status en la comunidad, socios influyentes y éxito en las relaciones interpersonales. Son millones las personas que carecen de estas habilidades y son tan sólo unas pocas las que las poseen.

El voto no logra resolver esta forma desigualdad en la formulación de las políticas, Lindblom lo considera como un instrumento débil de política pública. En el caso de las elecciones de representantes, el voto va dirigido al candidato más que a las políticas; los candidatos, dentro de cierto margen, ajustan sus compromisos de política a sus electores. Por lo general, el candidato no marca su posición sobre todos los temas de política, la mayoría de los temas emergen después de la elección, en este sentido, la participación del ciudadano queda excluida de la mayoría de las cuestiones que conforman la agenda de la política pública.

Tal como se indicó arriba, la teoría está vinculada a la aproximación metodológica que adopta el investigador. En el caso del análisis de políticas, se han desarrollado diversos modelos metodológicos.

En cuanto a su continuidad epistémica, teórica y metodológica, estos modelos están lejos de ser *puros*, debido a la complejidad de lo político como objeto, la multiplicidad de sus dimensiones y lo pragmático del quehacer político.

Navarrete (2012), reconoce los siguientes modelos de análisis de políticas públicas: racionalismo, incrementalismo, public choice, instrumentalismo, proceso

funcional, análisis de sistemas, grupos de presión, teoría de élites, teoría de juegos y redes de actores.

A continuación mencionaremos las características de cada uno de estos modelos.

Racionalismo

Se parte del supuesto de que las políticas públicas constituyen un conjunto de postulados, informes de investigación y cúmulo de evidencias, cuya base son juicios analíticos con fundamento teórico, lejos del sentido común.

En consecuencia, los análisis y recomendaciones de políticas públicas poseen racionalidad científica e implica el análisis detallado de los beneficios, riesgos y perjuicios de las acciones de gobierno. La toma de decisiones se funda en el análisis de costos y beneficios; se busca obtener la mejor alternativa, maximizar lo deseable y minimizar lo indeseable; es decir, optimizar los recursos económicos y políticos.

El análisis racionalista utiliza criterios de eficiencia, para reducir el fracaso de la política pública, intenta prevenir la pérdida de recursos y el desgaste social de los ciudadanos.

La racionalidad, obedece a los intereses del gobierno y a la satisfacción de las demandas sociales, en tanto que ningún gobierno implementaría políticas con efectos negativos, ya que le implicaría la pérdida de capital político.

En este modelo, el acento radica la base analítica de los programas, la preparación técnica y la viabilidad, elaboradas por especialistas en macroeconomía, análisis de escenarios y en metodologías cuantitativas y cualitativas.

Incrementalismo

Desde esta perspectiva, los analistas ofrecen una amplia diversidad de respuestas y alternativas a los decisores de políticas; estas opciones de curso político se caracterizan por sumar e incorporar las políticas ya existentes; es decir las nuevas políticas se suman a las políticas ya establecidas.

El incrementalismo busca fortalecer la posición política e incrementar el capital político de los actores involucrados, estos actores buscan mantener y mejorar el apoyo en términos de fortaleza y cohesión gubernamental.

En este tipo de políticas no se pretende generar conocimiento, tampoco implementar políticas que carecen de viabilidad ni ofrecer soluciones a *problemas obvios*.

Esto no significa la ausencia de estudios sobre el comportamiento de la implementación de las políticas, la evaluación de la política se realiza en términos del logro de objetivos y metas, del éxito o fracaso de los efectos e impacto de la política.

En este modelo, el fracaso de la política, más que una cuestión del diseño o de la viabilidad, depende de la capacidad de transacción política entre los tomadores de decisiones. Así, una política puede estar técnicamente bien formulada y no aplicarse porque el negociador o el operador político carecen de la capacidad para lograr los acuerdos necesarios para su implementación.

Los negociadores deben cubrir un perfil de experiencia en políticas públicas, habilidades negociadoras, conocimientos técnicos y legislativos y disponer de un cuerpo de asesores especializados.

El propósito de la políticas de corte incrementalista consiste en proporcionar soluciones eficientes de bajo costo.

Este tipo de políticas no tienen un principio desde cero, aprovecha la información disponible y recupera experiencias similares.

En tanto que cada contexto es singular, experiencias exitosas no necesariamente serán pertinentes en una situación diferente, es necesario adaptarlas a cada realidad concreta.

El diseño (ajuste, mejora o adaptación), implementación y evaluación de la política se realiza considerando los nuevos contextos y escenarios.

Public choice

Este método es una variante de la elección racional aplicada a las instituciones gubernamentales. Mientras que la elección racional se aplica al comportamiento de los actores, la elección pública está dirigida hacia la eficiencia gubernamental.

La public choice parte del supuesto de la incapacidad del gobierno para proporcionar bienestar social a toda la población, ello implica realizar un análisis por sectores, para identificar y jerarquizar las demandas. En este modelo se considera

que los sectores buscan su propio bienestar en un sentido individualista y egoísta; mientras que el gobierno persigue el interés público.

Los actores ingresan al terreno de la actividad política, compiten por su posicionamiento y la colocación de sus demandas, en términos de maximizar su utilidad.

En este campo de lucha de intereses entre actores políticos, es relevante mencionar que la elección pública implica la distinción entre bienes públicos y privados. Desde la perspectiva del gobierno, las decisiones políticas deberán enfrentar el costo de oportunidad en la implementación de las políticas.

En situaciones favorables, el costo de la política es menor, con mayor aceptación y los resultados pueden esperarse a mediano plazo; en situación de crisis, la misma política tendrá mayor costo y aunque reciba mayor aceptación por la situación problemática que se enfrenta, la exigencia de resultados es inmediata.

En este modelo, todas las decisiones políticas tienen consecuencias negativas; ya que se beneficia a un sector y se afecta a otros sectores.

En consecuencia, las políticas públicas deben considerar la externalidad de la política, entendida como el grado de afectación de los sectores poblacionales no beneficiados con la política. Dicho así, el analista formulará políticas que reduzcan la externalidad y optimicen los beneficios.

El éxito de la política estará dado por la maximización de las utilidades con un bajo costo de efectos políticos negativos.

Institucionalismo

Este enfoque se basa en el análisis de la administración del aparato estatal; en las instituciones se generan y se ejecutan las políticas públicas.

Al tiempo que se evalúa la política, se evalúa la eficiencia de la capacidad institucional de la administración pública. La medición de logros institucionales implica una evaluación de la permanencia, cambio o desaparición de las propias instituciones en términos la infraestructura, la legislación, la actualización de los funcionarios, la renovación del equipo, las metas o los procesos.

Las corrientes institucionalistas buscan alcanzar mayores niveles de eficiencia gubernamental, para capitalizar la percepción ciudadana de las acciones de un *buen gobierno*.

En las instituciones gubernamentales coexisten las rutinas democráticas y las prácticas; la diferencia radica en el soporte legal de estas formas de comportamiento.

Las primeras poseen sustento legal, las segundas carecen de él y se desarrollan en la informalidad, son prácticas aceptadas que se reconocen como legítimas por los participantes, porque le otorgan funcionalidad a las decisiones.

En las instituciones políticas pueden reconocerse ambas formas de comportamiento institucional, sus efectos repercuten en el grado de cohesión institucional y contribuyen a favorecer la estabilidad en la toma de decisiones.

En el aparato gubernamental es de esperarse que las instituciones estén interconectadas, cada una desempeña un rol, debe cumplir con determinadas tareas y mantener relaciones intra e intersectoriales.

La legitimidad social de las instituciones contribuye a su estabilidad en la administración pública.

Proceso funcional

Este enfoque utiliza proceso estandarizado, secuencial y funcional en la formulación de las políticas públicas.

Estandarizado en términos de que puede ser aplicado a cualquier tipo de política, adoptar el mismo procedimiento metodológico, la política puede ser diseñada por cualquier analista y ser aplicada por cualquier gobierno.

La estandarización implica el apego a criterios y reglas metodológicas, independientes de la ideología del gobierno y aplicable en cualquier contexto.

La secuencialidad le permite al analista realizar comparaciones entre los resultados históricos, los actuales y valorar escenarios probables.

Esta propuesta metodológica le proporciona balance a los momentos de diseño e implementación de la política.

La funcionalidad de la política se caracteriza por ser realista, viable y financiable; predomina el carácter pragmático en el diseño de la política, si la política no puede llevarse a cabo significa que está mal diseñada.

La teoría cumple la función de establecer parámetros técnicos, identificar las implicaciones prácticas y establecer las dimensiones empíricas del problema.

Análisis de sistemas

Este enfoque metodológico se basa en la perspectiva de sistemas, parte del supuesto que todas las acciones y los comportamientos políticos están interconectados y son interdependientes.

En el análisis de política, son relevantes los conceptos de persistencia, estabilidad y cambio.

La persistencia alude al flujo de demandas (insumos) y productos (políticas públicas); un sistema que carece de persistencia, no tiene capacidad de respuesta a las demandas y entra en crisis de legitimidad con efectos secundarios, reflejados en el desgaste del aparato gubernamental y la creciente presión social por insatisfacción. En algunos casos estos efectos *negativos*, pueden ser utilizados por el gobierno, para identificar escenarios, caracterizar actores y valorar límites de tolerancia social.

La estabilidad constituye una aspiración de cualquier partido en el gobierno, le proporciona a la sociedad un referente de vida democrática, constituye un elemento base para la competencia política y le otorga permanencia al régimen político.

El cambio constituye un referente que permite identificar el avance, estancamiento o retroceso de las políticas públicas. En este sentido, el concepto de *cambio* adquiere el significado de *adaptación*; esto le permite al partido gobernante aparecer vigente y no ser calificado de obsoleto, lento y carente de efectividad.

En el análisis de sistemas la categoría *retroalimentación* cobra importancia. En el análisis de sistemas las demandas y peticiones constituyen los inputs, la elaboración de las políticas públicas es el proceso y los *outputs* son las políticas implementadas en la sociedad (productos).

Los inputs son obtenidos y recopilados por el gobierno y los partidos políticos, para integrar la agenda y el gobierno pueda generar outputs parciales; esto se debe a una paradoja, un gobierno no puede satisfacer plenamente todas las demandas sociales, lo lleva a cabo de forma parcial, ya que un gobierno que resuelve todo deviene en un gobierno débil.

Un concepto importante en el análisis de sistemas es *perturbación*, entendida como una amenaza que no logra fracturar al sistema; el gobierno recibe perturbaciones de forma constante, mismas que son atendidas con acciones de inmediato plazo, no se requieren cambios legislativos ni ajustes regulatorios.

La capacidad de reacción y la pertinencia de las acciones del gobierno ante las perturbaciones, permite que el sistema político siga estable.

La perspectiva de sistemas en política implica efectuar un análisis de *equilibrio* en términos de identificar el mejor escenario para la aplicación de la política; en esta lógica, la prioridad no son los sectores más vulnerables, sino enfrenar las perturbaciones que posean el potencial de convertirse en *tensiones* (amenazas graves que atentan contra el funcionamiento y estabilidad del sistema político).

En consecuencia, las acciones de gobierno son más radicales ante las tensiones que ante las perturbaciones.

Mientras que las perturbaciones son atendidas con políticas coyunturales, las tensiones requieren de acciones a mediano y largo plazo.

El límite entre la perturbación y la tensión recibe el nombre de *margen crítico* y representa la línea entre la eficacia y la derrota ante el pueblo. Cuando una política no alcanza su objetivo y sólo representa pérdidas, significa la falla de las acciones correctivas implementadas por el gobierno, la perturbación se convierte en tensión y puede provocar una crisis grave en el sistema (Easton, 1982, citado por Navarrete, 2012).

Grupos de presión

Las posiciones políticas de los grupos se expresan en movimientos sociales. La composición de un movimiento social es heterogénea, está compuesto por diversos grupos de interés que presionan para obtener beneficios colectivos.

En comparación con un movimiento social, el grupo de interés es pequeño en su estructura, el número de miembros y en capacidad de presión política.

El movimiento social puede adquirir dimensiones internacionales, tiene la capacidad de aglutinar grupos de interés con características diferentes, promueve una identidad colectiva y busca un cambio sustantivo en el régimen político.

El grupo obedece a intereses locales, no pretende consolidar una identidad general y se caracteriza por su flexibilidad ideológica, lo cual permite incorporarse a movimiento más amplios y consolidados en busca de apoyo, rentabilidad y obtención de capital político.

Por su parte, los movimientos sociales promueven el nacionalismo y los valores tradicionales, mientras que los grupos de presión responden a intereses y voluntades individuales.

Tanto los movimientos sociales como los grupos de presión promueven la participación política de los ciudadanos, ambos contribuyen a fomentar la cultura y la participación políticas.

Las dimensiones analíticas de los grupos de presión son el tipo de participantes, la capacidad de violencia, la reacción ante el gobierno y las relaciones internacionales.

Teoría de élites

Las organizaciones políticas compiten por el poder político en condiciones de desigualdad y exclusión; en el seno de las organizaciones, el poder de decisión recae en un grupo selecto de sus integrantes, esto es válido tanto en la escala de los partidos políticos como en las acciones gubernamentales.

Este modelo analítico establece que sólo los integrantes que forman parte de la élite oligárquica de la organización política poseen la capacidad de influir en las decisiones.

En una democracia, la función política de las masas no es la de gobernar, siempre gobernará una pequeña minoría (Ostrogorski, 2008, citado por Navarrete, 2012).

Desde la perspectiva de las élites, la dominación está en manos de los líderes oligárquicos y en una élite de personas en quienes se concentra el poder; esta élite no sólo se manifiesta en lo político, ocupa eventualmente los espacios sociales y económicos.

La dominación y el control político de las élites es propio de las formas democráticas representativas: la ciudadanía es representada por una minoría selecta

(partido político en el poder) con la capacidad de tomar decisiones. Estas élites actúan en conformidad con la rentabilidad y los beneficios personales.

En la alternancia política, la nueva élite ocupa el lugar dejado por la élite precursora. Tal como se estableció en el incrementalismo, la nueva élite aplica, adapta o modifica las mismas políticas, difícilmente inicia el ejercicio de gobierno desde cero.

En las formaciones democráticas, esta alternancia de élites políticas entre partidos ocurre de forma pacífica.

Teoría de juegos

Esta aproximación considera que en las decisiones políticas intervienen las formas de comportamiento de los actores políticos como agentes calculadores.

Estos juegos racionales han sido estructurados en forma de teoremas de comportamiento político, estos modelos utilizan representaciones matemáticas, técnicas de negociación y análisis deductivos.

La teoría de juegos es un análisis matemático de la integración estratégica, tiene sus orígenes en la economía y se utiliza en la ciencia política para analizar los fenómenos del poder.

La teoría de juegos parte del supuesto de que los actores son racionales y que actúan de acuerdo a un conjunto de creencias y preferencias y que buscan lograr los objetivos más altos en sus respectivas listas de preferencias.

La metodología de la teoría de juegos utiliza nueve pasos básicos (Jiménez, 2004):

1. Identificación de los actores políticos y sociales (espectro político).
2. Definición de los actores políticos.
3. Elaborar la ordenación de las preferencias.
4. Elaborar dos hipótesis de contrastación empírica.
5. Elaborar la notación (A mayor que B,...).
6. Elaborar las matrices de juegos.
7. Modelización matemática.
8. Interpretación politológica.
9. Conclusiones.

Rapaport (citado en Jiménez, 2004) estableció cuatro modelos clásicos de los juegos dos por dos (dos jugadores con dos opciones de comportamiento):

- a. El dilema del prisionero (Prisoner's dilemma).
- b. La batalla de los sexos (Battle of the sexes).
- c. El juego del líder (Leader).
- d. El juego de la gallina (Chicken).

La teoría de juegos permite analizar las consecuencias de las decisiones interdependientes; es decir, el resultado es producto de la interacción de las decisiones individuales de dos o más jugadores.

Redes de actores

En esta perspectiva, la unidad de análisis son los vínculos entre actores, los conceptos utilizados son: participación política, actor político, fenómeno político, hecho político, proceso político y red.

La participación política es el conjunto de actividades realizadas por los ciudadanos, en su búsqueda de poder; pueden ser formales y *no visibles*.

Las formales se enmarcan en las formas legítimas de participación: partidos políticos, movimientos sociales, grupos de interés, participación en Organizaciones No Gubernamentales (ONG), entre otras. Las no visibles se manifiestan en limitar la votación electoral, el financiamiento privado de las organizaciones políticas.

La red está formada por actores políticos del poder legislativo (diputados y senadores) y del poder ejecutivo (presidente de la república, gobernadores y presidentes municipales); actores sociales (líderes de los grupos de interés, dirigentes de las ONG, dirigentes sindicales); y actores del sector privado (empresarios).

En la red de actores se manifiestan los fenómenos políticos, por ejemplo el malestar social producido por la implementación o los efectos de una política pública, la característica de este tipo de fenómenos radica en que no afectan la estabilidad del sistema político.

Cuando los fenómenos políticos se manifiestan de manera conjunta en torno a una cuestión política, de gobierno o del Estado, recibe el nombre de hecho político.

El analista político se interesa por los temas que adquieren relevancia como hechos políticos.

En tanto que los hechos políticos reflejan problemáticas empíricas, las políticas públicas constituyen acciones del gobierno, para atender los hechos políticos.

La relación e interdependencia de un corpus de hechos políticos, constituyen un proceso político en el cual participan diversos actores con intereses particulares.

La red de actores es heterogénea, está conformada por agentes con diversa racionalidad, tanto visibles como informales. Estas redes de actores e intereses, constituyen el sustrato a partir del cual se formulan las políticas públicas.

En el siguiente apartado se aborda la forma en que se establecen las políticas públicas, los factores involucrados y el proceso de diseño, implementación y evaluación.

Las políticas públicas

El Estado es a la vez lo que existe y lo que aún no existe en grado suficiente. Y la razón de Estado es justamente una práctica o, mejor, la racionalización de una práctica que va a situarse entre un Estado presentado como dato y un Estado presentado como algo por construir y levantar. El arte de gobernar debe fijar entonces sus reglas y racionalizar sus maneras de obrar, proponiéndose en cierto modo como objetivo transformar en ser el deber ser del Estado. El deber hacer del gobierno tiene que identificarse con el deber ser del Estado.

Michel Foucault

En este apartado se abordan los diversos enfoques utilizados en el análisis de las políticas públicas, los métodos y el ciclo de vida de la política.

El término política en español tiene tres significados diferentes; el primero corresponde al término en lengua inglesa *politics*, entendida como la competencia política entre partidos y políticos profesionales. La segunda acepción equivale a *polity*, hace referencia a la estructura y organización política. Por último, *policy* cuyo significado alude al curso de acción adoptado, para alcanzar un fin determinado.

Valga esta aclaración, en tanto que los analistas de política dan cuenta de esta diversidad de realidades y genera confusión.

Salazar (2009) establece que no existe consenso en la definición del concepto de políticas públicas; entre las más conocidas, menciona las siguientes:

1. Las acciones que el gobierno elije realizar o no llevar a cabo (Dye).
2. La decisión permanente, expresada por una conducta consistente y su repetitividad (Elau y Prewitt).
3. Curso de acción que afecta de forma significativa a un gran número de personas (Mac Rae y Wilde).
4. Normas y programas gubernamentales, decisiones que surgen como resultado del sistema político (Dunleavy).
5. Leyes, ordenanzas locales, decisiones de las Cortes, decisiones de administradores y acuerdo no escritos (Plano).

6. Aplicación de la ciencia social en términos de la identificación de la necesidad hacia la cual la política pública es dirigida, y de las ciencias gubernamentales referente a la investigación, los resultados obtenidos y la evaluación de los programas políticos (Lane).
7. Proceso general que incluye la clarificación de las metas, la definición de la situación del caso y la determinación de los medios óptimos para llevar a cabo la acción decidida (May).
8. Política elaborada por el gobierno (Jaramillo).
9. Más que un evento singular y aislado, es una práctica social, producto de la necesidad por reconciliar demandas conflictivas o establecer incentivos de acción colectiva entre aquellos que comparten metas pero que consideran irracional cooperar con otros (Frohock).
10. Diseño para modelar el futuro bajo el influjo de fuerzas externas y bajo las tendencias que fluyen del pasado hacia el presente (Easton Rothwell).

Los conceptos anteriores coinciden en que las políticas públicas están conformadas por acciones de gobierno, forman parte de un proceso e implica dar respuesta o solución a un problema de índole política.

Salazar (2009) define política pública en los términos siguientes:

El conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas (p. 45).

Este posicionamiento del Estado ante los problemas construidos socialmente a partir de situaciones concretas, puede consistir en hacer o no hacer algo; incluso la postura de no tomar posición, en sí misma implica tomar una posición.

Tal como se indicó arriba, no todos los problemas sociales son problemas políticos.

El Estado se ocupa de forma prioritaria por dar respuesta a los problemas que producen mayor presión y que son económica y políticamente estratégicos; en la conformación de la agenda política, la participación de los actores es crucial en el rumbo que siga la toma de decisiones.

La existencia de una política pública se funda en los elementos siguientes (Mény y Thoenig, 1992):

- a. Una política pública se constituye por un conjunto de medidas concretas que conforman su verdadera *substancia*.
- b. Comprende decisiones o formas de asignación de recursos, en las cuales la coerción siempre está presente, ya sea de forma explícita o latente.
- c. La política pública se inscribe en un marco general de acción; este marco puede ser concebido de antemano o reconstruido a posteriori por el investigador.
- d. Una política pública tiene un público (individuos, grupos y organizaciones) que son afectados por la política pública.
- e. Los objetivos de la política pública se definen en función de normas y de valores.

Los actores políticos (movimientos políticos y partidos), económicos (grupos económicos) y sociales (movimientos sociales y gremiales) presionan al Estado, para que considere determinados problemas como políticos, lo incluya en su agenda y realice acciones en términos de políticas públicas.

Dicho de otra forma, una situación con existencia subjetiva, deviene en una situación objetiva que debe ser atendida por el Estado; este proceso de objetivación en términos de definición y estructuración del problema social, es producto de la acción de los actores (Salazar, 2009).

No todos los problemas objetivados políticamente por los actores ingresan a la agenda política del Estado, ocupan sitios marginales o bien, son ignorados. Las políticas públicas tienen dos dimensiones, una espacial y una temporal.

La dimensión espacial obedece a que las políticas varían de un lugar a otro, tanto por las características de cada espacio geográfico como por los diversos comportamientos económicos, políticos, sociales y culturales, así como la diversidad de los actores.

La dimensión temporal ubica la política en un momento histórico concreto y permite establecer comparaciones y relaciones con otros momentos.

En consecuencia la misma política pública diferirá en su implementación, en función de sus dimensiones espaciales y temporales.

Las políticas públicas tienen tres elementos básicos (Salazar, 2009): *predicción*, toda política lleva de forma implícita una concepción de un futuro deseado como referente; *decisión*, toda formulación de políticas es una decisión; y *acción*, no es un discurso, implica ejecución concretada en acciones.

Muller (2002) establece cuatro círculos por los cuales atraviesa la toma de decisiones en el establecimiento de una política pública.

El primer círculo es aquel por el cual transitan todas las decisiones, sin excepción; se compone por el Presidente de la República y su gabinete. Este círculo forma parte de la interfaz entre la dimensión administrativa de la decisión y la dimensión política.

El segundo círculo de decisión lo compone el conjunto de las administraciones sectoriales implicadas en el diseño e implementación de la política pública. Cada sector defiende y promueve sus propios intereses, la estrategia que adoptan consiste en superponer sus intereses sectoriales sobre las exigencias globales.

El tercer círculo de la decisión es el de los socios externos al Estado (sindicalistas, gremios, asociaciones, empresas públicas y privadas), algunos actores pueden ejercer funciones estratégicas en diversos campos de las políticas públicas.

Por último, el cuarto círculo está conformado por el conjunto de órganos políticos (parlamento) que pueden intervenir en la decisión; por lo general el parlamento interviene al final y realiza modificaciones marginales a la decisión.

A partir de lo establecido por Muller, un actor que desee posicionar su postura política debe acceder a estos círculos de decisión.

Las políticas públicas pueden clasificarse en diversos tipos (véase Tabla 4).

En este interés por clasificar las políticas públicas, cabe mencionar la propuesta de Lowi (1972), utiliza como rasgo clasificatorio el nivel de coerción a partir del supuesto de que el Estado siempre pretende influir en el comportamiento de los individuos, tanto a nivel individual como colectivo.

El nivel de coerción está definido por las sanciones que regulan a la política, pueden ser remotas (indirectas o ausentes) o inmediatas; y aplicarse de forma individual o colectiva; en consecuencia los tipos de políticas identificados por Lowi son:

- a. Coerción remota aplicada a nivel individual: políticas distributivas.
- b. Coerción remota aplicada a nivel colectivo: políticas constitutivas.
- c. Coerción inmediata aplicada a nivel individual: políticas regulatorias.
- d. Coerción inmediata aplicada a nivel colectivo: políticas redistributivas.

De acuerdo con Lowi, esta taxonomía permite ordenar, controlar y predecir el comportamiento de las políticas públicas, identificar las variables que intervienen, para formular hipótesis significativas en el estudio de las políticas y aportar elementos de análisis a lo largo del proceso de implementación a partir de situaciones reales (véase Figura 7).

Las políticas públicas tienen un ciclo de vida, implican un proceso en el cual pueden identificarse diversas etapas.

Salazar (2009), identifica diversos momentos en el proceso integral de las políticas:

- Origen, creación, gestación o formación. El origen de la política es identificable a partir del momento en que el Estado adopta como prioritaria la atención a un problema socialmente considerado.
- Formulación. El Estado ensaya diversas alternativas, recibe presiones, establece negociaciones con los actores con poder y toma decisiones.
- Puesta en marcha o implementación. Adopción de medidas específicas y su ejecución por medio del aparato de la administración pública.
- Evaluación. Medición y valoración de los efectos o de impactos, para establecer el grado de éxito de la política.
- Análisis. Formulación de explicaciones en torno a las acciones realizadas, la implementación y resultados obtenidos.
- Reformulación o reestructuración de las políticas.

Una de las secuencias de proceso más difundidas es la de Charles O. Jones (Jones, 1984, citado por Salazar, 2009), consiste de cinco etapas.

1. Identificación del programa. Trabajo gubernamental, incluye la percepción del problema, la definición, la agregación con otros eventos o problemas, la organización de estructuras, la representación y negociación de intereses, y la inclusión en la agenda.

Perspectiva	Tipos / categorías	Descripción
Estructuralista	Hegemónicas	Reflejan el proyecto político dominante, constituyen las políticas básicas a las que se les otorga la mayor cantidad de recursos y no están sujetas a negociación.
	Transaccionales	Políticas producto de la negociación entre sectores con poder (horizontales) o con sectores subordinados (verticales).
	Dominación	Los límites están dados por la cooptación y la represión; dentro de los límites de este rango pueden generarse políticas de marginación y de neutralización.
Neomarxismo	Acumulación	Buscan propiciar la reproducción del capital y canalizar el gasto estatal hacia la inversión; son políticas que contribuyen a la acumulación de capital.
	Legitimación	Están orientadas hacia el control interno y el mantenimiento de la legitimidad social.
Económicas y sociales	Promocionales (ex ante)	Contribuyen a desarrollar o consolidar un sector.
	Correlativas o compensatorias (ex post)	Restituyen el crecimiento o dinámica a determinados sectores que los hayan perdido, persiguen el propósito de restablecer o mantener el equilibrio.
Génesis	Endógenas	Elaboradas a partir de necesidades, condiciones y agentes internos.
	Exógenas	Elaboradas a partir de necesidades, condiciones y agentes externos.
Nivel de formulación	Explícitas	Expresan de forma clara y determinante el objetivo de la política.
	Implícitas	Expresan de forma clara el objetivo de la política sin que aparezca necesariamente enunciado.
Ámbito de actuación	Geográfica	Local, regional, nacional, supranacional.
Orientación	Cuantitativa	Dirigida a cambiar la magnitud de ciertos parámetros de interés político.
	Cualitativa	Cambios cualitativos en la estructura del sistema.
Relevancia	Fines	Pueden ser primarias, secundarias o terciarias, en función de la relevancia de los fines que se persiguen con la política.
Respuesta social	Positiva	La sociedad colabora (respuesta positiva activa) o acepta (respuesta positiva pasiva) la ejecución de la política.
	Negativa	La sociedad rechaza (respuesta negativa activa) o es indiferente (respuesta negativa pasiva) a la ejecución de la política.

Tabla 4. Tipología de las políticas públicas.
Fuente: Elaboración propia con base en Salazar, 2009.

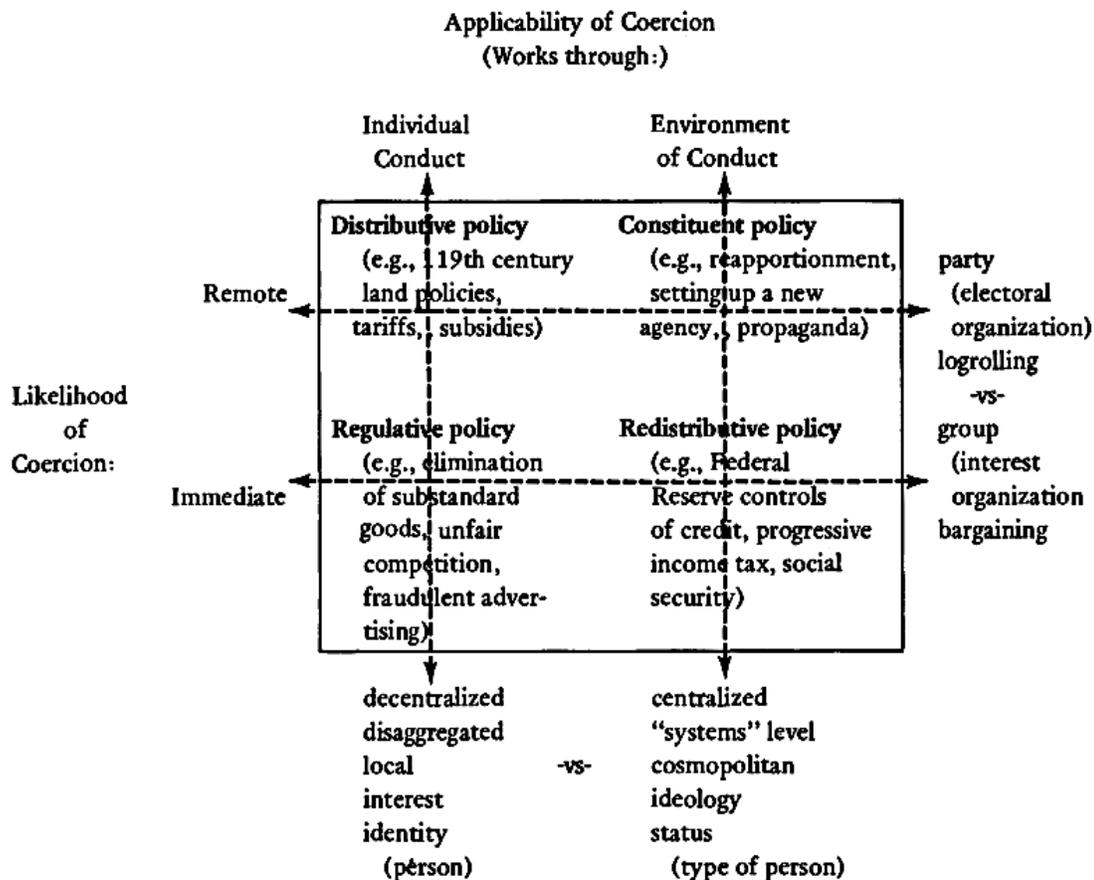


Figura 7. Tipos de coerción, tipos de política y tipo de políticos.

Fuente: Lowi, 1972: 300.

2. Desarrollo del programa. Etapa de tratamiento del problema, implica la formulación del problema en términos de métodos y soluciones; y la legitimación en la aprobación de una política.
3. Implementación del programa. Comprende la organización de medios y recursos para realizar las acciones de política; consta de dos momentos, la interpretación de las directrices gubernamentales y la aplicación en sentido estricto.
4. Evaluación del programa. Compuesta por la especificación de los criterios de evaluación, la medición y obtención de datos, el análisis de la información y la formulación de recomendaciones.
5. Terminación del programa. Etapa de cierre de las acciones; teóricamente supone la solución del problema que dio origen a la política y la conclusión de acciones.

Subirats, et al. (2008), establecen un modelo de análisis del ciclo de vida de las políticas, señalan que los elementos clave del análisis son las políticas públicas, los actores, los recursos y las reglas institucionales.

Políticas públicas

Tal como se indicó, las políticas públicas son respuestas del sistema político administrativo a una realidad considerada como políticamente inaceptable.

Los elementos constitutivos de una política pública son: la solución de un problema público, la existencia de grupos objetivo en el origen de un problema público, coherencia conceptual entre la base conceptual de partida (hipótesis o modelo causal) y su aplicación para resolver el problema público, la existencia de diversas decisiones y actividades, un programa de intervenciones, participación de los actores públicos, la existencia de actos formales y el carácter de obligatoriedad de las decisiones y actividades.

El contenido de la política pública incluye la definición del problema público, el programa político administrativo, los acuerdos político-administrativos, las acciones de implementación y los enunciados evaluativos de los resultados y efectos producidos por las políticas.

A partir de los elementos señalados, el ciclo de la política pública se presenta en la Figura 8.

Actores

El concepto de actor hace referencia a un individuo, a un grupo de individuos, a una persona jurídica e incluso a un grupo social, en las políticas públicas, estos actores actúan en función de intereses comunes:

Hemos de hacer hincapié, sin embargo, que un conjunto de individuos sólo constituirá un actor unitario siempre y cuando, en lo que concierne a la política pública que se analiza, se presente y actúe con homogeneidad interna respecto a los valores e intereses que defiende y los objetivos que persigue (Subirats, et al., 2008: 49–50).

Dicho así, en las políticas públicas, los actores participan de forma intencionada y unificada.

El análisis de los actores debe considerar el espacio en el cual los actores intervienen, el carácter público o privado (esferas socioeconómica y sociocultural) de los actores, la posición de los actores en términos de grupos objetivo (forman parte

de la definición causal del problema), beneficiarios finales (actores que sufren los efectos negativos del problema que se pretende resolver y cuya situación puede mejorar a partir de la intervención pública) y los grupos de terceros, afectados indirectamente por la implementación de la política, ya sea de forma positiva (beneficiarios) o de manera negativa (afectados).

En síntesis, los actores constituyen un triángulo de actores: las autoridades político-administrativas, los grupos objetivo y los beneficiarios finales.

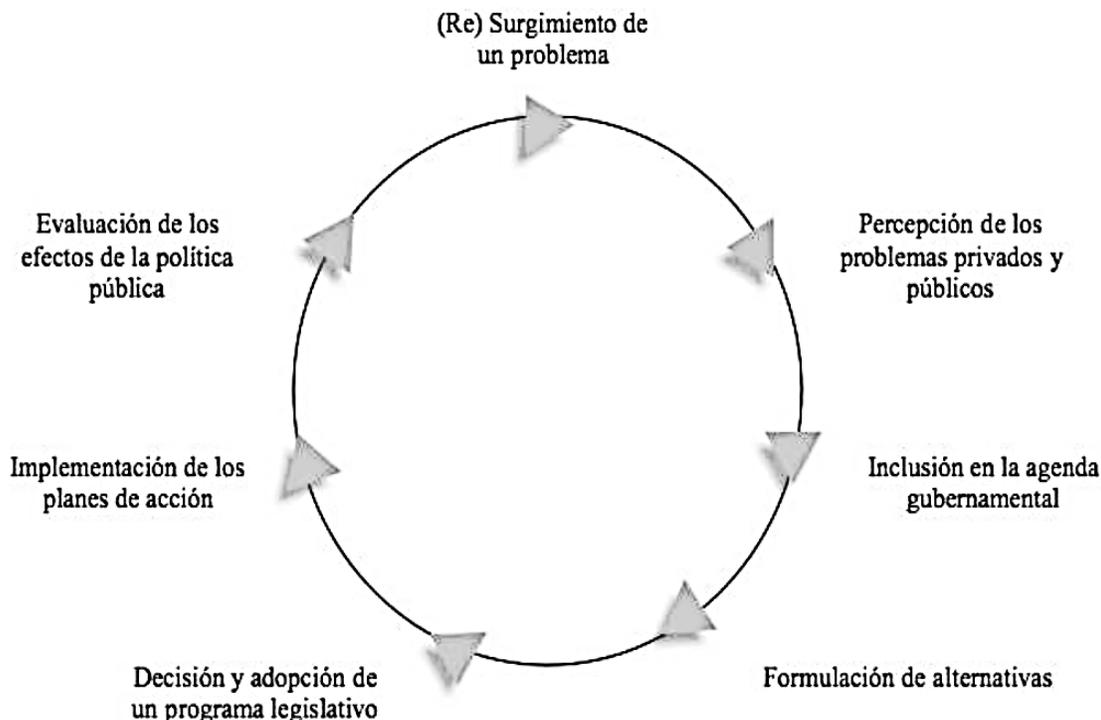


Figura 8. Ciclo de una política pública.

Fuente: Subirats, et al., 2008: 42.

Recursos

En las políticas públicas, los recursos pueden variar en función de la disponibilidad, el acceso y la capacidad para movilizarlos en favor del logro de sus objetivos.

Los recursos están sujetos a intercambios que modifican el acceso, su cantidad su aprovechamiento; los actores disponen de los tipos siguientes de recursos (Subirats, et al., 2008):

- Derecho (recurso jurídico), se caracteriza por estar disponible para todos los actores públicos, opera como fuente de legitimación de la política pública, se expresa en forma de bases legales y reglamentarias.

Estos recursos constituyen el eje normativo del programa de actuación político-administrativo, le otorgan organización al contenido (objetivos y formas de participación de los grupos-objetivo) y a la selección de los otros recursos (organizacionales, procedimentales y financieros).

La dotación de recursos jurídicos para cada actor se define por las reglas establecidas en el derecho constitucional, civil, administrativo y son fijadas por el legislativo y el ejecutivo.

- El personal (recursos humanos), este recurso posee dimensiones cuantitativas y cualitativas, depende de las capacidades de reclutamiento y de formación que poseen los actores.

Cada vez más, las personas que participan en las políticas públicas se ven forzadas a poseer cualificaciones profesionales especializadas

- Dinero (recurso económico), la movilización y asignación de este tipo de recursos afecta las políticas distributivas, redistributivas y regulatorias. De hecho no es posible implementar una política pública sin los recursos financieros requeridos para su operación.

La asignación de recursos financieros a las políticas públicas constituye un acto político en sí mismo, en el cual participa de forma específica el legislativo.

- La información (recurso cognitivo), influye en la capacidad de intervención de los actores, es un bien escaso y con desigual acceso entre los actores de una política pública.

Los recursos cognitivos están asociados a los elementos técnicos, sociales, económicos y políticos del problema colectivo a resolver.

La información proporciona la base para la toma de decisiones, los actores requieren cada vez más de la instrumentación y gestión de sistemas que les permitan la producción, reproducción y difusión de la información.

- La organización (recursos relacionales o interactivos), estos recursos son construidos a partir de los atributos individuales de los actores, de la calidad de las estructuras administrativas y la existencia de redes de interacción entre los diferentes actores de la política pública.

Estos recursos influyen en las estructuras internas del programa político-administrativo y en su capacidad de organizar los procesos de interacción.

— El consenso (recurso confianza), la ausencia de consenso provoca conflictos y bloqueos en la política pública.

El consenso proporciona capital de legitimación y puede actuar como contrapeso o como reforzador de la legitimidad democrática del Estado en los procesos de intervención pública.

— El tiempo (recurso cronológico), la importancia de este recurso radica en la oportunidad de la implementación de la política pública, los recursos asignados obedecen a la temporalidad del acceso al presupuesto en términos de capital-tiempo.

En otro sentido, los recursos temporales enmarcan los retos y problemas de sincronización interna requerida por la política pública.

— La infraestructura (recurso patrimonial), abarca el conjunto de bienes tangibles de los que disponen los actores políticos públicos y privados.

De hecho, toda política pública presupone la dotación y regulación del acceso a bienes públicos; ya sea para administrarlos de forma directa o para imponer limitaciones al uso.

La disponibilidad de recursos logísticos, patrimoniales y comunicativos son variables en el tiempo y el espacio,

— El apoyo político (recurso de mayoría), toda política pública requiere de bases legales aprobadas por las instancias parlamentarias; de esta forma, la política adquiere legitimidad.

Este recurso se refiere a la aceptabilidad potencial de la política pública a lo largo de sus fases, ya sea por la mayoría parlamentaria o popular.

La pérdida de apoyo de la política por la mayoría, puede deberse a diversas causas: a) los cuestionamientos y críticas durante su puesta en práctica, esto conduce a la pérdida de consenso; b) los efectos no previstos de la política, pueden hacer perder su grado de aceptabilidad por la mayoría; c) los debates públicos y las intervenciones parlamentarias (interpelaciones o mociones) que exigen modificaciones.

La ausencia o déficit de apoyo político es compensado por el uso y abuso de los demás recursos públicos.

— Fuerza (recurso de la violencia), en las democracias se utiliza en casos extremos, constituye una forma de coacción legítima. Aunque se prefiera la solución de conflictos por la vía del consenso, recurrir a la fuerza física puede ser determinante para la ejecución de algunas políticas públicas, en particular cuando implican obligaciones jurídicas.

El uso de la fuerza requiere del apoyo político mayoritario, a riesgo de pérdida del recurso consenso.

La integración de estos recursos en términos de producción, combinación y sustitución, conforman el campo de gestión de los recursos en el ámbito de las políticas públicas.

Reglas institucionales

En el análisis de las políticas públicas, pueden identificarse tres dimensiones en las reglas institucionales, reglas formales versus informales, instituciones estables versus instituciones dinámicas, comportamientos estratégicos versus comportamientos fijados por las normas sociales.

En las reglas institucionales se distinguen tres niveles:

— Reglas constitucionales del régimen democrático: derechos constitucionales, principios jurídicos, organización de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

— Reglas que regulan las organizaciones administrativas y paraestatales.

— Reglas que regulan los acuerdos de actuación político-administrativos entre actores (públicos y privados).

El análisis de las políticas públicas implica la comprensión del contexto y circunstancia en las que se gestan, se desarrollan, implementan y evalúan.

La lógica del análisis de la política pública no sólo obedece al estudio de los recursos y los marcos regulatorios, es necesario abordar la condición de la arena en la que ocurren.

En términos de arenas políticas, los factores que intervienen son los siguientes (Miranda, 1997):

- Nivel de autonomía del Estado y la legitimidad global del sistema político.
- La naturaleza de las coyunturas (crisis o estabilidad).
- El nivel de discrepancia de intereses y valores entre los actores involucrados.
- La escasez de los recursos.
- El control de los activos organizacionales.

A partir de estos factores, Miranda establece cuatro tipos de arenas (véase Tabla 5).

Arena distributiva

Estas arenas son propias de las políticas que pretenden modificar la distribución de los activos físicos, económicos, técnicos, profesionales, organizacionales y humanos, tanto en el espacio público como entre los grupos de población.

La lógica de estas políticas consiste en distribuir bienes y servicios en donde son insuficientes o inexistentes. Los criterios de distribución pueden ser: la eficiencia, la eficacia, la igualdad o la equidad.

Las políticas distributivas articulan la acción pública con los beneficiarios, implica una interacción entre gobierno y sociedad.

Arena redistributiva

El ámbito de cobertura son escenarios en los cuales ya ha sido implementada una distribución de activos, de forma pública o privada.

El propósito de estas políticas consiste en reformular el acceso o modificar las magnitudes de los activos o propiedades distribuidos.

En este tipo de acciones, el conflicto se intensifica por la afectación de intereses y posiciones, requiere de un alto grado de institucionalización (reglas, procedimientos, métodos y autoridad).

Arena mayoritaria

Estas arenas son propias de las políticas que actúan en dirección del interés general y tienden a mejorar la posición de los recursos de la sociedad en general, a mejorar los servicios públicos o proporcionar condiciones más favorables a los sectores más desfavorecidos.

Arena reguladora

Están enfocadas a regir el comportamiento de diversos agentes sociales (individuos, grupos y organizaciones), mediante normas, establecidas por disposiciones legislativas y administrativas.

		Beneficios	
		Concentrados	Dispersos
Costos	Dispersos	Arena Distributiva Jugadores en la arena <i>Estado y ganadores</i> Tipo de juego <i>Suma positiva (bajo conflicto)</i> Nivel de institucionalización <i>Alto</i> Estrategia de conducción <i>Negociación</i> Área de interacción básica <i>Intergubernamental</i>	Arena Mayoritaria Jugadores en la arena <i>Principalmente el Estado</i> Tipo de juego <i>Suma positiva (bajo conflicto)</i> Nivel de institucionalización <i>Débil</i> Estrategia de conducción <i>Consentimiento</i> Área de interacción básica <i>Intergubernamental</i>
		Arena Redistributiva Jugadores en la arena <i>Estado, ganadores y perdedores</i> Tipo de juego <i>Suma cero (alto conflicto)</i> Nivel de institucionalización <i>Alto</i> Estrategia de conducción <i>Arbitraje</i> Área de interacción básica <i>Transgubernamental</i>	Arena Reguladora Jugadores en la arena <i>Estado, perdedores y ganadores</i> Tipo de juego <i>Suma cero relativa (conflicto intermedio)</i> Nivel de institucionalización <i>Alto</i> Estrategia de conducción <i>Autoridad</i> Área de interacción básica <i>Intragubernamental</i>

Tabla 5. Modelo de interpretación de la política pública.

Fuente: Miranda, 1997: 39.

Estas políticas establecen marcos normativos con mecanismos de seguimiento y control, para regular áreas de actividad, formas de interacción entre agentes, mantener las garantías de los ciudadanos y establecer restricciones a la participación y apropiación de la actividad privada sobre el patrimonio social (Miranda, 1997).

El análisis de las políticas no estaría completo sin considerar el tipo de régimen y sus características, desde el cual se implementa la política.

Este meta-análisis de la acción política ha conducido a los teóricos a formular el concepto de *política de políticas*, entendida como el marco político en el cual se formulan e implementan las políticas públicas.

Una vez formulada la política pública, en el proceso de implementación, se enfrentan las diversas prácticas culturales e interpretaciones por parte de los actores encargados de instrumentar la política.

De hecho, muchos de los *defectos de la política* se manifiestan en la fase posterior a la toma de decisiones sobre la operación y gestión de la política; en este proceso reaparecen las realidades políticas y administrativas que no fueron consideradas durante el proceso de formulación de la política pública (Aguilar, 2012).

Medellín (2004), señala que el logro de los propósitos de una política pública está asociado al grado de solidez de las estructuras políticas y a la formalidad que rige a las instituciones, en comparación con los países con estructuras políticas débiles con instituciones arbitradas por la informalidad.

Las políticas no pueden ser entendidas sino en la perspectiva del tipo de régimen político y de la acción de gobierno de la que emergen. No son variables independientes que puedan ser explicadas de manera ajena al conjunto de factores políticos e institucionales en los que se estructuran, Las políticas públicas hay que examinarlas desde el régimen político y el gobierno (Medellín, 2004: 8).

Otro factor determinante en la política de las políticas públicas consiste en lo que se puede considerar como una *buena política pública*.

En términos de Lahera (2004), una política de excelencia, hace referencia a los cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político establecido de forma democrática entre el sector público, la comunidad y el sector privado; incluye orientaciones, contenidos, instrumentos, mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales y la previsión de sus resultados.

La excelencia formal de las políticas públicas, no asegura la pertinencia de su contenido ni su consistencia con la solución del problema público que se pretende atender.

En el caso de América Latina, además del grado de solidez de las estructuras políticas y la formulación de políticas de excelencia, es necesario considerar la compleja interacción entre los actores que influyen y participan en las políticas públicas.

En el análisis político existe un bien conocido principio que dice: cada política tiene su propia política. Esto es así porque la serie de actores e instituciones pertinentes en cada caso, así

como la naturaleza de las transacciones requeridas para la ejecución de la política, pueden diferir de un sector a otro (Stein y Tommasi, 2006: 22).

Los estudios sobre la implementación de las políticas públicas se basan en la intersección de la administración pública, la teoría organizacional, la investigación en administración pública y los estudios de ciencias políticas.

Pülzl y Treib (2007), identifican tres modelos de implementación de las políticas públicas:

1. Modelos *Top-down* (arriba hacia abajo), centran el énfasis en la habilidad de los tomadores de decisiones para producir los objetivos de las políticas públicas y controlar las etapas de implementación.
2. Modelos *Bottom-up* (de abajo hacia arriba), critican la perspectiva de los burócratas locales como los actores principales en la construcción de la política; en estos modelos, la implementación es concebida como la negociación dentro de redes de implementadores.
3. Modelos híbridos, se ubican en el punto intermedio de los modelos anteriores, incorpora elementos de ambos modelos, e incluso de otros modelos teóricos.

En la Tabla 6 se comparan los modelos *Top-down* y *Bottom-up*.

	Teorías Top-down	Teorías Bottom-up
Estrategia de investigación	De las decisiones políticas a la ejecución administrativa.	De los burócratas individuales a las redes administrativas.
Objetivo del análisis	Predicción / Recomendación política.	Descripción / Explicación.
Modelo de proceso político	Por etapas.	Integrador.
Carácter del proceso de implementación	Dirección jerárquica.	Descentralización de la solución de problemas.
Modelo implícito de democracia	Elitista.	Participativa.

Tabla 6. Comparación de teorías Top-down y Bottom-up.

Fuente: Pülzl and Treib, 2007: 94.

La evaluación de las políticas ha adoptado la metodología empírico analítica, Grigsby (2009), establece el procedimiento siguiente, para evaluar las políticas públicas:

1. Formulación de hipótesis.

2. Operacionalización de conceptos.
3. Identificación de variables independientes y dependientes.
4. Clarificación de los criterios de medición.
5. Distinción entre causación y correlación
6. Desarrollo de teorías científicas.

Los métodos considerados científicos en esta perspectiva son los estudios de caso, las encuestas, experimentos y cuasi-experimentos y el análisis cuantitativo indirecto. Al aplicarlos al estudio de las políticas se presentan una serie de ventajas y desventajas (Grigsby, 2009):

Estudios de caso. Permite estudios en profundidad de las personas, eventos, países, elecciones y otro tipo de cuestiones políticas. La información obtenida no puede ser aplicada a otros casos.

Encuestas. Puede accederse a grandes cantidades de información y ser analizadas de forma cuantitativa; la información es de carácter más general que la disponible en los estudios de caso. La limitación radica en el vocabulario utilizado en las preguntas y en las técnicas muestreo; las encuestas no proporcionan detalles cercanos ni en profundidad, propios de los estudios de caso.

Experimentos y cuasi-experimentos. Las condiciones experimentales permiten a los investigadores probar sus hipótesis de forma cuidadosa. Los participantes pueden alterar sus formas de comportamiento debido a las condiciones del experimento; muchas cuestiones políticas no pueden ser reducidas a una situación experimental; en los cuasi-experimentos, los investigadores enfrentan problemas en el control de los grupos.

Análisis cuantitativo indirecto. El investigador construye a partir de los hallazgos de otros, mediante la aplicación de complejos procedimientos de análisis de datos cuantitativos. Existe dificultad para comparar los hallazgos obtenidos en diferentes proyectos de investigación, realizados en diferentes condiciones y entre estudios que dan cuenta de otras interrogantes.

La evaluación de las políticas no es sólo un problema de racionalidad científica, las acciones políticas están asociadas al poder, al Estado y a la cuestión nacional.

La evaluación de políticas se lleva a cabo desde organismos internacionales, tal es el caso de la Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP); esta fundación ha fomentado el uso de indicadores estadísticos como insumo, para la formulación de las políticas públicas.

El uso de indicadores cuantitativos, no sólo obedece al cultivo de la racionalidad científica de corte empírico–analítica en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, tiene la intención de fortalecer la actuación de las administraciones públicas latinoamericanas y promover la gobernanza en estos países.

Estos indicadores forman parte de los insumos que dan origen a los planes de desarrollo por ejercicio presidencial.

En el plan de desarrollo se expresan los objetivos (lo que se pretende), las estrategias (mecanismos y herramientas para planear las acciones), los programas (conjunto de proyectos) y los proyectos (conjuntos de acciones).

El sistema de indicadores de políticas públicas cumple con una serie de propósitos (FIIAPP, 2007):

Como herramienta de gestión pública.

- Realizar el seguimiento del progreso de los objetivos y estándares predefinidos.
- Subrayar las incidencias de fraude o corrupción.
- Comparar el progreso con relación a otras agencias o del mismo programa implementado en distintas partes del territorio.
- Ayudar a cuantificar y valorar la inversión.
- Proporcionar elementos técnicos para la asignación de recursos a las entidades.
- Mejorar los procesos de planificación, presupuestación y evaluación.

Como insumo para la toma de decisiones.

- Proporcionar información para la toma de decisiones del sector público y privado.
- Clarifica lo que funciona y lo que produce efectos no deseados.
- Proporciona evidencia para hacer elecciones estratégicas de inversiones.

- Aumenta la transparencia de los procesos públicos.
- Resalta los factores críticos de éxito de la implementación de los programas.
- Destaca los posibles efectos colaterales y las consecuencias no pretendidas de los programas (externalidades positivas y negativas).

Como mecanismo para la evaluación de resultados de las políticas sectoriales.

- Proporciona una aproximación del Estado al sector.
- Permite dar seguimiento a las inversiones.
- Proporciona un lenguaje común de seguimiento.

En el caso de México, la evaluación de las políticas públicas obedece al proceso de Reforma del Estado y a la transformación de las instituciones públicas, en el marco de la modernización de la administración pública.

El creciente proceso de globalización ha contribuido al desarrollo de una cultura de evaluación en la administración pública de nuestro país; obedece a las necesidades de adaptación de las capacidades gubernamentales a las demandas internacionales.

Este proceso de ajuste está correlacionado al desarrollo de sociedades mejor informadas y más participativas.

La evaluación de las políticas públicas en México enfrenta problemas que van desde el diseño hasta las estrategias utilizadas para el seguimiento y evaluación de resultados e impacto, mismas que están ausentes en la mayoría de las acciones gubernamentales implementadas como solución a los problemas públicos.

Aguilar (2011), señala diversos órdenes de fragmentación institucional y administrativa del gobierno:

1. Fragmentación del gobierno. Marcadas diferencias en: las funciones públicas de los organismos; las normas jurídicas y técnicas que regulan las funciones; la estructura organizacional y patrón directivo; las políticas, programas y servicios; los objetivos e instrumentos de los programas; los perfiles de los operadores, las expectativas, las condiciones sociales y económicas de los beneficiarios. Esta diversidad deviene en una disociación cuando las leyes, reglamentos y prácticas políticas y administrativas, hacen que

los organismos operen de forma autocontenida, distanciándose de los demás organismos del gobierno; las formas de comunicación son mínimas y las de colaboración son ausentes.

2. Fragmentación de los organismos públicos. La diversidad de unidades administrativas, las formas de organización jerárquica y del trabajo, las regulaciones internas, los patrones de dirección y las prácticas administrativas, provocan que estas unidades se vuelvan autocontenidas.

3. Fragmentación de políticas públicas entre y al interior de los organismos. Esta combinación de fragmentaciones se manifiestan en los programas y proyectos particulares; en los cuales los objetivos e instrumentos no son incompatibles y no están alineados a los objetivos de la política pública. En el análisis y diseño de las políticas y de los programas no se considera la configuración (objetivos, instrumentos y actores) de las otras políticas, las modalidades de implementación ni los resultados.

4. Fragmentación del gobierno entre los diversos órdenes de gobierno (federal, estatal y local); al asumirse como niveles autónomos, reproducen la desarticulación de las políticas.

Este escenario de desarticulación en el diseño e implementación de las políticas públicas en México, hace relevante la necesidad de evaluar de forma sistemática las acciones de gobierno, para tomar decisiones con relación a la permanencia o eliminación de un programa gubernamental. Esto implica una valoración sobre los objetivos que se pretenden alcanzar y los recursos públicos utilizados en su operación.

Acosta (2011) indica dos racionalidades en la evaluación de las políticas públicas: el neogerencialismo y la nueva gobernanza.

El neogerencialismo centra el análisis en el Estado–gobierno, hace énfasis en la necesidad de cambiar al Estado y corregir la ineficiencia económica y administrativa. Esto se expresa en las reformas neoliberales conocidas como la Nueva Gestión Pública (NGP). En síntesis, la NGP establece como guía del gobierno su misión y sus propósitos, no así por los marcos regulatorios; la evaluación debe realizarse en

función del logro de los objetivos y alcance de metas, las estimaciones del costo–beneficio en términos de eficiencia y eficacia.

La segunda forma de racionalidad señalada por Acosta (2011), se enfoca al proceso de gobernar, cuestiona la insuficiencia del Estado y del gobierno en el proceso de dirigir a la sociedad en el contexto de las sociedades modernas, este enfoque ha sido reconocido como la nueva gobernanza (NG), implica el acompañamiento de las acciones del estado y del gobierno por parte de la sociedad organizada; lo que se valora es la eficacia social de las acciones gubernamentales en la solución de los problemas sociales y en la creación de oportunidades.

En México durante el año 2007 se publicaron los *Lineamientos generales para la evaluación de los programas federales de la administración pública federal*, para regular la evaluación de los programas de desarrollo social en el marco del Sistema de Evaluación del Desempeño (SED), estructurado en dos vertiente: la evaluación de la gestión dentro del Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) y la evaluación de los programas sociales a cargo de CONEVAL y de la SHCP (Acosta, 2011).

Políticas educativas

A lo largo de la modernidad, correlativamente a la invención del individuo, la socialización adoptó la forma de la educación, de la pedagogía. Según su etimología latina, se trata de conducir al niño de la animalidad hacia la humanidad. Según la referencia griega, la pedagogía conduce a este mismo niño de la barbarie a la civilidad.

Michel Maffesoli

En este apartado se presentan las diversas aproximaciones teóricas acerca del proceso de expansión de la economía internacional en el marco de la globalización y sus efectos en la cultura, la sociedad y en los Estados nación; esta aproximación nos permite acercarnos a los factores que intervienen en la formulación de las políticas internacionales en el campo de la educación. Posteriormente, se aborda el desarrollo de la tecnología de la información, mismo que asociado a la globalización ha dado lugar a la llamada *sociedad red*.

Por último se presentan las tendencias y políticas educativas internacionales establecidas en términos de recomendaciones para los países latinoamericanos: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La creciente integración de procesos económicos a escala mundial ha producido efectos cada vez más profundos en las comunicaciones, la cultura, la ideología, las formas de relacionarnos socialmente, la política y los gobiernos nacionales.

La globalización ha provocado una serie de cambios en las formas de existencia de los seres humanos.

El tiempo y el espacio pierden dimensión, su magnitud se reduce a cero al utilizar las nuevas tecnologías y plataformas informáticas, modificando el sentido de la relación *cerca-lejos*. Los límites del espacio están dados por la capacidad de los factores técnicos, la velocidad de transmisión y su bajo costo. Esta modificación

espaciotemporal, no hace homogénea la condición humana; por una parte emancipa a algunos de las restricciones territoriales y a otros los confina a su territorio.

Para algunos augura una libertad sin precedentes de los obstáculos físicos y una inédita capacidad de desplazarse y actuar a distancia. Para otros presagia la imposibilidad de apropiarse y domesticar la localidad de la cual tendrán escasas posibilidades de liberarse para ir a otra parte (Bauman 2010: 28).

El análisis de los procesos surgidos en la globalización ha sido abordado desde diversos ángulos, Beck (2008) identifica los siguientes:

a. El sistema mundial capitalista: Wallerstein. Parte del supuesto de que todas las sociedades forman parte de un sistema mundial en el que todos (sociedades, gobiernos, empresarios, culturas, clase, familias e individuos) deben translocalizarse y mantenerse en una sola división del trabajo. Este sistema mundial único mantiene y reproduce las desigualdades a nivel mundial; este sistema es la forma del capitalismo y constituye su lógica necesariamente global.

Esta economía global se caracteriza por tres elementos básicos: el principio de la maximización de los beneficios; la existencia de estructuras estatales que impiden el funcionamiento libre del mercado capitalista con el fin de favorecer a determinado grupo; y la apropiación del plus trabajo en tres fases, espacios centrales, semiperiferia y regiones periféricas

b. Política post–internacional: Rosenau, Gilpin y Held. Desde esta perspectiva, la globalización significa que la humanidad ha dejado las formas de política internacional caracterizadas por el dominio y monopolización del escenario internacional en manos de los Estados nacionales. La época actual es de una política post–internacional en el cual los actores nacionales–estatales deben compartir escenario y poder global con organizaciones internacionales, con empresas transnacionales y con movimientos sociales y políticos de carácter transnacional.

De tal forma que la nueva política internacional es policéntrica, compuesta por: organizaciones, problemas, eventos, comunidades y estructuras transnacionales.

Esta composición política internacional tiene efectos directos en las naciones, cada vez más los Estados nación pierden su autonomía y soberanía estatales.

c. La sociedad del riesgo mundial: la globalización ecológica como politización involuntaria. Surge de la experiencia ecologista en la que se afirma que la sociedad se pone en peligro a sí misma, producto de las decisiones humanas y los efectos industriales; sumado a la fragilidad de la civilización, toda la humanidad sufre las consecuencias de las decisiones científicas e industriales.

Estos peligros globales pueden ser de tres tipos: daños ecológicos *condicionados por la riqueza* y los peligros técnico-industriales; daños ecológicos *condicionados por la pobreza* y los peligros técnico-industriales; y las armas de destrucción masiva. Cabe mencionar que los daños ambientales condicionados por la riqueza se manifiestan en todo el planeta, mientras que los que ocurren en la pobreza, ocurren en un lugar determinado y se internacionalizan sus efectos secundarios a mediano plazo.

d. Paradojas de la globalización cultural. El desarrollo del mercado mundial tiene consecuencias en las culturas, identidades y modos de vida; la globalización produce transformaciones culturales mediante la fabricación de símbolos culturales. La tesis de la *convergencia de la cultura global* establece la progresiva universalización de los modos de vida, símbolos culturales y modos de conducta transnacionales.

A partir de la integración de las sociedades al mercado mundial, está surgiendo un solo mundo que no reconoce la multiplicidad y la apertura recíproca a la pluralidad, al reconocimiento de uno mismo y del otro; por el contrario surge como un solo mundo mercantil.

La consecuencia es el desarraigo de las culturas y de las identidades locales, son remplazadas por símbolos mercantiles.

e. La glocalización: Roland Robertson. Desde esta perspectiva la globalización cultural atraviesa la igualación de las formas de comunicación y de vida transcultural entre el Estado nacional y la sociedad.

Lo local y lo global no se excluyen mutuamente; lo local constituye un aspecto de lo global. La globalización significa un acercamiento entre culturas locales que se deben definir en el marco del enfrentamiento de localidades.

La cultura global es un proceso contingente y dialéctico que no puede reducirse a la lógica economicista del capital. El modelo de la glocalización permite identificar los elementos contradictorios; mientras que lo global implica la totalidad, la expresión concreta ocurre en lo local, es decir en lo glocal.

f. Imaginar vidas posibles: Arjun Appadurai. La glocalización permite la relativa autonomía de lo local con relación a la cultura económica global. Appadurai los define como *paisajes: étnicos* (ethnoscapes), personas que dejan una huella en el mundo, grupos que impulsan cambios de la política al interior y entre las naciones, muestran otra cara de la cultura global; *técnicos* (technoscapes), movimientos transfronterizos de tecnologías, tanto desarrolladas como las anticuadas, mecánicas y de la información; *financieros* (financescapes), mercados de divisas y de valores nacionales, incluyendo los negocios especulativos; *mediáticos* (mediascapes), reparto de posibilidades de producción de imágenes electrónicas y su difusión; *de ideas* (ideoscapes), concatenación de imágenes en estrecha relación con las ideologías oficiales o críticas.

g. Riqueza globalizada, pobreza localizada: Zygmunt Bauman. Los escenarios glociales derivados de la cultura global constituyen una gama amplia de *vidas posibles*, del entramado global se aíslan símbolos culturales y se tejen identidades. Es decir, los mercados globales de bienes de consumo producen la oferta de lo elegible, pero la manera y el modo de la elección es una expresión de lo local o comunitario.

Tanto la globalización como la localización son fuerzas impulsoras y formas de expresión que hacen patente la nueva polarización y estratificación entre la población *rica globalizada* y la población *pobre localizada*.

La glocalización representa un nueva forma de estratificación y desigualdad a nivel mundial: los privilegios y la ausencia de derechos, la riqueza y la pobreza,

las posibilidades de triunfo y la falta de perspectivas, el poder y la impotencia, la libertad y la falta de libertad.

Las consecuencias de la globalización no se limitan a la economía, la sociedad y la cultura, ha producido un efecto en el creciente reconocimiento de ideas y valores en torno a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que eventualmente le otorgan sentido al concepto de *ciudadanía global* (CEPAL, 2002).

A este proceso de globalización en los términos ya señalados, se añade el desarrollo de las comunicaciones y de la información, produciendo nuevos entornos comunicacionales y de formas de interacción entre los grupos y las sociedades.

En términos de Castells (2006), la sociedad red es la estructura social compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y de la comunicación basadas en la microelectrónica.

Manuel Castells entiende por estructura social los acuerdos organizativos con relación a la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder, expresada mediante una comunicación significativa codificada por la cultura. La red se constituye por un sistema de nodos interconectados; un nodo es el punto de intersección de una curva; una red es un conjunto de nodos, no posee un centro.

La importancia relativa de un nodo no proviene de sus características especiales, sino de su capacidad para contribuir a los objetivos de la red. No obstante, todos los nodos de la red son necesarios para la actuación de la propia red. Cuando los nodos se hacen redundantes o pierden su función, las redes tienden a reconfigurarse, eliminando algunos de ellos y añadiendo otros nuevos. Los nodos existen y funcionan exclusivamente como componentes de las redes: la red es la unidad, no el nodo (Castells, 2006: 27).

Las redes no son propias de las sociedades modernas, es una forma de concebir las relaciones entre los elementos de un sistema social.

La particularidad del enfoque de la sociedad red consiste en el acento que se le otorga a los vínculos y relaciones sociales.

Tampoco debe suponerse que los sistemas sociales en red son más eficientes que las estructuras jerárquicas verticales, ello dependerá de factores históricos, políticos y culturales.

Castells (2006), el predominio de las redes sobre otras formas de organización social obedece a tres rasgos que se beneficiaron con los nuevos entornos tecnológicos:

Flexibilidad. Las redes pueden cambiar de configuración en función de los cambios en el entorno, manteniendo su objetivo aunque los componentes sufran modificaciones; poseen la capacidad rodear los puntos de bloqueo y encontrar nuevas conexiones.

Adaptabilidad. Pueden expandirse o reducir su tamaño sin sufrir alteraciones significativas.

Capacidad de supervivencia. Al no poseer un centro y poseer la capacidad de actuar en diversas configuraciones, las redes pueden soportar ataques a sus nodos y códigos; sólo la capacidad de destruir físicamente los puntos de conexión pueden eliminar la red.

Las redes digitales son globales porque su capacidad de reconfiguración no posee límites. Por tanto, una estructura social cuya infraestructura esté basada en las redes digitales es global por definición: la sociedad red es una sociedad global. Ello no significa, sin embargo, que las personas de todo el mundo estén incluidas en ella; de hecho, por ahora, la mayoría no lo está. Pero todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en las redes globales de esta estructura social dominante (Castells, 2006: 49).

En la actualidad, la sociedad red adquiere relevancia a partir del creciente predominio y participación de la información y del conocimiento en los procesos económicos de la sociedad en general.

A partir de esta sociedad red, ha emergido una nueva clase de poder: las redes sociales de poder, basadas en las tecnologías electrónicas de la comunicación, en la estructura social en red y en el conjunto de relaciones implicadas en la lógica de las redes.

En una obra posterior, Castells (2009) analiza la relación entre comunicación y poder. Castells considera a la sociedad como un constructo cultural, en el caso de la sociedad red, posee un carácter global, se compone de la integración de múltiples culturas ligadas a la historia y la geografía de cada lugar. La sociedad red evoluciona en múltiples entornos culturales.

La particularidad de la sociedad red radica en su existencia global en tiempo real; la estructura es global, despliega su lógica en todo el mundo, mantiene su organización reticular y permite el desarrollo y la especificidad de cada sociedad.

La cultura común de la sociedad red global es una cultura de protocolos que permite la comunicación entre diferentes culturas sobre la base no necesariamente de valores compartidos, sino de compartir el valor de la comunicación (Castells, 2009: 67).

De acuerdo con Castells, la globalización no ha logrado desintegrar a los Estados nación, si bien enfrentan crisis multidimensionales, no desaparecen; se transforman y se adaptan a los nuevos contextos, esto ocurre de tres formas:

1. Se asocian y forman redes de Estados con múltiples objetivos y compartiendo soberanía; asuntos comerciales o de seguridad; se constituyen como espacios de coordinación, negociación y debate entre Estados con intereses en regiones específicas del mundo. En las redes de Estados se comparten atributos de la soberanía, además del establecimiento de redes informales para formular estrategias y administrar el mundo de acuerdo con los intereses de los participantes en la red. Estas redes poseen un orden jerárquico que va de los Estados nación más poderosos a los menos poderosos.
2. Los Estados han construido una red, cada vez más densa, de instituciones internacionales y organizaciones supranacionales, para abordar los problemas globales, tanto para cuestiones globales como especializadas.
3. Los Estados nación han iniciado un proceso de devolución de poder a los gobiernos regionales y locales abriendo canales para la participación social y poder detener su crisis de legitimidad política.

Con relación a este último aspecto, Christensen y Laegreid (2005) establecen que el objetivo de la devolución estructural es devolver funciones que no requieren de control político y mantener las funciones políticamente importantes bajo el control central. Esta tendencia de reforma de la administración pública, considera que la prosperidad económica debe ir acompañada de justicia social y la equidad como condición necesaria de la gobernanza democrática.

El poder en la sociedad red se expresa de cuatro formas (Castells, 2009):

El poder de conectar en red (networking power). Hace referencia al poder de los actores y organizaciones que constituyen el núcleo de la sociedad red global, sobre los colectivos y personas que no están integrados a la sociedad red global. Esta forma de poder opera en términos de inclusión/exclusión.

Esta relación es asimétrica, mientras que el valor de estar en una red se incrementa de forma exponencial con el tamaño de la red, el costo de la exclusión no sólo es exponencial, sino que ocurre a mayor velocidad que la inclusión.

Los actores sociales pueden establecer su posición de poder constituyendo una red que acumule recursos valiosos y después ejerciendo sus estrategias de filtro para impedir el acceso a aquellos que no añaden valor a la red o ponen en peligro los intereses dominantes en sus programas (Castells, 2009: 73).

El poder de la red (network power). La sociedad red implica una coordinación social entre múltiples actores conectados, esta coordinación requiere estándares en los protocolos de comunicación.

Estos protocolos determinan las reglas de participación en la red; el poder es ejercido por la imposición de reglas de inclusión. Una vez establecidas las reglas, se tornan obligatorias para todos los nodos de la red; en tanto que el cumplimiento de estas reglas, permiten la existencia de la red como estructura comunicativa.

El poder en red (networked power). El poder es la capacidad relacional en la que un actor impone su voluntad sobre la de otro; en este punto, cada red establece sus propias relaciones de poder en consideración de sus metas.

El poder en red se identifica analizando la actuación de cada red dominante concreta.

En un mundo de redes, la capacidad para ejercer control sobre otros depende de dos mecanismo básicos: 1) la capacidad de construir redes y de programar/reprogramar las redes según los objetivos que se le asignen; y 2) la capacidad para conectar diferentes redes y asegurar su cooperación compartiendo objetivos y combinando recursos, mientras que se evita la competencia de otras redes estableciendo una cooperación estratégica (Castells, 2009: 76).

Tanto los programadores (programmers) como los enlaces (switchers) son actores sociales pero no están identificados con un grupo o individuo en particular; esto significa que el poder es ostentado en redes integradas por seres humanos

organizados en torno a proyectos e intereses, integran un grupo complejo de acción conjunta, el *actor red*:

La primera parte (el actor) revela el estrecho espacio en el que los dos ingredientes imponentes en el mundo comienzan a gestarse; la segunda parte (la red) puede explicar a través de qué vehículos, qué rastros, qué sendas, qué tipos de información se está llevando al mundo al *interior* de esos lugares y entonces, luego de haber sido transformados allí, se bombean nuevamente hacia afuera de sus estrechas paredes. Ésta es la razón por la cual la *red* con guion no está allí como presencia subrepticia del Contexto, sino que es lo que relaciona a los actores (Latour, 2008: 258).

En este escenario de la sociedad red, las relaciones de poder han cambiado transitan de lo global a lo local y se organiza en redes.

Hay una forma fundamental de ejercer el poder que es común a todas las redes: la exclusión de la red. También esto es específico de cada red: una persona, un grupo o territorio puede ser excluido de una red pero incluido en otras. Sin embargo, como las redes estratégicas clave son globales, hay una forma de exclusión, y por tanto de poder, que prevalece en un mundo de redes: la inclusión de todo lo valioso en lo global mientras que se excluye lo local devaluado (Castells, 2009: 82).

En síntesis, el escenario mundial atraviesa por un creciente proceso de globalización económica y sus consecuencias en la sociedad, la cultura y la soberanía nacional, el desarrollo de la comunicación ha contribuido a la aparición de nuevas formas de poder en la sociedad red.

Ambos procesos, otorgan a las organizaciones internacionales facultades regulatorias en términos de recomendaciones de políticas a implementar en los países de América Latina; los más relevantes son la UNESCO y la OCDE.

Estos organismos realizan diagnósticos, evaluaciones de seguimiento, de resultado e impacto y formulan propuestas de políticas educativas.

Naciones de todo el mundo, incluyendo los países de América Latina y el Caribe, establecieron acuerdos con relación al logro de seis objetivos de educación para todos en el Marco de Acción de Dakar en el año 2000 UNESCO (2013: 19–20):

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Estos compromisos han sido objeto de seguimiento y monitoreo en todo el mundo, los resultados no han sido los esperados (UNESCO, 2015):

Objetivo 1 Atención y educación de la primera infancia.

- Las tasas de mortalidad infantil se redujeron casi 50%, 6,3 millones de niños menores de cinco años murieron en 2013 por causas prevenibles.
- Se ha mejorado la nutrición infantil. Sin embargo, uno de cada cuatro niños tiene una estatura menor a la normal para su edad, esto indica deficiencia crónica de nutrientes esenciales.
- En 2012 había 184 millones de niños matriculados en la educación preescolar, representa un incremento de dos tercios desde 1999.

Objetivo 2 Enseñanza primaria universal.

- Se estima que en 2015, la tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria llegará al 93% (en 1999 era 84%).
- Entre 1999 y 2012, en 17 países (11 de África Subsahariana), las tasas netas de matrícula registraron un aumento de 20 puntos porcentuales.
- En 2012 58 millones de niños no estaban escolarizados, la tendencia a la reducción se ha estancado.
- El abandono escolar persiste como problema: se prevé que en 32 países (la mayoría de África Subsahariana), al menos el 20% de los niños matriculados abandonarán la escuela antes del último grado.

- En 2015, uno de cada seis niños de los países de ingresos bajos y medios, no terminará la escuela primaria.

Objetivo 3 Competencias de jóvenes y adultos.

- Como resultado del incremento de las tasas de transición y de retención, la tasa bruta de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 71% en 1999 al 85% en 2012.
- Continúa la desigualdad en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria.
- Desde 1999, en la mayoría de los 94 países de ingresos bajos y medios, la legislación garantiza la gratuidad del primer ciclo de la enseñanza secundaria.
- En 2015, pocos países siguen cobrando tasas escolares en el primer ciclo de la secundaria.

Objetivo 4 Alfabetización de los adultos.

- 781 millones de adultos son analfabetos; la tasa de analfabetismo se redujo del 18% en 2000 a 14% estimado para 2015. La meta de Dakar de reducir a la mitad el analfabetismo no se ha logrado.
- Sólo 17 de los 73 países que en 2000 tenían tasas de alfabetización inferiores al 95% habrán reducido a la mitad las tasas de analfabetismo para 2015.
- No se ha logrado la paridad de género en relación con la alfabetización.

Objetivo 5 Igualdad de género.

- Se prevé que en el 69% de los países, la paridad entre los géneros en la enseñanza primaria se habrá alcanzado para 2015. En la enseñanza este proceso es más lento, solo 48% de los países se cumplirán este objetivo en 2015.
- Entre 1999 y 2012, el número de países con menos de 90 niñas matriculadas en la enseñanza primaria por cada 100 varones se redujo de 33 a 16.
- Entre los niños no escolarizados, 48% de las niñas no asisten nunca a la escuela; en el caso de los varones 37%. La probabilidad de abandono de los

varones es 26% y de las niñas 20%. Una vez matriculadas, las niñas tienen más probabilidades de llegar a los grados superiores.

— En África Subsahariana las niñas más pobres tienen más probabilidades de no asistir nunca a la escuela primaria.

Objetivo 6 Calidad de la educación.

— La proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria se redujo en 83% de 146 países. Sin embargo, en la tercera parte de los países, menos del 75% de los docentes reciben una capacitación que satisfaga las normas nacionales.

— En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en 87 de 105 países, la proporción alumnos/docente es inferior a 30:1.

— En 1990, se realizaron 12 evaluaciones del aprendizaje con normas nacionales, en 2013 el número de evaluaciones aumentó a 101.

A partir de estos resultados, la UNESCO (2015) ha presentado una serie de recomendaciones:

1. Hacer mayor hincapié en la atención y educación de la primera infancia.
2. Hacer todo lo necesario para permitir que todos los niños terminen la enseñanza primaria.
3. Mejorar la adquisición de competencias para la vida y el trabajo por los jóvenes y los adultos.
4. Posibilitar que todos los adultos ejerzan su derecho a la alfabetización y a adquirir conocimientos aritméticos.
5. Centrarse menos en la paridad y más en el logro de la igualdad entre los sexos.
6. Invertir en la calidad de la educación.
7. Incrementar la financiación de la educación y desinar recursos a los más marginados.
8. Prestar una atención más específica a la equidad.
9. Subsana las lagunas más graves en los datos a fin de continuar mejorando la supervisión.

10. Resolver los problemas de coordinación para mantener un apoyo político de alto nivel a la educación.

El programa Educación para Todos de la UNESCO es un ejemplo de la lógica de la búsqueda de objetivos comunes a nivel internacional en el contexto de la globalización de los procesos económicos y expansión de la sociedad red.

En el caso de la OCDE, las recomendaciones de políticas están dirigidas hacia el desarrollo económico y el fortalecimiento de redes comerciales entre países.

Es de hacer notar la preocupación de este organismo internacional por elevar las condiciones y los estándares de calidad de la educación en los países miembros, así como el de promover modelos educativos basados en la adquisición de competencias.

A partir de 1997, la OCDE lanzó el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), con el propósito de monitorear a los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria.

Esta evaluación se realiza desde el enfoque de las competencias en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

Desde la perspectiva de la OCDE, una competencia es más que conocimientos y destrezas:

Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica.

Los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado (OCDE, 2001: 3).

Estas competencias se agrupan en tres categorías:

Usar herramientas de manera interactiva. Los individuos deben poseer la capacidad de usar un amplio rango de herramientas (tanto físicas como en las tecnología de la información y socioculturales como el uso del lenguaje) para interactuar efectivamente con el ambiente. Necesitan comprender estas herramientas para adaptarlas a sus propios fines y usarlas de forma interactiva.

Interactuar con grupos heterogéneos. En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan comunicarse con otras personas de diversos orígenes, ello implica la capacidad de interactuar con grupos heterogéneos.

Actuar de forma autónoma. Las personas deben poseer la capacidad de manejar sus propias vidas en contextos sociales cada vez más amplios y actuar de forma autónoma.

Estas competencias son individuales, más que de grupos o de organizaciones, la suma de estas competencias individuales contribuye al logro de las metas compartidas (véase Figura 9).

Los componentes de las competencias clave establecidas por la OCDE (2001) son las siguientes:

Usar herramientas de manera interactiva

- *Usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.* Uso efectivo de destrezas lingüísticas, orales y escritas, destrezas de computación y matemáticas, en múltiples situaciones.
- *Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva.* Reconocer lo que no se sabe. Identificación y acceso a fuentes apropiadas de información. Evaluar la calidad, propiedad y valor de la información y sus fuentes. Organizar el conocimiento y la información.
- *Habilidad para usar la tecnología de forma interactiva.* Uso de la tecnología en la vida diaria.

Interactuar con grupos heterogéneos

- Habilidad de relacionarse bien con otros. Empatía. Manejo efectivo de las emociones y motivaciones, propios y de los demás.
- Habilidad de cooperar. Presentar ideas y escuchar las de otros. Entendimiento de la dinámica del debate y seguimiento de la agenda. Habilidad para construir alianzas tácticas y sostenibles. Habilidad de negociar. Tomar decisiones considerando diferentes opiniones.
- Habilidad de manejar y resolver conflictos. Analizar los elementos e intereses en juego. Identificar áreas de acuerdo y de desacuerdo. Recontextualizar el problema. Priorizar necesidades y metas.

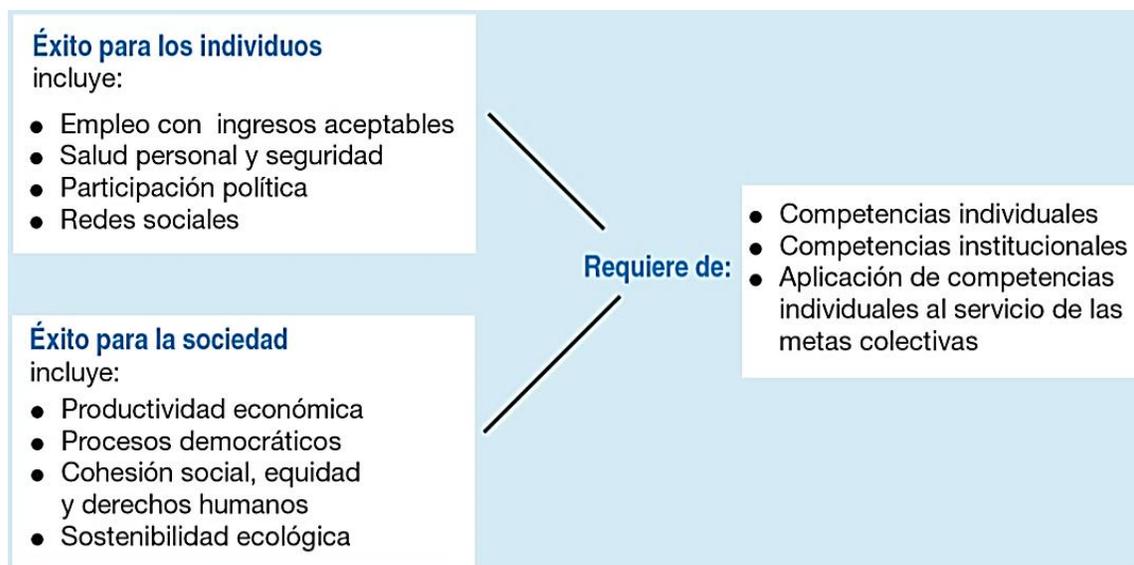


Figura 9. Competencias y objetivos individuales y colectivos.

Fuente: OCDE, 2001: 5.

Actuar de forma autónoma

— Habilidad de actuar dentro del gran esquema. Comprender patrones. Comprensión del sistema (estructura, cultura prácticas y reglas formales e informales, expectativas y roles). Identificar consecuencias directas e indirectas de sus acciones. Elegir diferentes cursos de acción, reflexionando sobre las consecuencias.

— Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. Definir un proyecto y fijar una meta. Identificar recursos disponibles y necesarios. Priorizar y refinar metas. Balancear recursos, para lograr metas múltiples. Aprender del pasado y proyectar resultados futuros. Monitorear el progreso, haciendo ajustes al proyecto.

— Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades. Comprender los propios intereses. Conocer las reglas y principios escritos. Construir argumentos para el reconocimiento de sus derechos. Sugerir arreglos o soluciones alternativas.

Estas competencias constituyen los fundamentos teóricos de PISA, para monitorear en qué medida os alumnos en el límite de la educación obligatoria (15 años), han adquirido las competencias necesarias para su inserción plena en la

sociedad. Este instrumento valora la habilidad de los estudiantes para usar sus conocimientos y habilidades con relación a los desafíos de la vida, no así el dominio de contenidos específicos.

En un documento posterior la OCDE (2010) estableció las habilidades y competencias del siglo XXI requeridas por los nuevos modelos emergentes de desarrollo económico y social, más allá de los modelos industriales de producción.

Los jóvenes se encuentran en plena experimentación de nuevas formas de socialización y de adquisición de capital social a las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están contribuyendo en gran medida. Su educación, ya sea en casa o en la escuela, proporciona valores y actitudes sociales, así como experiencias constructivas que les permitirán beneficiarse de oportunidades que favorecen activamente la creación de nuevos espacios de vida social. Por otro lado, la mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento (la mayoría de ellas relacionadas con la gestión del conocimiento) que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales en red. Para muchos jóvenes, las escuelas son el único lugar en el que se aprenden tales competencias (OCDE, 2010: 3).

Desde la perspectiva de la OCDE, los gobiernos están obligados a identificar y conceptualizar el conjunto de habilidades y competencias requeridas por los estudiantes en conformidad con estándares de calidad educativa.

Las habilidades del siglo XXI son (OCDE, 2010):

Habilidades funcionales TIC. Habilidades relevantes, para el uso adecuado de diversas aplicaciones.

Habilidades TIC para aprender. Habilidades que combinan las actividades cognitivas y de orden superior con habilidades funcionales para el uso y manejo de las aplicaciones.

Habilidades propias del siglo XXI. Habilidades necesarias para la sociedad del conocimiento.

Las competencias del siglo XXI pueden ser enseñadas considerando tres dimensiones: información, comunicación y ética e impacto social (véase Tabla 7).

Esta preocupación por el acceso y aprovechamiento de los recursos digitales en los procesos educativos ha implicado replantear los modelos educativos en favor de la incorporación de la tecnología en las aulas.

Tedesco (2000) señala que la sociedad actual atraviesa por una crisis estructural expresada en diversas dimensiones, las dificultades de funcionamiento de las instituciones responsables de la cohesión social (el Estado–Providencia), las relaciones entre economía y sociedad (crisis del trabajo) y los modos a través de los cuales se forman las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto).

Dimensión	Subdimensiones
Información	Información como fuente: búsqueda, selección, evaluación y organización de la información.
	Información como producto: la reestructuración y modelaje de la información y el desarrollo de ideas propias (conocimiento).
Comunicación	Comunicación efectiva.
	Colaboración e interacción virtual.
Ética e impacto social	Responsabilidad social.
	Impacto social.

Tabla 7. Dimensiones de las habilidades y competencias del siglo XXI.

Fuente: OCDE, 2010.

Esta crisis estructural va acompañada del aumento significativo de la desigualdad social y de la crisis del Estado nación en el marco de la globalización; los efectos han sido las transformaciones culturales, los cambios en la familia y la evolución del individualismo.

Las nuevas tecnologías han impactado los procesos productivos de bienes y servicios y modificado las relaciones sociales.

La acumulación de información, la velocidad en la transmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización simultánea de múltiples medios (imagen, sonido, texto) son, entre otros, los elementos que explican la enorme fertilidad de cambio que presentan estas nuevas tecnologías. Su utilización obliga a modificar conceptos básicos como de *tiempo* y *espacio*. La noción misma de *realidad* comienza a ser repensada, a partir de las posibilidades de construir realidades *virtuales* que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico cuyo análisis recién está comenzando (Tedesco, 2000: 47).

En un trabajo posterior (Tedesco, 2003) señala que la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación debe formar parte de una estrategia global de política educativa que considere los aspectos siguientes:

- a) Existe una creciente demanda social por incorporar las nuevas tecnologías a la educación sin considerar el valor real de sus repercusiones.

Implica diseñar estrategias de comunicación que permitan calificar las demandas educativas, puede contribuir a crear un contexto más favorable, para su incorporación, con ritmos y modalidades más adecuadas a las necesidades educativas.

b) Las estrategias relativas a las nuevas tecnologías, exigen alianzas entre los sectores público y privado e incluso de alianzas al interior del sector público, tal es el caso de los ministerios de educación y comunicación con las universidades.

Es importante que en estas alianzas, el sector público represente el interés general por encima de los intereses del sector privado en el marco de la lógica de mercado a corto plazo.

c) Las estrategias deben considerar de forma prioritaria a los docentes.

Las nuevas tecnologías modifican de forma significativa el papel del maestro en el proceso de aprendizaje; por el momento no se dispone de la investigación que ilustren la forma de enfrentar los desafíos de la formación y el desempeño docente en el contexto digital.

d) Los países de forma aislada no pueden enfrentar estos desafíos, se requiere de la cooperación regional e internacional.

Las formas de cooperación deben desarrollarse en los campos de la investigación, la formación de recursos humanos y la promoción de consensos políticos.

e) Las estrategias políticas deben basarse en el desarrollo de experiencias, innovaciones e investigaciones, orientadas hacia la identificación de las mejores formas para acceder a las modalidades digitales que eviten el desarrollo de nuevas formas de exclusión.

La incorporación de la tecnología a la educación no sólo es una cuestión de política educativa ni de innovación pedagógica, es en buena medida parte del desarrollo de los procesos económicos asociados a la educación en el marco de la inserción a la modernidad de la globalidad, esto es la *industria educacional*.

La educación es una empresa social que produce un tipo humano culturalmente determinado o, en su caso, la producción de competencias, disciplinas y

conocimientos que se consideran socialmente necesarios y que deben ser inculcados; para la sociedad es un proceso de producción y reproducción del capital cultural distribuido entre individuos, familias, grupos y clases (Brunner, 2003).

Tal como se mencionó arriba, la globalización ha conducido a una serie de transformaciones a nivel mundial con efectos imprevistos a distancia, producto de la aceleración de las interdependencias, de la compresión espacio temporal y del funcionamiento de ciertos ámbitos como unidades en tiempo real de escala planetaria. Estas transformaciones del entorno están forzando a redefinir la *empresa formativa de los sistemas educacionales*, en particular en tres direcciones (Brunner, 2003):

Expansión de la plataforma de información y conocimiento. El problema educativo en la actualidad no es el acceso a la información, sino ofrecer acceso sin exclusiones y aprender y enseñar a seleccionarla, evaluarla, interpretarla, clasificarla y usarla.

Otro punto importante es resolver la cuestión de cómo desarrollar las funciones cognitivas superiores (solución de problemas, formulación de problemas, planeación, reflexión, creatividad, comprensión profunda), necesarias en un medio saturado de información, para evitar una enseñanza reducida al nivel de destrezas elementales.

La escuela ha dejado de ser la única fuente de información para las nuevas generaciones y debe competir con otros medios (televisión, Internet, redes sociales).

Con relación al capital cultural producido por la escuela, ha sufrido una transformación significativa. La plataforma global del conocimiento y las bases del conocimiento disciplinares, eran relativamente estables y reducidas; en la actualidad, el conocimiento se incrementa y cambia a gran velocidad; la especialización es cada vez más pronunciada y fragmenta el conocimiento hasta el infinito.

Los desafíos para el sistema educacional consisten en formar a los nuevos sintetizadores de conocimiento, identificar las competencias a favorecer en los estudiantes, la organización curricular de un conocimiento en proceso de cambio y expansión permanente, así como favorecer el conocimiento transdisciplinario.

Cambios en el mercado laboral. La educación ha cumplido la función de preparar a las personas, para su incorporación al mercado laboral; se ha indicado

que la globalización ha cargado a la escuela de un sentido empresarial y utilitario de adiestramiento de la fuerza laboral.

La nueva composición del mercado laboral se caracteriza por la incorporación de amplios contingentes al sector servicios con la exigencia de haber adquirido destrezas interpersonales; algunas ocupaciones requieren niveles mayores de escolaridad con la respectiva tasa de retorno expresada en ganancias para las empresas, esto produce una mayor brecha entre los que poseen baja y alta educación; la mayoría de los puestos requieren que los trabajadores sepan leer y entender información técnica y eventualmente que posean alfabetización computacional; las personas necesitan formarse en trayectorias laborales inestables, enfrentar la rotación entre puestos de trabajo de un mismo sector y entre sectores de la economía.

Crisis de mundos de vida. La función de la escuela no se limita a la transmisión de conocimientos y a la adquisición de competencias valoradas por el mercado laboral; incluye valores, forja el carácter, brinda orientación, crea un horizonte de sentidos compartidos, introduce a las personas en un orden moral.

Los individuos deben procesar cada vez más información, filtrar, discriminar, pesar, valorar, retener, combinar y olvidar; esto genera presión sobre la educación, impone la necesidad de construir mundos de sentido en un contexto de globalización, pluralismo valórico, significados conflictivos, racionalización de las tradiciones, secularización y déficit de socialización.

En resumen, las recomendaciones de macro políticas educativas a nivel mundial, se establecen por organismos internacionales, básicamente están dirigidas a incrementar la cobertura y mejorar la calidad educativas, abatir los indicadores de alfabetización y de acceso a los diversos niveles educativos, el desarrollo de habilidades y competencias individuales para la vida en sociedad e incorporar la tecnología digital en los modelos educativos.

Educación, subjetividad y sentido

Lo que más enorgullece a los artesanos es el desarrollo de las habilidades. Por eso la simple imitación no produce una satisfacción perdurable; la habilidad tiene que evolucionar. La lentitud del tiempo artesanal es una fuente de satisfacción; la práctica se encarna en nosotros y hace que la habilidad se funda con nuestro ser. La lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados. La madurez implica mucho tiempo; la propiedad de la habilidad es duradera.

Richard Sennet

Se han formulado diversas explicaciones sobre los factores involucrados en las deficiencias educativas, el punto en el que convergen gira en torno a formular propuestas orientadas hacia la transformación del papel social de la educación.

Actualmente la escuela enfrenta un dilema, responder de forma instrumentalista a las demandas y los requerimientos de un mundo cada vez más globalizado, esto implica subordinarse a los intereses del modelo económico hegemónico a nivel mundial y a la secuela cultural, ideológica y política; o bien, participar en la construcción y establecimiento de políticas educativas que respondan a los problemas que enfrenta nuestro país.

Por otra parte, existe discontinuidad entre la cultura de masas y la cultura escolar en el nivel medio superior. Los estudiantes participan de los valores, representaciones, normas, códigos, comportamientos y conocimientos que operan en la vida cotidiana.

La cultura cotidiana cumple con la función de otorgar sentido a la existencia personal y hace comprensible la realidad. En consecuencia, la cultura escolar le aparece como un mundo artificial en donde el único sentido radica en la obtención de un título o de algún grado académico.

La tarea educativa implica un episodio entre subjetividades, constituye una relación dialógica y es una forma de significar el mundo, está mediada por normas de

comportamiento, reproducción de concepciones ideológicas y de esquemas de valores.

La escuela contribuye al establecimiento de formas de comportamiento que se articulan a las formas de cultura cotidiana.

En la vida social, la cultura cotidiana y la cultura escolar participan de manera diferenciada en el proceso de reproducción social de la sociedad.

El sistema educativo se encuentra inmerso en un contexto social, cultural y económico, actualmente caracterizado por el creciente desarrollo de una cultura basada en el acceso y aprovechamiento de la información y del conocimiento.

Los saberes de los docentes no sólo son producto de la formación académica ni del lugar que ocupan en el orden social; sino un producto del proceso histórico de la cotidianeidad que comparten los maestros y los alumnos, se manifiesta en la toma de decisiones y en las estrategias de enseñanza.

En este proceso, los docentes reelaboran su conocimiento sobre sus alumnos, sus creencias pedagógicas y sus valoraciones acerca de los contenidos y de las formas de enseñar (Mercado, 2002).

Los sistemas educativos en los países de América Latina presentan deficiencias y bajos resultados en las competencias básicas de los estudiantes latinoamericanos (Brunner, 2010). Estos resultados ponen en tela de juicio la capacidad de la escuela, para cumplir con la función social de formar personas para incorporarse a la vida social y productiva del país.

Miranda (2009) establece que los resultados educativos en América Latina no han respondido a los desafíos contemporáneos, ya que no han logrado contribuir a la competitividad, la igualdad social y la democracia.

Ruiz (2008) menciona que la calidad educativa debe considerarse como un derecho humano e implica establecer políticas públicas orientadas a garantizar la educación de calidad para todos. En este proceso es importante fortalecer las prácticas de evaluación educativa y reflexionar en torno a los propósitos y usos de la información obtenida, para valorar la calidad y emprender acciones de mejora, rendir cuentas a la sociedad, asignar estímulos a docentes y escuelas, así como certificar o seleccionar individuos.

Treviño, et al. (2010) analizaron los resultados de América Latina y el Caribe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), utilizan el modelo Contexto Insumo, Proceso y Producto (CIPP), establecen que el contexto social económico y cultural ejerce el mayor grado de influencia sobre el aprendizaje; el contexto educativo del hogar es la variable más consistente en relación al aprendizaje.

El hallazgo de escuelas que superan la expectativa del logro asociado al nivel socioeconómico y cultural, en contraste con escuelas en condiciones semejantes que obtienen puntuaciones por debajo de las esperadas, permite afirmar que el nivel socioeconómico y cultural influye, pero no determina el logro alcanzado.

Con relación a la infraestructura, estos recursos son necesarios para mejorar el rendimiento académico; sin embargo, no garantizan que el alumno aprenda.

Las recomendaciones de política que realizan los autores son:

- 1) Mejora de la formación inicial docente; inserción de los mejores docentes en las escuelas situadas en contextos desfavorables; mejora de las capacidades y el desempeño docente en la práctica educativa.
- 2) Reconocer la diversidad de la organización escolar; distribución equitativa de infraestructura y recursos materiales; orientar los procesos escolares hacia el aprendizaje.
- 3) Implementar políticas compensatorias en favor de la población más desfavorecida; erradicación del trabajo infantil; establecer pedagogías específicas acordes a las necesidades de aprendizaje; proporcionar educación indígena con materiales y docentes formados en lengua indígena; promover la asistencia a educación preescolar; prevenir el fracaso escolar y eliminar la repetición de grado.

Los esquemas recientes de evaluación educativa han conducido al cuestionamiento de la eficacia, eficiencia, calidad y pertinencia del sistema educativo. Los estudios comparados a nivel internacional, han ido más allá y han colocado en tela de juicio los modelos educativos y las políticas educativas implementadas para favorecer la competitividad y el desarrollo económicos; esto adquiere particular importancia en los países subdesarrollados.

La rendición de cuentas se halla asociado estrechamente al punto anterior, De la Garza (2004) señala que cada vez más, la investigación en educación estará más vinculada a la toma de decisiones.

Visto así, la evaluación, las políticas y las reformas educativas se imbrican, en términos de Ravela, et al. (2008), la evaluación está motivada por la formación ciudadana y la consolidación de una sociedad democrática, la productividad de la fuerza de trabajo, la competitividad de la economía nacional, el desarrollo integral de las personas y su participación en la sociedad del conocimiento y el papel de la educación en la superación de la pobreza.

En este contexto, es tentadora la construcción de estándares, permitiendo establecer parámetros y referentes que orienten los sistemas de evaluación y regulen la implementación de las políticas educativas.

Ferrer (2006), señala las ventajas del establecimiento de estándares: favorece el establecimiento del diseño de políticas educativas centradas en la calidad del aprendizaje y en la mejora de la gestión educativa; y, ofrece orientaciones técnicas y políticas en la implementación de los estándares a nivel nacional y subnacional.

Es importante destacar que para Ferrer, la implementación de estándares requiere de voluntad política, capacidad de liderazgo y asesoría a lo largo del proceso; sólo así podrían ocurrir cambios significativos.

Backhoff, et al. (2007) establecen que la incorporación de México al sistema económico mundial, implica la demanda de fuerza de trabajo calificada y educada; en este contexto los problemas que enfrenta la educación mexicana son: magnitud de la población estudiantil, condiciones de pobreza, marginación y el escenario de la multiculturalidad.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales señalan que los estudiantes en la educación básica no logran adquirir las habilidades ni los conocimientos en Español y Matemáticas, que les permitan adquirir los contenidos curriculares de los niveles superiores; los resultados revelan la inequidad en la distribución de los aprendizajes entre los estratos sociales y las condiciones socioculturales de los estudiantes. Los resultados de logro educativo se ordenan en función de la escuela a la que asisten los estudiantes: escuelas particulares,

escuelas públicas urbanas, escuelas públicas rurales, cursos comunitarios y escuelas indígenas.

Los autores establecen y comprueban la hipótesis en la cual la modalidad educativa está correlacionada con las diferencias de capital cultural de las familias de los estudiantes: las modalidades y estratos educativos concentran a los estudiantes de acuerdo a su nivel económico y cultural, y existe una correlación positiva alta entre el nivel sociocultural de los estudiantes y su rendimiento académico.

Con base en los resultados obtenidos en los Exámenes de Calidad y Logro educativos (Excale), Abreu y Calderón (2007) construyeron el Índice Compuesto de Eficacia (ICE) de los sistemas escolares, integrado por nivel de infraestructura de la escuela, el ausentismo de los profesores y la incorporación de los maestros a carrera magisterial.

El ICE permite identificar las condiciones que enfrenta cada entidad federativa, con los datos obtenidos, los autores presentan cinco recomendaciones: tomar decisiones políticas con base a los niveles de eficacia; revisar y evaluar el impacto que tienen los diversos insumos e intervenciones educativas; apoyar los procesos de generación de información; explorar las áreas de oportunidad en los factores extraescolares; y profundizar en la investigación de la pertinencia del currículo en la educación mexicana.

Valenzuela, et al. (2011), consideran que la calidad educativa implica favorecer la cultura de la evaluación, entendida como la convergencia entre los valores, lo acuerdos, las formas de pensar y de sentir, la identidad (historia y tradiciones), las relaciones entre las personas y los comportamientos. Esta cultura permite traducir los productos de la evaluación institucional en acciones concretas orientadas hacia la mejora educativa.

Moreno (2011) marca el acento en el trabajo cotidiano en el aula, en las condiciones de aprendizaje y en las condiciones internas del centro escolar; señala que la mejora en la educación radica en llevar a cabo evaluaciones con carácter formativo. En la cultura escolar están involucrados los actores, los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación, los aspectos organizativos e institucionales y la cultura material de la escuela. En el caso de la cultura de la

evaluación es necesario priorizar las funciones pedagógicas y formativas, más que servir de instrumento de control administrativo.

El interés por la evaluación en la educación superior ha ido en aumento debido a las presiones por la rendición de cuentas, cambios en las tendencias, en los requisitos de ingreso a la educación superior y en las restricciones financieras, esto ha obligado a las IEMS a evaluar la calidad de la enseñanza (Cisneros, 2008).

Tal como se indicó arriba, las políticas instrumentadas por el Estado son públicas cuando cumplen al menos alguna de las características siguientes (Miranda, 2012): la atención de un grupo en situación de vulnerabilidad; la mejora del funcionamiento del Estado; o, la atención de un bien público (bien indivisible, irrealizable ni mercantizable).

Tal parece que basta indicar o señalar una problemática social, cultural o económica, para que el Estado diseñe e implemente una política pública; nada más lejos de la realidad, no todas las demandas sociales devienen en asunto de política pública.

Las políticas están sujetas a un proceso que va desde la identificación del problema o demanda, hasta la evaluación de las acciones realizadas.

Subirats, et al. (2008) mencionan que en los análisis de las políticas públicas es necesario considerar los actores, los recursos, el contenido de la política y las reglas institucionales. En términos de estos autores, el ciclo de la política pública es el siguiente: surgimiento de un problema, inclusión en la agenda; formulación y decisión del programa de la política; implementación de la política; y, evaluación de la política.

Cada etapa está multideterminada (actores, normas, intereses, cotos de poder, redes sociales) y presenta puntos de fractura, tensiones y discontinuidades; las políticas públicas no obedecen a un proceso lineal. En cualquier momento, la política pública puede ser vulnerada, modificada o cancelada, nada asegura que los resultados esperados serán alcanzados tal y como fueron previstos en la etapa de diseño ni que la demanda o el problema social, sea solucionado de la mejor forma.

Las políticas públicas establecidas en las reformas educativas no son ajenas a estas condiciones. Desde la forma en que la evaluación educativa identifica los

problemas que deben ser atendidos, hasta la implementación de las reformas educativas, están inmersas en la vorágine de la dinámica de *lo político*.

Hanushek y Wößmann (2007) indican que la educación no ha cumplido con la expectativa de movilizar el desarrollo económico. La solución ha sido aumentar los niveles de escolaridad de la población. Sin embargo, los indicadores internacionales apuntan hacia mayores déficits en las habilidades cognitivas; el problema central radica en ofrecer un servicio de calidad en el cual los alumnos realmente aprendan; más que la ampliación de la cobertura, establecieron que la calidad de educación y el nivel de ingresos obtenido por las personas están fuertemente relacionados.

Los países desarrollados enfrentan diversos problemas de inequidad social y económica, la brecha económica no ha sido reducida, no ha sido posible implementar programas de educación eficaces y no han logrado alcanzar los resultados esperados. Los autores indican que el principal factor que incide en el rendimiento académico de los alumnos, es la calidad de los maestros; el problema radica en que no han sido establecidas las características de los buenos maestros, imposibilitando la implementación de reformas pertinentes.

En educación básica se han implementado evaluaciones masivas, Padilla (2009) analizó y comparó la estructura y el contenido de los exámenes internacionales y nacionales, aplicados en México, para identificar el grado de correspondencia con las tendencias internacionales. Los problemas que identifican en las pruebas nacionales son: ambigüedad en los términos; poca diversificación de reactivos y ausencia de evaluación de procesos cognitivos; carencia de un sustento teórico metodológico que incorpore elementos de mediciones psicométricas y teorías cognitivas.

Muñoz-Izquierdo y Magaña (2008) señalan que desde los años noventa, el gobierno mexicano ha implementado programas que pretenden mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes que pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos; sin embargo, estos programas se evalúan de forma aislada, no se han identificado los efectos de la sinergia al combinar los programas en un centro escolar. Los autores establecieron que el programa dirigido a favorecer la demanda

escolar mediante la transferencia de efectivo, no está logrando los objetivos deseados.

De igual forma, la función académica es desplazada a segundo plano y el programa deviene en cumplir una función económicamente redistributiva.

América Latina enfrenta problemas con relación a la calidad, pertinencia y equidad educativas. La calidad implica el derecho a aprender a lo largo de la vida y a los principios de obligatoriedad, gratuidad y no discriminación, al desarrollo de saberes y competencias necesarias para participar en la vida social y construir proyectos con sus semejantes. La pertinencia, implica atender la diversidad de las necesidades individuales y considerar los contextos, para hacer la educación asequible a personas con capacidades diferentes y que provengan de distintos estratos sociales y culturales. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad para toda la población y proporcionando las condiciones, recursos y ayudas requeridas (Poggi, 2008).

De acuerdo a Giménez (2005), la cultura constituye un esquema de percepción de la realidad, conforma la atmósfera de la comunicación intersubjetiva, favorece la identidad social, es guía orientadora de la acción y fuente de legitimación de la misma; la identidad constituye la mediación de la dinámica cultural, todo actor individual o colectivo se comporta en función de la cultura, socialmente condicionada y condicionante de las dimensiones económica, política y demográfica de cada sociedad.

La cultura de masas difiere de forma sustantiva de la cultura escolar. El estudiante de bachillerato introduce en la vida escolar los valores, representaciones, normas, códigos, comportamientos y conocimientos que utiliza y le son eficaces fuera de la escuela.

La cultura cotidiana le permite comprender y actuar en el mundo real, la escuela le aparece como un mundo artificial en donde el único sentido radica en la obtención de un título o de algún grado.

Comprender los ámbitos culturales en los que transita el estudiante, es crucial en la identificación de los sistemas de representación social de la realidad que operan en cada uno de ellos, para establecer su grado y tipo de interrelación.

El estudiante vive día a día la discontinuidad cultural entre los saberes escolares y los saberes culturales. Morduchowicz (2004) señala que la cultura popular es una cultura de mosaico, simultánea, efímera, diversa y relacionada por proximidad; mientras que en la cultura escolar, el conocimiento es lineal, acumulativo, trascendente y articulado lógicamente.

Desde esta perspectiva, el estudiante interrumpe su vida cotidiana al asistir a la escuela, entrando en competencia con la cultura popular.

Un aspecto significativo en la generación del conocimiento y del aprendizaje social, ocurre en las redes sociales (Cummings, et al., 2003). En las redes sociales, se puede identificar el grado de cohesión social relacionada con el apoyo personal y la confianza mutua.

Estas redes soportan la construcción simbólica de la realidad, tanto en lo cotidiano como en lo académico. La educación cumple con dos funciones centrales, constituye la clave en el proceso de socialización y fortalece el acceso al conocimiento, al incrementar las redes y otorgar confianza para la movilización de los recursos y su aprovechamiento.

El propósito de este proyecto de investigación, consiste en establecer el tipo y grado de continuidad entre las formas culturales de la vida cotidiana y la vida académica de estudiantes de bachillerato, asociados al aprovechamiento académico. Mediante la identificación de estos factores, los educadores estaremos en condiciones de diseñar estrategias que favorezcan la extensión del conocimiento científico y tecnológico a los ámbitos de lo cotidiano.

En este proyecto se parte de la hipótesis de que las prácticas culturales de la vida cotidiana invaden a la cultura escolar, la desplazan y reducen a su mínima expresión. En la escuela, el alumno va cumpliendo con los requerimientos académicos que le establece la vida académica. El alumno enfrenta una lucha entre lo que le aparece como significativo y lleno de sentido (lo cotidiano) versus lo inútil y poco práctico (lo escolar), para el alumno se trata de una lucha en la cual la permanencia escolar le significa una forma de sobrevivencia, tolerable por la expectativa de obtener el grado académico.

Existen trabajos que han discutido los cambios en la cultura occidental, el tránsito de la modernidad a la posmodernidad en el marco de los procesos de globalización, entre ellos cabe mencionar a Bauman (2002), Jameson (2002), García Canclini (2004), Sibilía (2008), Baudrillard (2009), Lipovetsky (2010), entre otros.

Las sociedades más desarrolladas del mundo enfrentan un desencanto por las ilusiones creadas en el marco de la racionalidad de la modernidad.

En términos de Casullo (2004: 17):

El debate modernidad / posmodernidad puede ser entendido como la controversia de una época que se siente en mutación de referencias, debilidad de certezas y proyectada hacia una barbarización de la historia, ya sea por carencias y miserias sociohumanas, ya sea por su contracara: la aceleración de la *abundancia* para un futuro definitivamente deshumanizado.

La llamada crisis de la modernidad implica el cuestionamiento de sus verdades y el pesimismo para enfrentar el presente. La diversidad del ser social se enfrenta a la ilusión del mundo capitalista por establecer certezas y homogeneidad sociocultural. El sujeto lo enfrenta como una desilusión por la historia.

La posmodernidad no constituye una corriente de explicaciones científicas, se expresa como una serie de tendencias en diferentes campos que van desde la filosofía, la estética, la arquitectura, modas culturales, todos ellos apuntan a señalar el agotamiento de la modernidad y de sus discursos legitimadores.

La cultura escolar ha sido abordada desde diversas aproximaciones, entre ellas Bourdieu y Passeron (1996), Walker (2003), Valenti y Varela (2003), Falus y Goldberg (2011), por citar algunos.

En el conocimiento científico no basta con mencionar los procesos generales, es necesario identificar las formas específicas que asumen los fenómenos sociales en un contexto histórico concreto en el que ocurren.

Bourdieu (1986) establece la diferencia entre capital cultural y el capital social. El primero ocurre en el contexto del Estado y asume tres formas: la corporalidad del Estado, el Estado objetivado y el Estado institucionalizado. En tanto que el capital social, consiste en la suma total de los recursos actuales o potenciales, relacionados a una red durable de relaciones de mutuo conocimiento y reconocimiento entre los

miembros de un grupo de conocidos, quienes proporcionan respaldo colectivo en términos de confianza.

La categoría de capital social procede de la teoría sociológica y permite abordar una gama amplia de problemas sociales, aplicable a cualquier entidad de orden social (Bexley, 2007).

El concepto de capital social permite ofrece una perspectiva amplia sobre los procesos que ocurren en la vida cotidiana y en la cultura escolar, permite una aproximación cualitativa en la comprensión de los procesos sociales, económicos y culturales.

Ha sido demostrado que las naciones que presentan mayores niveles de vida asociacional y participación cívica, tienen mayores niveles de cooperación, confianza y eficiencia gubernamental. De esta forma, es posible establecer que los niveles de cohesión social contribuyen a la vida social en términos democráticos.

Estas formas organizacionales permiten: valores sociales e igualdad; desarrollo comunitario; activa participación ciudadana; las sociedades públicas, privadas y de voluntarios aportan energía a los servicios sociales; calidad en el gobierno y en las reformas al sector público; y las organizaciones sociales proporcionan un escenario institucional, para integrar la diversidad de puntos de vista, capacidades y necesidades sociales (The National Economic and Social Forum, 2003).

En la medición del capital social, se consideran diversos factores: grupos y redes; confianza y solidaridad; acción colectiva y cooperación; información y comunicación; cohesión e inclusión social; y empoderamiento y acción política (Grootaert, et al., 2004).

En la actualidad, la discusión sobre el capital social gira en torno a dos tendencias. La primera establece que los recursos, tales como la información, las ideas y los apoyos que los individuos son capaces de procurarse al relacionarse con otras personas. La segunda se refiere a la naturaleza y extensión de la participación individual en diversas redes informales y organizaciones cívicas formales. Esta perspectiva caracteriza las variadas formas en las que interactúan los miembros de una comunidad.

Desde ambas perspectivas es posible estudiar lo que ocurre en el ámbito educativo, con relación a la conformación de grupos, redes, normas y los niveles de confianza entre las personas.

En la revisión histórica sobre el concepto de capital social, realizada por Farr (2003), establece que mediante este término, se reconoce el complejo entre normas, redes y confianza. En donde las redes le dan a los vínculos un carácter compacto y valioso; mientras que las normas, persuaden las acciones individuales y las relaciones sociales, y la confianza ocupa su lugar en la psicología de los individuos que pertenecen a un grupo. En consecuencia, se puede establecer la existencia de una forma de capital que contribuye a la productividad de los individuos y de los grupos de la sociedad civil, sin que piensen en intereses puramente económicos.

Con relación a la importancia que ocupa la teoría del capital social en la investigación en ciencias sociales, Durlauf y Fafchamps (2004) consideran a la ausencia de capital social como el principal obstáculo para el desarrollo económico; en tanto que esta forma de capital, permite emprender acciones colectivas, para la solución de problemas sociales.

Los estudios realizados desde la perspectiva del capital social, indican que opera como un catalizador en la diseminación del capital humano e intelectual; participa en la base, para producir mayores niveles de sinergia y coordinación; funciona como lubricante en la creación de redes organizacionales; y actúa como un facilitador de instituciones intermediarias (Adam y Rončević, 2003).

Los estudios de capital social se han ocupado de una creciente diversidad de fenómenos socioeconómicos, entre ellos las crisis de mortalidad, las formas de participación política, el bienestar de los niños, las llamadas trampas de desarrollo, la eficiencia judicial y la educación; sin embargo adolecen de la vaguedad en las definiciones conceptuales, pobreza en la medición de los datos, ausencia de condiciones apropiadas para su generalización y carencia de la información necesaria para establecer afirmaciones plausibles. Estos problemas se derivan de las dificultades para cuantificar las relaciones psicológicas y sociológicas, subyacentes del capital social (Durlauf y Fafchamps, 2004).

Un aspecto importante del capital social es la conformación y expansión de los espacios sociales, constituidos por agentes sociales que ocupan posiciones jerarquizadas y persiguen el acceso a diferentes bienes (capitales y legitimación), y por los conflictos, inherentes a los diferentes campos de actividad, posiciones y percepción del espacio (Lozares, 2003).

En consecuencia, es necesario valorar la consistencia teórica y explicativa del capital social, Campbell (2001) señala que alrededor del capital social se han creado expectativas poco realistas.

En primer lugar, constituye un concepto aplicable a diversas aproximaciones teóricas, es necesario desarrollar un concepto unitario que permita explicar y predecir las salidas, en esferas tan diversas y complejas como la económica, la política y la médica, en forma de una gran teoría que permita su aplicación práctica con base en estudios de caso.

En segundo lugar, se abusa del concepto de capital social al considerar que puede ser usado como una herramienta de investigación y de política entre países y culturas con diversos niveles de desarrollo y complejidad.

En tercer lugar, se parte del supuesto de que se puede hablar significativamente del capital social como una propiedad de las comunidad geográfica, sin tomar en cuenta las diferencias intracomunitarias en la forma en que el capital social es creado, sostenido y accesado en las pequeñas comunidades, suburbios, ciudades y países.

En la misma dirección, Quibria (2003) enfatiza que las definiciones confunden las fuentes con las consecuencias y su existencia con las funciones. Esto significa que la evidencia de la existencia del capital social es en muchos casos, inferida a partir de los resultados positivos obtenidos, lo cual es inconsistente. Tal es el caso en los siguientes supuestos:

El capital social puede abrir oportunidades, para los integrantes de la red. Sin embargo, estas redes pueden actuar como restricciones y limitar el acceso a aquellos que están fuera de la red (raza, etnicidad, religión, lenguaje, confluencia de intereses, exclusiones de mercado y no mercantiles).

En tanto que el capital social puede proporcionar el sustrato para la innovación y los emprendedores, al mismo tiempo puede enfrentar al individuo con el letargo y el hermetismo.

La membrecía de una comunidad tiene sus ventajas, en la mayoría de los casos, hace cumplir estricta conformidad, infringe las libertades individuales y crea presión hacia la sumisión y la mediocridad.

Se parte del supuesto de que el capital social puede actuar como una cura a la pobreza. En la realidad, ciertos grupos étnicos se encuentran atrapados en un mal equilibrio de normas y valores que son inadecuadas para el desarrollo individual y colectivo.

En el acto educativo se sintetiza una serie de procesos de naturaleza social, en los cuales intervienen relaciones intersubjetivas, mediadas por normas, valores y relaciones sociales.

La identificación de los elementos que contribuyen a un mejor aprovechamiento académico, permite proponer estrategias, planes y programas educativos que contribuyan a elevar la calidad educativa.

En la infancia, los padres cumplen una función socializadora, mediante la enseñanza de la lengua, el establecimiento de valores básicos, ideales y expectativas que le dan forma a la vida del niño. En la educación básica, la relación entre la familia y la escuela, es relativamente estable. En la educación media y superior, los padres sufren una crisis de confianza al confrontar las nuevas asignaturas y la complejidad curricular.

El apoyo social que reciben las personas, manifiesta el nivel de fuerza y estabilidad del capital social.

Los efectos de una forma de capital social se deben a la calidad de las relaciones (medibles y no medibles), propias de cada forma de capital social.

La escuela se encuentra inmersa en un contexto social, económico, político y cultural. Morgan (2000), recalca que las escuelas y su entorno comunitario invierten recursos de capital social en términos de buenos capitales, para reducir los costos de producción aprendizaje entre sus alumnos. Los recursos de capital social disponibles en la escuela, existen en el cuerpo de redes entre estudiantes,

profesores, padres y otros adultos, en forma de vínculos entre los miembros de la comunidad escolar y con personas fuera del ámbito escolar.

En el caso del Reino Unido el nivel de capital social es medido con regularidad a través de la Oficina de Estadísticas Nacionales, se consideran cinco aspectos del capital social: participación cívica, redes sociales y apoyo, participación social, reciprocidad y confianza, y punto de vista sobre el área (Babb, 2005).

En dicho país, se ha estudiado la forma del capital social en los jóvenes (Whiting y Harper, 2003), los resultados cuantitativos indican que es poco probable que los jóvenes participen en actividades sociales y cívicas, que voten, que se involucren en su comunidad local y que participen en trabajos voluntarios formales. Sin embargo, la investigación cualitativa, indica que los jóvenes tienen altos niveles de capital social comparados con los indicadores cuantitativos.

En un estudio posterior Deviren y Babb (2005), consideraron el interés en la agenda política, la sociabilidad informal, la participación y actividades de voluntariado, la participación cívica, las redes sociales y la confianza entre jóvenes del Reino Unido; llegaron a la conclusión de que los jóvenes tienen mayor participación en actividades sociales informales y tienen extensas redes sociales de apoyo, que las personas mayores de 25 años. Al contrario, muestran menos interés en los asuntos políticos y es menos probable que participen en actividades sociales, cívicas y de voluntariado, que los mayores de 25 años.

La familia es un factor importante en la producción y movilización del capital social, para la vida escolar de los estudiantes. Sandefur, et al. (1999), estudiaron la influencia del capital social sobre la probabilidad de ocurrencia de tres tipos de transición educacional: graduación superior, ingreso a la educación post secundaria e ingreso a una institución post secundaria de cuatro años. Los resultados obtenidos por los autores indican que las familias utilizan su ingreso para invertirlo en el capital humano y social de sus hijos. Las formas, la calidad y el apoyo que componen el capital social, afectan la graduación en la educación superior y la permanencia escolar.

En el estudio realizado por Dijkstra, et al. (2003) en universidades de Holanda, encontraron que el éxito escolar en la escuela, no sólo depende de las

características individuales de los alumnos, sino que está relacionado con la posición que ocupa la familia de origen en la estructura social. En la familia se concentran factores que benefician la carrera educativa del estudiante y están vinculados a la posición de la familia en el estatus jerárquico.

Las familias difieren en las facilidades que proporcionan a sus hijos, cualificando y asegurando una participación exitosa en la educación. La familia de origen, constituye el factor intermediario entre el contexto familiar y la carrera del estudiante. Esta mediación económica, material y social de la familia, proporciona al estudiante el capital disponible dentro de la familia, afectando el logro educativo y su distribución a lo largo del estrato social.

Dika (2003), establece que el alumno al ingresar a la institución educativa posee capital social potencial conformado por las características de cada red social, el contexto familiar y social; durante su permanencia escolar, se activa bajo la forma de auto procesos adaptativos (auto concepto, confianza y búsqueda de ayuda) y capital social activado (percepción del apoyo del profesor, apoyo académico proporcionado por los miembros de la red y la pertenencia escolar); el compromiso y las aspiraciones académicas (orientación y esfuerzo académicos), son producto de la interacción de estos niveles de capital social individual. La contribución de la autora, radica en abordar el capital social desde una perspectiva sistémica; la entrada, el proceso y la salida, interaccionan y son interdependientes.

Boström (2003), examinó la relación entre el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje inter generacional y el capital social, en el marco del Programa Abuelo, realizado en las escuelas de Estocolmo.

Los cambios en la organización social y el acceso de las mujeres al mercado laboral, han modificado la estructura familiar y los patrones de vida hogareña. Cada vez es más raro que dos generaciones vivan bajo el mismo techo e incluso en la misma comunidad.

La ruptura de hogares se ha incrementado y cada vez es más frecuente encontrar familias con un solo padre. En muchos casos, los jóvenes que no tienen docentes varones, crecen con pocos modelos adultos del rol masculino.

Los resultados que obtuvo, señalan la importancia de los abuelos como parte del capital social en la formación educativa de los alumnos, el incremento del capital social entre los mismos abuelos, el desarrollo de mejores oportunidades para el aprendizaje formal e informal y el incremento en capital social entre las generaciones de jóvenes y viejos.

El incremento del capital social se deriva de la transmisión en ambas direcciones de habilidades, actitudes, normas y valores entre los abuelos y los alumnos, quienes proporcionan una base sólida y sustantiva para la futura educación, dado el decremento en el comportamiento disruptivo y la emergencia de un ambiente escolar más seguro, contribuyendo a una educación más eficiente.

Estos hallazgos apuntan a que el capital social producido por los abuelos en el contexto escolar, tiene un carácter creciente y ofrece a los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje formal e informal, entre generaciones. Este tipo de programas proporcionan una mejor calidad de vida, para los abuelos, permite ampliar su red social, sentirse importantes y necesarios.

Faris (2004) afirma que en el aprendizaje a lo largo de la vida, el capital social se desarrolla en los aprendizajes dentro de la familia y en todas las situaciones de cuidado de los niños; en la educación formal y el entrenamiento, incluyendo la infancia temprana y la educación escolarizada; en el entrenamiento del lugar de trabajo en el aprendizaje informal de actividades específicas y la participación en las diversas redes profesionales; y en el aprendizaje informal en la vida cotidiana y en la participación cívica.

La formación de comunidades de aprendizaje, basadas en el aprendizaje a lo largo de la vida, permite a las personas actuar en conjunto, para lograr sus objetivos sociales, económicos, culturales y control en las condiciones ambientales de su comunidad. Estos recursos proporcionan beneficios inmediatos y consecuencias a largo plazo, acordes a la satisfacción de necesidades de la comunidad.

Kell (2008) reporta una fuerte relación entre el desempeño educacional de la población y la construcción de comunidades pacíficas y sostenibles, en las cuales las estructuras informales de capital social, en términos de confianza y comunicación, son más importantes que aquellas en las que los estudiantes participan formalmente;

el estudio del capital social en el proceso de construcción comunitaria, implica una revisión de los conceptos de innovación, cambio, equidad, igualdad y justicia social. El reto de la educación apunta a los aspectos cruciales del respeto a los derechos humanos, la justicia redistributiva en términos económicos, las tensiones raciales, étnicas y culturales que han emergido en respuesta a la globalización; este nuevo escenario, que se le ofrece a la enseñanza y al estudiante.

Los estudios de redes sociales se ocupan de los vínculos y la interdependencia entre actores sociales, que les proporcionan oportunidades y restricciones potenciales a su comportamiento; sin embargo, los conceptos y las herramientas analíticas utilizadas en este tipo de estudios, requieren de una profunda comprensión de lo que se entiende por conocimiento y de los mecanismos que subyacen la acumulación del conocimiento.

El conocimiento implica una comprensión activa de la cosa conocida; los individuos representan y comunican su propio conocimiento, mediante representaciones simbólicas. Diversos individuos pueden intercambiar información como forma, para incrementar su propio conocimiento; sin embargo, cada persona tendrá diferente capacidad de absorción.

En las redes de conocimiento, cada nodo incluye la adquisición de una parte del nuevo conocimiento por comunicación, lo cual implica el desarrollo de una forma comunicable y comprensiva. El grado de confianza puede ser diferente en cada relación específica, dependerá de la historia de las relaciones, de la estructura y densidad de la red. En cuanto a la fortaleza de cada vínculo, será más débil en tanto cada vínculo tenga un rol social similar (Cassi, 2003).

Una red es un conjunto de lazos diádicos del mismo tipo entre actores; los actores pueden ser personas, grupos, organizaciones e instituciones; un lazo es un episodio de relación social. Las relaciones entre personas pueden ser de parentesco, afectivas, de interacción, jerárquicas, cognitivo perceptuales o por afiliación. Cada tipo de relación establece diferentes estructuras y tiene diferentes implicaciones (Borgatti, 2003).

Las redes no son estables, son estructuras que evolucionan en el tiempo, tanto en su función (envío de información, toma de decisiones, generación de poder) como

en las modificaciones en su propia morfología; por lo tanto, lo que sucede y el cómo sucede, depende de la estructura y de la historia de la red (Miceli, 2006).

El desarrollo de las TIC, han repercutido en las formas de interacción social entre las personas. Desde la perspectiva de Terceiro y Matías (2001), la incorporación de las TIC en la vida cotidiana, forma parte de la nueva era del digitalismo; sus repercusiones se reflejan en amplios cambios socioculturales, modificando las formas de comunicación, creando nuevos códigos comunicativos, estableciendo nuevas redes, formas de relación e interacción social.

El análisis de redes sociales constituye una perspectiva teórica, un método de análisis (en su caso de intervención) y de objeto de estudio; dicho así, la identificación de redes constituye un medio poderoso, para entender la realidad social (González y Molina, 2003).

Las relaciones de amistad son relaciones personales, voluntarias y afectivas, en algunos casos son instrumentales; se manifiestan en diferentes niveles de intensidad. Las relaciones amistosas son una fuente importante de identidad, permiten compartir ideas e intereses, proporcionan apoyo en las cuestiones cotidianas y en las crisis existenciales. Las amistades se forman en contextos sociales y obedecen a normas y contextos sociales. La formación de relaciones de amistad está ligada a los espacios compartidos y a la interdependencia funcional en focos de actividad (De la Rúa y Fellow, 2003).

Blanco (2009) propone formular aproximaciones teóricas de alcance intermedio que permitan dar cuenta de las escuelas como organizaciones; con esta propuesta pretende hacer confluír la perspectiva de las teorías de la reproducción con la corriente de la eficacia escolar.

En el caso de los estudiantes mexicanos, la educación formal no proporciona las mismas condiciones de aprender; por lo contrario reproduce, multiplica e intensifica las diferencias con las que ingresan al sistema educativo.

Blanco (2009) establece cuatro aspectos que permiten abrir líneas de investigación:

- El vínculo entre posición sociocultural y resultados educativos no es directo, está mediado por procesos, experiencias y las prácticas de los estudiantes.
- En la reproducción de la desigualdad interviene la interacción entre el origen social y los factores mediadores, en función de los recursos materiales y simbólicos disponibles para el alumno.
- La formación del habitus o códigos se explica por la posición en la estructura, mientras que las experiencias educativas que operan en la reproducción, se constituyen a nivel individual.
- La reproducción no se produce a pesar de las escuelas, sino mediante su intervención.

Con relación al último aspecto, la política cultural de la educación (Apple, 2001) instrumentada mediante el establecimiento de un currículum nacional, deviene en una forma de hacer *legítima la desigualdad*, contribuye a crear la ilusión de la homogeneidad de la diversidad; es decir, todas las escuelas son iguales desde el punto de vista de la cultura.

Un ejemplo de este proceso homogeneizador es la introducción de los sistemas de información en los ambientes escolares.

El fundamento ideológico de la migración digital lo aporta el neoliberalismo económico imperante, pues éste considera que las TIC son el símbolo y el factor determinante de la productividad, entendiendo por tal un trabajo en menos tiempo; un trabajo con más precisión y menos errores; un trabajo con la concurrencia de menos personas, más ergonómico, menos arriesgado (San Martín, 2009: 33).

En el mundo de las representaciones sociales, la incorporación de los sistemas de información en la escuela producirá un sistema educativo de mayor calidad; en consecuencia las políticas educativas se enfocan a dotar a las escuelas de la infraestructura necesaria, para incorporar las TIC a la práctica educativa.

Es necesario cuestionar si la tecnología se constituye como un recurso disponible y que puede ser aprovechado por la escuela, o si la escuela es invadida por la cultura digital y le imprime su lógica sobre la forma de interpretar y actuar en la realidad.

Recientemente ha sido acuñado el término *nativos digitales*, haciendo referencia a las nuevas generaciones que nacen y crecen en un mundo en el que cada vez más se utiliza la tecnología en la vida cotidiana.

Las tecnologías no son neutras ni asépticas, se modifican y pueden ser modificadas en función del contexto en el que se apliquen y de las prácticas con las que van asociadas. En la llamada *generación digital*, la tecnología y la vida cotidiana se relacionan a través del consumo y del uso del tiempo libre.

Estas generaciones construyen representaciones y mundos simbólicos, establecen relaciones intersubjetivas en los entornos digitales y son capaces de apropiarse, usar y aplicar la tecnología en su vida cotidiana.

Estos cambios en la vida diaria, han modificado las relaciones intergeneracionales.

En el contexto de la cultura digital, la generación digital define su imaginario cultural, entre otros factores, a partir de lo tecnológico. Los jóvenes de hoy creen que las nuevas tecnologías son herramientas que les acercan a sus pares y les alejan de los adultos ya que las consideran estrategias propias del mundo joven. Esta constituye la distancia social que existe entre nativos e inmigrantes digitales.

Por primera vez, la nueva generación entiende mucho mejor el nuevo medio, y lo está acogiendo más rápidamente. Este desafío al orden existente genera confusión e inseguridad en torno a la juventud, su cultura y su universo simbólico plagado de aparatos tecnológicos digitales.

Esto se hace especialmente relevante de cara a afrontar un futuro en el que la generación digital 2.0 supera, en sus propias palabras, las destrezas, habilidades y conocimiento de los que hoy consideramos que forma parte de la actual generación digital. Parece que los que hoy son niños, serán dentro de no mucho jóvenes con mayor autoridad tecnológica, en términos de conocimiento y destrezas, que los actuales nativos digitales (Merino, 2010: 246).

Estas transformaciones subjetivas e intersubjetivas de las formas de representar y actuar en el mundo, producto de la llamada *era digital*, tienen repercusiones de orden cualitativo en la cultura escolar que implica la reorganización de los saberes.

Los educadores se han enfocado a la pantalla, al recurso tecnológico y han puesto poca atención al ser humano que la usa; los cambios tecnológicos producen cambios en los procesos sociales y en la forma de entender el mundo por las personas (García 2009).

Desde la perspectiva de Dussel (2011), los cambios en la educación son profundos, no solo de grado y se expresan en tres dimensiones:

a) Cambios en la organización pedagógica del aula. Los artefactos tecnológicos y la conexión en red, suponen la redefinición del aula como espacio pedagógico; las tecnologías tienden a la fragmentación de la atención y permite recorridos individualizados según el usuario.

b) Cambios en la noción de cultura y de conocimiento. La escuela es una institución de transmisión cultural, las nuevas tecnologías se estructuran alrededor del usuario y ofrecen grandes volúmenes de información organizada con criterios diferentes a los tradicionales; resulta así que la *noción de verdad* es menos importante que la popularidad o la intensidad de la experiencia emocional; prometen una gratificación inmediata de amplio acceso y en con vínculos relacionales horizontales; el conocimiento escolar se torna multimodal, combina texto, imagen y audio; la accesibilidad a los recursos es cada vez más amigable para los usuarios, no se requieren de conocimientos especializados; las tecnologías tienden a bajar de precio y cada vez son más accesibles a sectores amplios de población.

c) Cambios en la forma de producción de los conocimientos: los nuevos sistemas de autoría. La producción de información puede hacerse disponible desde diversos soportes y plataformas, permitiendo el acceso a diversas audiencias, usuarios y colaboradores (Web 2.0).

La hiperconectividad y las redes sociales han dado lugar al *hiperindividuo* o *individuo conectado* con nuevas formas de socialización, desarrollo cognitivo, proceso de individualización y desarrollo moral de los jóvenes.

En términos de Bourdieu (1990), las divisiones entre las edades son arbitrarias, la frontera entre juventud y vejez, en todas las sociedades es objeto de lucha, estas clasificaciones por edad son una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe ocupar su lugar.

La juventud y la vejez no están dadas, se construyen socialmente en la lucha entre *jóvenes* y *viejos*. La definición de generaciones implica conocer las leyes de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y las divisiones que crea esa

lucha, los *nuevos*. La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable. En consecuencia, el hecho de hablar de jóvenes como un grupo constituido que posee intereses referidos a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu, 1990).

García (2012) nos advierte que las formas adoptadas por la cultura de los jóvenes, no puede ser examinada en una sola dimensión; estamos ante procesos transnacionales con especificidades en cada país; estas formas culturales dependen de las estructuras económicas, de los cambios en los hábitos de consumo y el acceso y la interacción de los sujetos sociales.

En el caso de México, hay muchas maneras de ser joven, producto de la desigual distribución del capital económico y educativo, del acceso a las redes formales e informales; en consecuencia existe una juventud mayoritaria precarizada y desconectada de la sociedad red y desafiada de las instituciones y sistemas de seguridad social, y otra juventud minoritaria conectada e integrada, incorporada a los circuitos de instituciones de seguridad y en condiciones de elegir. Estas formas de ser joven se suman a las diferencias de género, de clase, de instancias de inscripción al *yo juvenil* (García, 2012).

Estas diferencias de ser joven y sus repercusiones en el acceso y permanencia en la escuela, constituye una situación socialmente problematizada ante la cual el Estado toma un posicionamiento.

Esta postura política asumida por el Estado ante la juventud y la educación es permeada por la cuestión de la justicia social.

Existen dos grandes concepciones en torno a la justicia social: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades; en toda sociedad democrática, ambas tienen la finalidad de reducir las desigualdades y las inequidades sociales.

La igualdad de las posiciones busca entonces hacer que las distintas posiciones estén en la estructura social, más próximas las unas de las otras, a costa de que entonces la movilidad social de los individuos no sea ya una prioridad (...) La segunda concepción de la justicia, mayoritaria hoy en día, se centra en la igualdad de oportunidades: consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático (Dubet, 2011b: 11–12).

Desde la perspectiva de François Dubet, la acción política en la escuela debe basarse en la igualdad de posiciones.

La igualdad de oportunidades privilegia el mérito, la responsabilidad individual y la libertad de empresa; este modelo se basa en el imaginario de una competencia equitativa con el supuesto de un contexto económico favorable. Así, el individuo es provisto de los recursos y oportunidades necesarias para *triunfar* en el sistema social.

Las políticas públicas de justicia social, orientadas hacia la igualdad de posiciones tienen dos efectos (Dubet, 2011b).

En primer lugar contribuyen a afianzar la estructura social en la que se inserta el individuo y le permite desarrollar su autonomía; acrecienta la confianza y la cohesión social, en tanto que los individuos no se comprometen en una competencia permanente ni asumirse como víctima, para acceder a beneficios.

En segundo lugar, constituye la mejor forma de realizar la igualdad de oportunidades. Las oportunidades ofrecen la oportunidad de movilidad en la estructura social en función del mérito y del valor, esta fluidez es mayor en tanto sean menores las distancias entre las posiciones, los que ascienden tienen menos obstáculos que superar y los que descienden no pierden todo.

En el caso de la educación, se han privilegiado las políticas de igualdad de oportunidades.

Mientras las desigualdades derivadas del nacimiento y la herencia son injustas, la desigualdad de oportunidades establece desigualdades justas al abrir a todos la competencia por los diplomas y las posiciones sociales. Se trata no sólo de una manera racional, eficaz y abierta de distribuir a los individuos en las posiciones sociales en que sus competencias serán más útiles para la colectividad, sino también de una manera de legitimar las desigualdades que proceden de una competencia que es un sí misma justa (Dubet 2005a: 19).

Esta igualdad de oportunidades *obliga* a los estudiantes a considerarse libres e iguales, responsables de sus logros y de su fracaso en un escenario de *competencia justa*.

El estudiante interioriza el fracaso como una *incapacidad* que se convierte en estigma que contribuye al abandono del sistema escolar.

A medida que la escuela pone en práctica la igualdad meritocrática de oportunidades, debe poder construir un modelo educativo capaz de resistir a la *violencia* del mérito, protegiendo a los alumnos de su rigor y esforzándose por darles una imagen positiva de sí mismos, ya que un sujeto no puede existir si no posee algunos recursos. El individualismo positivo no sólo exige recursos sociales, sino también que el individuo se sienta capaz de actuar (Dubet, 2005a: 80–81).

François Dubet (2010) propone una aproximación teórica y metodológica, para dar cuenta de los fenómenos y de los procesos sociales, introduce la *experiencia social* como unidad de análisis que permite dar cuenta de las acciones colectivas y las conductas juveniles.

La experiencia social se forma allí donde la representación clásica de *la sociedad* no es ya adecuada, allí donde los actores están obligados a administrar simultáneamente varias lógicas de la acción que remiten a diversas lógicas del sistema social, que ya no es entonces *un* sistema social, sino la copresencia de sistemas estructurados por principios autónomos. Las combinaciones de lógicas de la acción que organizan la experiencia no tienen *centro*, no descansan sobre ninguna lógica única o fundamental (Dubet, 2010: 85)

Desde la aproximación de Dubet, el objeto de una sociología de la experiencia social es la subjetividad de los actores.

La sociología de la experiencia social busca definir la experiencia como una combinación de lógicas de la acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad (Dubet, 2010: 96).

Cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor adopta estos tres registros de la acción que definen la orientación del actor y la manera de concebir las relaciones con los demás.

En la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces *como* un mercado. En el registro de la subjetivación social, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación (Dubet, 2010: 101).

Estas lógicas de la acción son autónomas y no necesariamente se jerarquizan en cada tipo de sociedad; cada una de estas lógicas se integra por diversos principios analíticos (Dubet, 2010):

La lógica de la integración

a) La identidad integradora. En este registro, la identidad del actor se define como la faz subjetiva de la integración al sistema; la identidad del actor es la manera en que los valores institucionalizados son interiorizados por medio de los roles.

El individuo se define y se presenta ante los demás en función de su pertenencia o de su posición; en este registro, de la acción, la personalidad es cercana al personaje social.

El individuo que ha interiorizado los códigos sociales elementales y enfrenta la destrucción o cuestionamiento de estas normas, lo vive como una amenaza profunda que atenta al núcleo estable de su ser.

b) Ellos/Nosotros. Los grupos y sociedades fijan el Yo en el Nosotros que lo estructuran y designan la naturaleza de las relaciones sociales asociadas a la identidad integradora intra-grupo, basada en la diferencia y la distancia con relación al extra-grupo.

El otro es definido por su diferencia y extrañeza con relación al individuo y al grupo de pertenencia. Los modos de vida en cada sociedad, exigen la construcción de diferencias y jerarquías que establezcan vínculos y otorguen posiciones a los individuos en la jerarquía social.

c) Los valores. La amenaza a los valores compromete de forma directa la identidad de los individuos. La cultura le proporciona soporte a la identidad y a la moral.

d) Las conductas de crisis. Los comportamientos anómicos y la desorganización social constituyen indicadores de un *defecto de socialización* y, en consecuencia a un *defecto de integración al sistema*. Estas crisis emergen cuando las identificaciones integradoras están amenazadas: crisis, caída y muerte de los valores, la defensa de la identidad, la anomia social.

La estrategia

a) La identidad recurso. La sociedad no se muestra como un sistema integrado sino como un campo competitivo en términos de *mercado*, en el cual los actores pueden construirse como un recurso, ello implica relaciones de intercambio económico y de relaciones sociales.

El actor define su identidad en términos de estatus, de su posición relativa en la sociedad y de la capacidad de influir en los demás a partir de los recursos asociados a su posición.

La estrategia implica una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la propia acción, un apego a la lógica medios–finalidades en el marco de las oportunidades abiertas por la situación.

b) La competencia. En la lógica de la estrategia, las relaciones sociales ocurren en términos de competencia entre intereses individuales o colectivos. La sociedad es percibida como un sistema de intercambios competitivos, para obtener bienes escasos (dinero, poder, prestigio, influencia, reconocimiento).

c) El poder. Cada actor define de forma subjetiva los objetivos que persigue, los bienes que pretende y que lo colocan en competencia con los otros. El conflicto social no enfrenta a los grupos de forma directa, los pone a competir, para acceder a los recursos políticos.

La subjetivación

a) El compromiso. La identidad de un sujeto puede definirse como un compromiso con los modelos culturales que construyen la representación de ese sujeto.

Este compromiso entre el individuo y una representación cultural, se vive como algo inacabado que le permite al sujeto percibirse como el autor de la propia vida.

La identidad subjetiva se hace ver y se experimenta de manera indirecta como falta o como dificultad de realizar la representación cultural del sujeto; provoca una distancia sobre sí mismo que impide al individuo ser totalmente su rol, su posición o ser su personaje social.

b) Los obstáculos. Desde la perspectiva del sujeto, las relaciones sociales son percibidas como obstáculos para el reconocimiento y para la expresión de la subjetividad.

c) La cultura como definición histórica del sujeto. El debilitamiento y la desaparición de los principios trascendentes de la cultura (la religión y los valores universales) desacralizaron al sujeto, dejó de ser sagrado y su legitimidad ya no dependía de la sociedad ni de la historia.

Estos cambios han producido una crítica de la experiencia social del sentido común; en la actualidad, lo relevante radica en establecer la perspectiva elegida por los actores, para interpretar los valores desde el punto de vista del sujeto y de los términos en que define a los valores.

d) La alienación y la dominación. La alienación hace referencia a la privación de la capacidad de ser sujeto, alude al proceso de objetivación mediante el cual la cultura se hace extraña al actor.

Tal como se indicó arriba, desde el punto de vista de los actores, no existe un punto central en estas lógicas de la acción. Los actores adoptan los diversos puntos de vista en la acción social (véase Figura 10).

Nada les autoriza a elegir dentro de esta circulación a marcar el paso; son *todo al mismo tiempo*, y las normas de justicia y de intercambio que establecen entre ellos aparecen así ante el sociólogo como *arreglos*, como los resultados de las experiencias sociales (Dubet, 2010: 121).

En síntesis, la experiencia social no es algo vivido, es una actividad cognitiva, normativa y social relativamente estable en los individuos y en los grupos de lógicas de acción que los actores deben combinar y jerarquizar, para constituirse como sujetos (Dubet, 2011a).

Con relación a la construcción de sujetos desde la escuela, en un trabajo ya clásico de Bourdieu y Passeron (2003), demuestran que el sistema educativo pone en funcionamiento la eliminación de los estratos desfavorecidos tanto en el acceso como en la permanencia. El éxito educativo no es producto de desigualdades naturales ni de talentos.

Las clases desfavorecidas culturalmente son relegadas por su condición de desventaja y enfrentan obstáculos culturales que deben superar durante su estancia en la escuela.

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la *gracia* o el *talento*) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal (Bourdieu y Passeron, 2003: 106).

Dubet (2005b), señala que la masificación creciente del acceso a la educación ha roto con la imagen del *heredero* como arquetipo del estudiante, establecido por Bourdieu y Passeron. Este proceso actúa de forma combinada con el incremento de la diversidad de la oferta educativa, tanto en centros educativos como en formaciones. Esto impide identificar grupos homogéneos de estudiantes que compartan características sociales y escolares precisas.



Figura 10. Sistema de integración y socialización.

Fuente: Dubet, 2010: 127.

Para Dubet, la condición de estudiante se constituye como una experiencia juvenil, se trata de jóvenes definidos como alumnos por las condiciones escolares y por el sentido que dan a sus estudios. Es decir, es una forma de ser joven con relación a los estudios; en el estudiante convergen el ser joven y el mundo escolar.

La escuela *fabrica sujetos* que en mayor o menor medida, poseen dominio de su vida y de su propia educación.

Esta capacidad de la escuela de *construir sujetos*, implica que también posee la capacidad de *destruir a los sujetos*, de otorgar o invalidar el sentido de la educación. La escuela moderna se funda en la creencia de que favorece la formación de actores sociales (socialización) y la formación de sujetos autónomos (sujetivación). Así, la educación asegura de forma simultánea la integración a la sociedad y la promoción del individuo.

El programa institucional reposa sobre la resolución de una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende constituirlo como sujeto. La creencia en la continuidad de dicho proceso reside en el núcleo íntimo del programa institucional. Por una parte, la institución socializa al individuo tal cual es, le inculca un *habitus* y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, como apela a valores y principios universales, el programa institucional arranca al individuo a la mera integración social, configura a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia de la fe o de la Razón. Enunciémoslo de otro modo: la socialización y la sujetivación se encadenan en un mismo proceso (Dubet 2006: 44).

El punto radica en que la escuela no ha logrado alcanzar los objetivos igualitarios y ha dejado de funcionar como institución, las operaciones del programa institucional han dejado de ser simbólicamente eficaces (Dubet: 2006):

- a) La disciplina ha sido reducida a una función de control social, la autoridad dejó de ser natural y sagrada, el programa institucional ligaba disciplina y sujetivación, estas lógicas han sido separadas y sólo queda una lógica de relación.
- b) El programa institucional supone que los actores están motivados en torno a vocaciones y valores, cuanto más se separan el actor y el sistema, más se diferencian el individuo social y el sujeto, ahora es tarea del docente motivar al alumno.
- c) El mayor riesgo del programa institucional sobre los individuos se formulaban en términos de neurosis y de complejos, la educación asfixia la naturaleza más de lo que la socializa; en consecuencia, la socialización se malograba por ser demasiado represiva. En el declive de la institución, se ha

pasado de la represión excesiva a la ausencia de deseo, a la obligación de ser sujeto a la obligación de motivarse.

En el caso de la escuela, cada vez se asemeja más a un *mercado* que a una institución, los actores ingresan a una competencia en la cual ponen en marcha estrategias para apropiarse de calificaciones escolares; los estudiantes asisten a la escuela no para ser educados, sino para que adquieran certificaciones útiles. Los objetivos educativos han pasado a segundo término.

Los estudiantes son formados para manejar sus experiencias escolares sucesivas en las tres lógicas de la acción ya señaladas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar y el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan (Dubet y Martuccelli, 1998).

Las ciencias de la educación enfrentan un doble desafío, la construcción y explicación de su objeto de estudio y el diseño de políticas orientadas a la atención y solución de problemas que enfrenta la educación.

El objeto es complejo por su condición, se manifiesta como síntesis de múltiples relaciones expresadas fenoménicamente en un momento concreto y requiere de la intervención de diversas aproximaciones epistémicas, metodológicas y teóricas desde amplios campos disciplinares.

El estudio de las políticas públicas en la cultura escolar implica aproximarse a la racionalidad de la vida cotidiana de los estudiantes, su inserción y articulación con la cultura escolar; en donde ambos sistemas representacionales y prácticas culturales forman parte de un contexto cultural más amplio, inmerso en el contexto de la globalidad y la posmodernidad, en el cual participan factores económicos, sociales y políticos con diversos grados de relación, jerarquía y determinación.

Es importante establecer que la cultura escolar comprende la especificidad de lo que ocurre en la educación.

No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen y en su configuración (Moreno, 2011: 119).

El sentido se constituye en la conciencia del individuo en tanto cuerpo vivo y socializado como persona. La conciencia siempre se dirige hacia algo, la conciencia

en sí misma no es nada; a partir de las vivencias del individuo, puede surgir el sentido.

El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias. Lo contrario es también cierto: el sentido de las experiencias y de las acciones debe construirse a través de las funciones *relacionales* de la conciencia. Es posible relacionar la experiencia actual, en un momento dado, con otra del pasado inmediato o distante. Generalmente, cada experiencia está relacionada no con alguna otra, sino con un tipo de experiencia, un esquema de experiencia, una máxima, una forma de legitimación moral, etc., obtenidos de muchas experiencias y almacenados en el conocimiento subjetivo, o tomados del acervo social del conocimiento (*Wissensvorrat*) (Berger y Luckmann, 2008: 32).

La constitución subjetiva del sentido es el origen de los acervos sociales de conocimiento, las personas se apoyan en los depósitos históricos de sentido y en las instituciones históricas para enfrentar y solucionar los problemas de la experiencia. El individuo enfrenta constelaciones similares a las situaciones concretas que enfrenta, esto le permite recurrir a modalidades familiares y que ya fueron practicadas como experiencia y como acto (Berger y Luckmann, 2008).

Tedesco (2010) cuestiona los resultados obtenidos con las reformas educativas, considera que los recientes cambios educativos se han caracterizado por un *significativo déficit de sentido*. Esto implica adoptar una posición más allá de lo político que invade el espacio de lo ético. Desde su perspectiva, la tarea educativa consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro; la escuela es la institución que almacena los contenidos de sentido para que sean transmitidos a las nuevas generaciones.

4. Metodología

Nosotros concordamos en que todos los estudiosos tienen sus raíces en un ambiente social determinado y por lo tanto utilizan inevitablemente presupuestos y prejuicios que interfieren con sus percepciones e interpretaciones de la realidad social. En este sentido no puede haber ningún estudioso *neutral*. También concordamos en que una representación cuasi fotográfica de la realidad social es imposible.

Immanuel Wallerstein

Hipótesis

La implementación de acciones de política educativa orientadas a la construcción de subjetividad y sentido en el nivel medio superior, presenta fracturas que se expresan en brechas y tensiones, provocando discontinuidad entre la experiencia escolar y los requerimientos formativos de este nivel educativo.

Estrategia de investigación

En este trabajo de investigación se analizan tres factores relacionados con la construcción de subjetividad y sentido:

1. Las acciones de implementación del Marco Curricular Común.
2. Las estrategias de retención y permanencia de los estudiantes.
3. La construcción de ambientes escolares propicios, para el desarrollo de la subjetividad y del sentido.

El estudio es de tipo exploratorio y comparativo, se pretende identificar las acciones que se implementan en la educación media superior y sus efectos en los estudiantes.

La población a estudiar son los alumnos de 2º y 6º semestres de las tres modalidades de bachillerato: Bachillerato General (BG), Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico (PT).

La estrategia de aplicación de instrumentos considera la aplicación a tres informantes, las técnicas utilizadas son entrevistas, aplicación de cuestionarios y grupos focales (véase Tabla 8).

La información obtenida de las entrevistas a directivos y docentes se compara en dos dimensiones (véase Tabla 9).

Informante	Técnica	Población
Funcionario	Entrevista	Funcionario de nivel estatal.
Directivos	Entrevista	Directivo de cada plantel.
Docentes	Grupo focal	Docentes de 2º y 6º semestres de los planteles seleccionados.
Alumnos	Cuestionario	Alumnos de 2º y 6º semestres de los seis planteles seleccionados.
	Grupo focal	Grupos de 10 alumnos seleccionados al azar de 2º y 6º semestres de cada plantel seleccionado.

Tabla 8. Selección de informantes, técnica y población de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

	Alto			Bajo		
	BG	BT	PT	BG	BT	PT
Directivo	+					
Docente	↓					

Tabla 9. Análisis de perspectivas de directivos y docentes por tipo de bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

En el eje vertical se identifica la relación entre las perspectivas del directivo y los docentes por tipo de modalidad de bachillerato, en el eje horizontal se analiza la perspectiva de los directivos y de los docentes de nivel medio superior.

Los datos obtenidos en los cuestionarios dirigidos a los alumnos se analizan de forma vertical (por modalidad y plantel) y de forma horizontal por semestre (véase Tabla 10).

	BG		BT		PT	
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Alumnos de 2º semestre	+					
Alumnos de 6º semestre	↓					

Tabla 10. Análisis de cuestionarios de alumnos de bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

Marco analítico

Los ejes problemáticos de la investigación abarcan tres aspectos:

1. Medida en que el Marco Curricular Común y la educación basada en competencias contribuyen al otorgamiento de sentido hacia la escuela.

2. Valoración de la implementación, logro de objetivos y resultados de las políticas y acciones de retención, permanencia y logro académico en los procesos de subjetividad y otorgamiento de sentido de la educación en los alumnos.

3. Grado en que el ambiente escolar contribuye a los procesos de construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido en los alumnos.

A partir de estos tres ejes problemáticos se pueden establecer las brechas y las tensiones en la implementación de las políticas de construcción de subjetividad y sentido.

Por brecha se entiende la distancia entre lo establecido por la política y lo alcanzado en su implementación en cada plantel.

Por tensiones se hace referencia a las discrepancias y fracturas entre los actores involucrados en cada plantel: directivos, docentes y alumnos (véase Tabla 11).

	Brechas	Tensiones
Marco Curricular Común	Grado de implementación del Marco Curricular Común en el plantel.	Diferencias conceptuales entre actores: directivo, docente y alumno.
Estrategias de retención	Estrategias de retención y resultados alcanzados.	Fracturas entre acciones de retención y prácticas educativas de los actores.
Ambiente escolar	Acciones de fortalecimiento de la cultura y el ambiente escolares.	Roles adoptados por los actores ante el ambiente escolar.

Tabla 11. Brechas y tensiones por eje problemático.

Fuente: Elaboración propia.

Operacionalización de elementos

La identificación de los elementos a indagar y que constituyen la base para el diseño de los reactivos del cuestionario a los alumnos, consiste en el tránsito de categorías conceptuales que se desagregan lógicamente hasta sus referentes empíricos.

Los niveles de operacionalización son: categoría, dimensiones e indicadores (véase Tabla 12).

Marco muestral

Los criterios de selección de planteles son los resultados de la prueba Enlace 2013 en el nivel medio superior del Estado de Hidalgo y el grado de marginación (establecido por el INEGI) de la localidad en la que se ubica cada plantel.

En educación media superior, la prueba Enlace se aplica para identificar la medida en que los estudiantes tienen la capacidad de poner en práctica en situaciones del mundo real, las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (comprensión lectora) y de las Matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar en el bachillerato.

Categoría	Dimensión	Indicador	Reactivo
Proceso de subjetivación	Experiencia escolar	Percepción de la vida escolar	6
		Hábitos de estudio	7
		Participación en actividades escolares	8
		Experiencia escolar	10
		Actividades académicas	11
		Apoyo en problemas personales	14
		Apoyo en problemas escolares	15
	Prácticas sociales y culturales.	Actividades en tiempo libre	9
		Asistencia a eventos culturales	12
		Acceso a medios de comunicación	13
	Vida social	Perspectiva de vida compartida con amigos	16
		Actividades con amigos	17
		Actividades significativas	18
		Personas significativas en la vida personal	22
	Integración y apoyo familiar	Participación en actividades familiares	20
		Cohesión y apoyo familiar	21
		Valoración de la forma de vida	25
	Bienestar subjetivo	Satisfacción personal	19
		Espacios sociales de bienestar	26
		Aspectos de vida que desean cambiar	27
	Proyecto de vida	Proyecto de vida	23
		Obstáculos del proyecto de vida	24
		Visión de vida a cinco años	28

Tabla 12. Operacionalización de categorías de análisis.

Fuente: Elaboración propia.

Las características de esta prueba son las siguientes (CENEVAL, 2014):

- Es una prueba objetiva y estandarizada.
- Proporciona un diagnóstico del estudiante a nivel individual.

- Está alineada al Marco Curricular Común, en particular a las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (comprensión lectora) y Matemáticas.
- No permite derivar conclusiones sobre el sistema de Educación Media Superior, los subsistemas, las escuelas, los docentes ni sobre el desempeño de las entidades federativas.
- Sus resultados no tienen consecuencias académicas para los estudiantes ni para sus escuelas.
- No es una prueba de selección para el ingreso a instituciones de Educación Superior.
- La prueba consta de un cuadernillo de preguntas y de una hoja de respuestas.
- Está conformada por preguntas de opción múltiple.
- 50 preguntas están dedicadas al campo disciplinar de Comunicación (comprensión lectora) y 60 al de Matemáticas.

En la evaluación de la Comunicación (comprensión lectora) se incluyen en la prueba cuatro tipos de textos (argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo), para evaluar los procesos de extracción, interpretación y reflexión.

En el caso de la evaluación de Matemáticas, se evalúan los procesos de reproducción, conexión y reflexión en los contenidos matemáticos de cantidad, cambios y relaciones, espacio y forma.

La prueba Enlace en media superior se aplica a los estudiantes en su último ciclo de bachillerato inscritos en los planteles que manifiestan interés por participar en la aplicación de la prueba. Es importante indicar que se aplica a estudiantes de la modalidad escolarizada en instituciones tanto públicas como privadas. Esta prueba es de carácter nacional y se aplica cada año.

De las 12 competencias disciplinares básicas de comunicación (comprensión lectora), la prueba evalúa siete de ellas (CENEVAL, 2014).

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en que se generó y en el que se recibe.

- Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido, sus conocimientos previos y nuevos.
 - Identifica el uso normativo de la lengua, considerando la intención y la situación comunicativa.
 - Analiza un argumento preciso, coherente y creativo.
 - Relaciona ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
 - Evalúa la secuencia o relación lógica en el proceso comunicativo.
- Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje escrito, recurriendo a conocimientos previos y al contexto cultural.

En términos de constructo, la comprensión lectora se define en términos de:

La capacidad de un individuo para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad (CENEVAL, 2014).

En el caso de las Matemáticas, de las ocho competencias disciplinares básicas, se evalúan seis de ellas (CENEVAL, 2014).

- Interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales.
- Resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques.
- Interpreta los datos obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.
- Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o aproximar su comportamiento.
- Cuantifica y representa matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.
- Lee tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.

En términos de constructo, la prueba de Matemáticas:

Evalúa la capacidad de un individuo para identificar, interpretar, aplicar, sintetizar y evaluar matemáticamente su entorno, haciendo uso de su creatividad y de un pensamiento lógico y

crítico que le permita solucionar problemas cuantitativos, con diferentes herramientas matemáticas (CENEVAL, 2014: 24).

En la Tabla 13 se muestra la media estatal y nacional por nivel de dominio, obtenidas en la aplicación de la prueba Enlace 2013 en el nivel de educación media superior.

En la selección de la muestra, se utilizó una técnica de muestreo no probabilística por muestras intencionales. En este tipo de muestreo la selección de casos obedece al establecimiento de un criterio, por parte del investigador, considerando las características de la población y el objeto de la investigación (Padua, 2004).

Dominio	Media estatal comunicación	Media nacional comunicación	Media estatal matemáticas	Media nacional matemáticas
Insuficiente	12.9	16.4	25.5	28.3
Elemental	34.5	33.6	35.7	35.4
Bueno	46.9	43.9	22.3	20.2
Excelente	5.7	16.1	16.5	16.1

Tabla 13. Resultados por dominio de la prueba Enlace 2013 en nivel medio superior.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Enlace Media Superior 2013. Resultados nacionales.

El criterio de intencionalidad de la muestra consiste en obtener información de planteles por modalidad educativa y que hayan alcanzado resultados altos y contrastar con planteles que presentan bajos resultados en la prueba Enlace 2013.

En la Tabla 14 se muestra la relación de planteles seleccionados y los puntajes por nivel de dominio, obtenidos en la prueba Enlace 2013.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2013–2014; tal como se indicó arriba, la población de alumnos están inscritos en 2º y 6º semestres de las tres modalidades de bachillerato.

Instrumentos

A partir de la operacionalización de los elementos de subjetividad y sentido, se integró el cuestionario para alumnos (Anexo 2).

En la redacción de los reactivos, se tomó en consideración las recomendaciones de Padua y Ahman (2004), se usaron términos comprensibles, la extensión no excedió 25 palabras, las preguntas se expresaron en términos de sentencias lógicas; se evitaron las ambigüedades, el uso de estereotipos y las preguntas dirigidas.

En los reactivos de opción múltiple, se utilizan escalas de tipo Likert, en la cual los ítems se presentan en forma de afirmaciones y se pide la reacción del sujeto ante una escala. Las opciones de respuesta son pares, para reducir el margen de preferencia de posición por parte del informante.

Tal como se indicó en la estrategia de investigación, se realizan entrevistas a directivos, docentes y alumnos.

La guía de entrevista para directivos y docentes es la misma (Anexo 4); la guía de grupos focales utilizada con los alumnos se presenta en el Anexo 5.

Modalidad	Plantel	Grado de marginación	Dominio	Comunicación	Matemáticas
BG	Resultado bajo	Muy bajo	Insuficiente	11	32.4
			Elemental	37.6	48.6
			Buena	47.7	16.2
			Excelente	3.7	2.7
	Resultado alto	Muy bajo	Insuficiente	6.9	17.8
			Elemental	26.4	36.7
			Buena	55.2	32.2
			Excelente	11.5	13.3
BT	Resultado bajo	Muy bajo	Insuficiente	50	36
			Elemental	33.3	44
			Buena	16.7	20
			Excelente	0	0
	Resultado alto	Muy Bajo	Insuficiente	5.7	6.2
			Elemental	27.8	23.2
			Buena	57.1	35.1
			Excelente	9.4	35.5
PT	Resultado bajo	Bajo	Insuficiente	22.2	47.2
			Elemental	36.1	36.1
			Buena	38.9	13.9
			Excelente	2.8	2.8
	Resultado alto	Muy bajo	Insuficiente	15	25.4
			Elemental	43.4	43.4
			Buena	39.9	22
			Excelente	1.7	9.2

Tabla 14. Puntajes obtenidos por los planteles seleccionados.

Fuente: Secretaría de Educación Pública. Enlace Media Superior 2013. Resultados nacionales.

Es importante indicar que los nombres de los alumnos fueron solicitados, para llevar un control de registros sin reportar datos personales.

5. Análisis y discusión de resultados

El ser humano desde que comenzó a exhibirse está ahí sin saber muy bien qué hacer con su carne, con su mente y con su futuro. Porque el hombre, éste sí, tiene futuro y no llega prefabricado del todo. El ánthropos es el zoon de la paideia.

Octavi Fullat

Tal como se indicó en el capítulo referente a la metodología, se utilizaron tres técnicas de recopilación de información (entrevistas, grupos focales y aplicación de cuestionarios):

- a) Entrevista a directivo de nivel central en la entidad federativa.
- b) Entrevista a directores de plantel.
- c) Grupos focales con docentes del plantel.
- d) Grupos focales con alumnos de cada plantel y por semestre (segundo y sexto, por separado).
- e) Cuestionarios a alumnos de segundo y sexto semestres de las tres modalidades de bachillerato.

Se llevó a cabo una entrevista a un funcionario de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo responsable de la educación media superior en la entidad.

Se entrevistó al personal directivo de cada uno de los doce planteles estudiados.

Se realizaron sesiones de grupos focales con los docentes de cada plantel (seis grupos focales con docentes).

Los cuestionarios fueron aplicados a 1,553 alumnos inscritos en el segundo y sexto semestres de educación media superior en el ciclo 2013–2014, la distribución de alumnos que respondieron el cuestionario por plantel se presenta en la Tabla 15.

Se llevaron a cabo sesiones de grupos focales con los alumnos de segundo y sexto semestres de cada uno de los planteles de la muestra (12 grupos focales con alumnos).

Una vez realizada la transcripción de las entrevistas al funcionario y directores; así como los grupos focales con los docentes, se analizaron los argumentos en términos de categorías, relaciones semánticas y juicios.

Modalidad	Resultado Enlace 2013	Alumnos de 2º semestre	Alumnos de 6º semestre
BG	Bajo	123	75
	Alto	168	122
BT	Bajo	26	27
	Alto	450	337
PT	Bajo	79	53
	Alto	28	65
Total		874	679

Tabla 15. Alumnos de segundo y sexto semestres que respondieron cuestionario.

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento de análisis cualitativo utilizado, fue el siguiente (Dey, 1993):

Creación de categorías. A partir del cúmulo de información, se lleva a cabo un proceso de abstracción de los datos que sean relevantes para los propósitos de la investigación. El producto de esta abstracción permite realizar comparaciones claras y precisas; el propósito consiste en identificar los elementos esenciales de los objetos y establecer relaciones entre ellos.

Es importante diferenciar entre dos formas de relacionar objetos y eventos; por una parte las relaciones sustantivas de conexión e interacción; y, por la otra, las relaciones puramente formales de similaridad y diferencia entre las cosas.

Los recursos para establecer las categorías pueden ser: inferencias a partir de los datos; preguntas de investigación (iniciales o emergentes); cuestiones sustantivas (políticas o teóricas); la imaginación, la intuición o el conocimiento previo.

Asignación de categorías. Consiste en asignar las categorías que correspondan a los datos; constituye un ejercicio para el establecimiento de relaciones entre las categorías y los datos recopilados.

Relacionar datos. La categorización permite establecer las relaciones sustantivas entre las categorías. Las relaciones de similiaridad y diferencia no van más allá de las relaciones formales (externas o contingentes). Las relaciones sustantivas (internas o necesarias) establecen el *cómo interactúan las cosas*.

Una vez establecidas las categorías de análisis, se agruparon los argumentos expresados por los actores en cada categoría y se establecieron las relaciones semánticas.

En la identificación de los argumentos por categoría de análisis, se omitieron los enunciados repetitivos, reiterativos, expresiones personales, ejemplificaciones y alusiones fuera del contexto de la investigación.

Spradley (1979, citado por Rodríguez y Gil, 1996) establece que existe un número limitado de relaciones semánticas universales que están presentes en todas las culturas (véase Tabla 16).

Relación semántica	Formato
Atribución	X es un atributo de Y
Causa-efecto	X es un resultado de Y X es causa de Y
Espacial	X es un lugar en Y X es una parte de Y
Función	X es usado para Y
Inclusión estricta	X es una clase de Y
Lugar para actuar	X es un lugar para hacer Y
Medio-fin	X es una vía para hacer Y
Razón	X es una razón para hacer Y
Secuencia	X es un paso en Y

Tabla 16. Relaciones semánticas de juicios argumentativos.

Fuente: Rodríguez y Gil, 1996: 226.

Las categorías de análisis son las siguientes: problemática de la Educación Media Superior; Marco Curricular Común; desarrollo de competencias; retención, permanencia y logro académico; ambiente escolar; desarrollo individual y otorgamiento de sentido.

El análisis detallado, de los juicios y relaciones semánticas por categoría (identificados en las entrevistas y en los grupos focales de docentes y alumnos) y los resultados de los cuestionarios, se presentan en la sección de Anexos: Anexo 5, funcionario; Anexo 6, BG nivel alto; Anexo 7, BG nivel bajo; Anexo 8, BT nivel alto; Anexo 9, BT nivel bajo; Anexo 10, PT nivel alto; Anexo 11, PT nivel bajo. Las respuestas al cuestionario, aplicados a 1,553 alumnos inscritos en el segundo y sexto semestres de educación media superior en el ciclo 2013-2014 se presentan en el Anexo 12.

A continuación se presenta el análisis de las relaciones semánticas identificadas en los juicios de las entrevistas realizadas al funcionario estatal, directivos y docentes; así como los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos de segundo y sexto semestres de las tres modalidades de bachillerato.

Entrevistas a directivos y grupos focales con docentes y alumnos

Entrevista a directivo a nivel central en la entidad federativa

Marco Curricular Común

Desde la perspectiva del funcionario, las tendencias internacionales, al liderazgo académico, al perfil de las figuras educativas, a la capacitación docente la propuesta curricular y su portabilidad, forman parte del MCC.

Las relaciones causales son diversas y operan en diversos órdenes: el bono demográfico obliga al gobierno a ampliar la oferta de nivel medio superior.

El sesgo conductista implementado en la PROFORDEMS ha provocado déficits en la implementación de modelo EBC; un factor importante es el desarrollo de competencias en el alumno, que le permitan construir un proyecto de vida, la posibilidad de incorporarse a estudios de nivel superior y resolver los problemas de la vida diaria.

Los factores económicos afectan las asignaciones presupuestales y demeritan la calidad educativa; el abandono escolar obedece a diversas causas extra académicas, entre ellas el bullying, la violencia intrafamiliar y la desintegración familiar.

La creación de nuevos servicios educativos de baja inversión, tal es el caso de los CEMSAD, es la forma en que el gobierno proporciona la oferta de este nivel en las localidades marginadas.

La creación de un Mapa Curricular Común, ha sido un logro estratégico, para lograr la portabilidad y el libre tránsito del MCC; existe coherencia y continuidad entre el MCC, el Mapa Curricular Común, el desarrollo de competencias y el ideal del perfil de egreso.

El funcionario establece que la implementación del MCC obedece a la coherencia entre las políticas educativas y la asignación presupuestal; en este proceso, los docentes con iniciativa son factor clave en el desarrollo de las competencias en los alumnos. Esto implica modificar las estrategias de formación docente y abandonar los modelos conductistas.

Retención, permanencia y desarrollo individual

La EMS enfrenta una crisis de modelos y debe enfrentarse, en esta problemática, un factor central es la disponibilidad oportuna de los recursos.

La forma en que la EMS puede contribuir a la permanencia y desarrollo individual es mediante el establecimiento de acuerdos con los alumnos e implementando actividades deportivas, culturales y estableciendo formas de participación democrática en la cultura escolar.

La permanencia y el logro académico obedecen a factores regionales, económicos y culturales; cabe destacar la influencia de la delincuencia organizada y la venta de estupefacientes en las escuelas, esto afecta de forma significativa el entorno escolar.

El contexto cultural y las prácticas comunitarias en el cual está inmersa la escuela, son factores determinantes en el desempeño de los alumnos y la prevalencia de los embarazos no deseados.

La falta de acompañamiento familiar está asociada al ingreso de los alumnos a las redes de la delincuencia organizada.

El nivel medio superior constituye un mecanismo que los futuros ciudadanos formulen un proyecto de vida en el contexto de lo político, lo social y lo cultural.

El gobierno está obligado a ampliar la oferta educativa, para permitir el acceso a los aspirantes que no aprueban el examen de ingreso.

El propósito de las instituciones y de la EMS no se reduce a la formación de jóvenes que produzcan, tiene como finalidad la formación de ciudadanos. La ciudadanía se funda en la identificación, valoración y trascendencia de los actos de los alumnos, el civismo y la orientación vocacional son vías para que los alumnos construyan un proyecto de vida.

Entre las estrategias más significativas, para favorecer la permanencia están: el Sistema Nacional de Tutorías; los Consejos Técnicos Escolares como mecanismos de análisis de la problemática y las medidas que se adoptan; los foros de expresión, de convivencia, de práctica y de desarrollo, para que los alumnos desarrollen su personalidad y se formen como ciudadanos. Se han favorecido algunas prácticas de no reprobar alumnos como vía para incrementar la retención.

La escuela realiza acciones de prevención de consumo de estupefacientes, tal es el caso de la Operación Mochila.

Ambiente escolar

En los planteles se favorece la confianza como un atributo del ambiente escolar. El problema radica en la ausencia de acompañamiento y falta de cercanía emocional de la familia con el alumno.

Los déficits de atención de la demanda educativa son producto de las carencias en el equipamiento y la capacidad instalada de la infraestructura disponible en los planteles.

La permanencia de los docentes se ve afectada por los problemas económicos que enfrentan y las carencias en sus habilidades pedagógicas. En la retención del alumno, la cercanía y dedicación de los docentes son factores significativos.

Un ambiente escolar de calidad es producto de la relación entre docentes y alumnos comprometidos con el proyecto escolar.

La saturación de grupos, hasta con 50 estudiantes, obedece a razones económicas.

Las familias deben resolver en primer lugar los problemas del sustento económico, para estar en condiciones de cuidar a los hijos; el descuido obedece a las ocupaciones laborales.

Entrevista a director de plantel, BG nivel alto

Marco Curricular Común

Los factores económicos, las condiciones sociales y la desintegración familiar son determinantes como causas de la deserción y de las afectaciones que presentan los alumnos.

El modelo EBC permite el aprendizaje y la aplicación de conocimientos. Una vía para desarrollar las habilidades lectora y matemática, es mediante la implementación del MCC.

La comprensión de la RIEMS es un paso necesario para su adecuada implementación; en esta dirección, la creación y desarrollo de proyectos son pasos en el desarrollo del MCC.

El proceso de adquisición de conocimientos, no puede estar desvinculado del desarrollo de competencias, es importante considerar que se trata de un proceso lento que le permitirá al alumno desenvolverse, desarrollar su responsabilidad y mejorar calidad de sus producciones escolares.

Retención, permanencia y desarrollo individual

El modelo educativo basado en competencias, posee como atributo la posibilidad de crear proyectos y resolver problemáticas de la vida práctica.

El logro académico es producto del cumplimiento de las actividades escolares. Las principales causas del bajo desempeño y de la deserción son la reprobación, el embarazo y la práctica común de los estudiantes de dejar todas las asignaturas hasta el final del semestre, las actividades los saturan y se refleja en el rendimiento académico.

El otorgamiento de becas es una estrategia eficiente en la disminución de las baja por problemas económicos.

Los Consejos Técnicos generan proyectos y estrategias que contribuye a la mejora del desarrollo integral del alumno.

El programa de asesorías, es necesario el apoyo de los padres familia, para que incentiven al alumno.

Ha quedado demostrado que la educación sexual no es suficiente para que los alumnos eviten el embarazo, se trata de un problema más complejo y deben identificarse las causas y los factores involucrados.

Las experiencias en el plantel han demostrado que las actividades propuestas y desarrolladas por los alumnos mejoran de forma significativa el logro académico.

Los factores familiares son centrales en el buen desarrollo de los alumnos; en particular el fomento de los valores familiares, el grado de integración del hogar y la ausencia de los padres en búsqueda del sustento.

En este sentido, las actividades realizadas en la escuela para padres son importantes, para fortalecer el desarrollo de los alumnos y cuenten con un plan de vida que les permita evitar situaciones adversas. La formulación de los proyectos de vida son recursos importantes en la formación de las personas. La escuela debe

ofrecer y fomentar el uso de instrumentos que les ayuden a mejorar y a desarrollar un plan de vida.

Cuando en la escuela se da seguimiento a los alumnos, se mantiene contacto con los padres de familia y se realizan visitas a domicilio; esto tiene como efecto que los alumnos incrementen su permanencia escolar.

La insuficiencia de recursos hace necesaria la recaudación de recursos, para adquirir material didáctico y realizar concursos académicos.

La implementación de estrategias y acciones extraacadémicas, el servicio de asesorías, el desarrollo de las habilidades lectora y matemática, complementan la tarea del docente y contribuyen al desarrollo de las habilidades de pensamiento, a la mejora de los resultados en la prueba Enlace, incrementa las calificaciones, prepara a los alumnos y complementa su formación. El tiempo libre se aprovecha con juegos didácticos.

Ambiente escolar

El plantel se encuentra en su máxima capacidad, esto produce que los espacios estén saturados y haya indisponibilidad de espacios.

La base de las relaciones escolares es la comunicación entre docentes y alumnos.

Todo el sistema educativo es evaluado de forma permanente, cumplir con los objetivos, las actividades y proyectos, permite mejorar los indicadores.

En el plantel se presentan diferencias entre docentes y administrativos, esto ha producido la formación de diferentes grupos; sin embargo, las diferencias entre los grupos no son razones para dejar de hacer el trabajo. El problema de la sindicalización de los docentes radica en que se movilizan por intereses políticos, más que académicos. La postura del Director hacia los grupos ha sido de respeto y esto le permite exigir resultados, hacer bien el trabajo y evitar situaciones problemáticas.

En los casos en que los alumnos presentan indisciplina y rebasan los límites permitidos, se fomenta la comunicación con los padres, estas acciones se complementan con el trabajo de los orientadores y con la vigilancia permanente de los jóvenes que presentan alguna problemática.

Grupo focal a docentes, BG nivel alto

Marco Curricular Común

La formulación del MCC ha permitido unificar el proceso educativo de nivel medio superior, cuya pretensión consiste en integrar a los jóvenes a la sociedad.

La principal ventaja del MCC consiste en que permite a los alumnos continuar sus estudios en otras instituciones educativas; la formación las competencias que adquieren los alumnos de bachillerato, les permite enfrentarse a la vida laboral y realizar estudios en el nivel de educación superior.

Las principales causas de deserción y abandono escolar son la desigualdad social y la necesidad de trabajar.

Las competencias adquiridas en el nivel medio superior, son mecanismos que le permiten al alumno continuar con la educación superior y enfrentar la vida.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los alumnos que no se preparan, no leen y no estudian, enfrentan desventajas en el proceso de desarrollo de competencias.

El desarrollo del alumno es producto de la relación entre los padres de familia y la escuela; el interés de los padres por el desarrollo de sus hijos, la forma en que los guían y apoyan, contribuye de forma directa en la permanencia escolar.

Las actividades extracadémicas como es el caso de los cafés literarios, favorecen la permanencia y le otorgan sentido a la educación.

En la mejora de la calidad de la educación, es necesario que todo el personal trabaje en favor de un mismo propósito; de esta forma la educación adopta un esquema integral en la formación de buenos ciudadanos.

En el plantel se realizan diversas acciones: proyectos integradores como un medio, para que los alumnos desarrollen conciencia comunitaria; implementación de cursos y talleres, para mejorar las habilidades lectoras y matemáticas; actividades extra clase, para desarrollar el trabajo colaborativo, la formación cívica cultural, el respeto a los símbolos patrios y el espíritu nacionalista.

Se ha implementado un sistema de asesorías proporcionadas por los alumnos más avanzados y dirigidas a los estudiantes con problemas de desempeño, esta acción ha incrementado el logro académico.

Ambiente escolar

El ambiente escolar no se restringe a la escuela, se realizan pláticas a padres de familia y alumnos, para fortalecer el ambiente escolar; se colocan carteles en las aulas, para que los alumnos tomen conciencia de su educación, su desarrollo como seres humanos y tomen conciencia del futuro.

Grupo focal alumnos de segundo semestre, BG nivel alto

Marco Curricular Común

La oferta educativa del plantel no es la mejor opción de nivel medio superior.

La elección del plantel obedece a la cercanía a su domicilio y la falta de opciones en otros subsistemas.

El modelo en competencias es una vía para continuar los estudios en alguna universidad.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Las escuelas se encuentran clasificadas y jerarquizadas; en el caso del plantel, carece de prestigio académico; lo que le otorga prestigio a una escuela es el esfuerzo de los alumnos y el nivel académico, las escuelas públicas son mejores que las privadas.

Las características comunes de los alumnos son: las metas por concluir el bachillerato y realizar estudios superiores; la unión y el apoyo familiar en la toma de decisiones personales; el compañerismo, hay pocos alumnos que son verdaderos amigos.

Los alumnos permanecen en la escuela porque tienen metas personales.

Los alumnos que reciben apoyos económicos y becas, utilizan los recursos en la compra de materiales escolares.

Ambiente escolar

Los alumnos del plantel se caracterizan por conocerse todos y vivir en la misma comunidad; existe un buen ambiente escolar y hay mucho compañerismo entre los alumnos. La flexibilidad es una característica de los docentes, con regularidad apoyan a los alumnos.

La vida escolar es una extensión de la vida comunitaria, los alumnos se conocemos desde la primaria; al salir de la escuela, se reencuentran en la comunidad.

Grupo focal alumnos de sexto semestre, BG nivel alto

Marco Curricular Común

El modelo en competencias implementado en el plantel proporciona buena preparación y permite realizar estudios superiores. Los alumnos se inscriben en este plantel porque es la única opción cercana a la comunidad.

El desempeño en educación superior depende del nivel de aprovechamiento del alumno.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los alumnos se sienten orgullo por el plantel y por el sistema; los alumnos reciben apoyo constante de sus familias y de los docentes, esto fortalece el establecimiento de planes de futuro de los alumnos; los alumnos tienen considerado seguir estudiando y trabajar en alguna profesión; las relaciones entre los alumnos son de amistad y diálogo.

La permanencia escolar está determinada por: el ambiente escolar, la obtención del certificado, la adquisición de habilidades, la disciplina y el deseo del alumno por cumplir sus objetivos y alcanzar sus metas, el desarrollo individual, el aprovechamiento del tiempo. La educación recibida en el plantel supera las expectativas educativas del alumno.

La convivencia y la motivación que ofrecen las personas que han estudiado, son causas, para seguir estudiando a nivel superior; cuando el alumno enfrenta problemas económicos y tiene la necesidad de trabajar, no está en condiciones de estudiar a nivel superior.

Ambiente escolar

El plantel cuenta con infraestructura de calidad, laboratorios actualizados y con recursos tecnológicos. Los docentes cuentan con preparación sólida y se manifiesta en el desarrollo de los temas y el control del grupo.

En el plantel se vive un ambiente de seguridad y la convivencia es sana.

Cuando se presentan conflictos, se resuelven mediante la toma de acuerdos y el respeto de las decisiones tomadas por la mayoría.

Entrevista a director de plantel, BG nivel bajo

Marco Curricular Común

La educación tecnológica requiere de recursos y de infraestructura, para su buen desarrollo; sin embargo, esta modalidad carece de recursos.

La heterogeneidad de los mapas curriculares se debe a la diversidad de oferta educativa expresada en las modalidades de bachillerato. El MCC no ha logrado facilitar la movilidad de los alumnos y ha flexibilizado el currículum. El problema que enfrenta el desarrollo de las competencias es la diversidad de los subsistemas y la multiplicidad de factores involucrados.

Las competencias transversales se trabajan a lo largo de los semestres, será la sociedad quien valide el logro del desarrollo de competencias.

Un problema a resolver radica en la forma en que evalúan las competencias La evaluación de las competencias no es un atributo del MCC.

La autonomía, la autogestión, la crítica y la reflexión son resultados del desarrollo de las competencias.

La educación tecnológica ha obtenido mejores resultados y posee una serie de ventajas, puede ser utilizada como un modelo para el bachillerato general.

El MCC permite ofrecer y asegurar un plan de estudios común y permitir la movilidad de los estudiantes.

Retención, permanencia y desarrollo individual

El comportamiento de los docentes que cuentan con plaza y los que trabajan por contrato es diferenciado. Los que docentes sindicalizados se resisten a realizar actividades extracadémicas, los docentes por contrato están dispuestos a trabajar en horarios extraclase y realizar tutorías no pagadas, para hacer méritos, obtener una plaza y tener acceso a los estímulos al desempeño.

En el plantel se pide a los alumnos realizar proyectos formativos integradores, para que lleven a cabo actividades ecológicas, productivas y sociales.

Los estudiantes que presentan logro académico, se caracterizan por tener claro lo que quieren hacer y seguir estudiando; mientras que la apatía, el desinterés, la

falta de una idea de futuro, enfrentar una situación económica precaria, la falta de perspectivas y sentido, son características de los alumnos que presentan bajo desempeño.

Los alumnos que presentan los niveles más altos de reprobación y desinterés, son aquellos que enfrentan problemas familiares.

En la falta de motivación de los alumnos, es importante considerar el rol de los docentes, aquellos que tienen formación docente, logran que los alumnos se superen.

Con frecuencia, los alumnos abandonan la escuela por causa de la movilidad familiar al cambiar sus actividades laborales.

En el plantel se han implementado acciones de acompañamiento a los alumnos mediante orientadores y psicólogos como una estrategia, para retener a los alumnos. En los casos de adicciones, se realizan acciones de canalización institucional.

Una estrategia que ha funcionado es la comunicación con la familia, se le informa a los padres las inasistencias de los alumnos, de esta forma se contribuye a la permanencia escolar.

La construcción de proyectos de vida y la participación en proyectos formativos integrales, permiten favorecer el desarrollo individual, acercar y sensibilizar a los alumnos ante la realidad social.

Ambiente escolar

La motivación, el interés y la participación de los docentes son factores determinantes en el ambiente escolar y el logro de los eventos escolares. El grado de motivación de los grupos en los eventos escolares es resultado de la capacidad de liderazgo y carisma del docente.

Cuando se combina la apatía de los alumnos y el desinterés del docente, se convierten en dificultades, para llevar a cabo las actividades, es necesario contar la participación y la iniciativa, para realizar actividades escolares.

La escuela participa en los eventos organizados por el Municipio, esto ha permitido fortalecer el ambiente escolar.

Grupo focal a docentes, BG nivel bajo

Marco Curricular Común

Las competencias obedecen al desarrollo del contexto internacional; de hecho, las competencias son promovidas y son un resultado de la educación. El MCC favorece las equivalencias y el libre tránsito de los alumnos.

Los alumnos carecen de sentido de pertenencia por la heterogeneidad y diversidad de los contextos sociales de los lugares de procedencia; esto produce falta de sentido de pertenencia, los alumnos conciben a la escuela como un lugar al que ir, un lugar en el cual pasar el tiempo, no la ven como un espacio educativo.

Un factor importante que contribuye a la pérdida del interés es la infraestructura insuficiente e inadecuada.

La opción consiste en llevar a cabo acciones cívicas, para fomentar en los alumnos el sentido de pertenencia.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Al gobierno federal no le interesa la calidad educativa, está más preocupado por ampliar la cobertura.

En las reuniones de academia se busca compartir los mismos fines, para actuar de forma integral ante los alumnos.

Los padres apoyan a los alumnos en sus propósitos de realizar estudios de nivel superior. Sólo algunos alumnos logran comprender que la formación académica ayuda en la vida cotidiana.

Es notable la falta de sentido de pertenencia de los alumnos; es necesario fomentar el orgullo por un futuro mejor, establecer metas y enfrentar retos, como vías para el desarrollo individual.

Los alumnos consideran que el bachillerato general es una alternativa fácil para estar en condiciones de seguir estudiando, paradójicamente se convierte en una causa de permanencia escolar.

El papel de la economía es centra en el acceso y aprovechamiento de los recursos tecnológicos; los alumnos que no utilizan las herramientas de Internet, presentan problemas de logro académico. Los problemas económicos impiden que los alumnos no logren ingresar a la educación superior.

Ambiente escolar

La homogeneidad de los alumnos mantiene estable al ambiente; en el plantel se fomenta la convivencia entre alumnos por medio de su participación en los proyectos integradores. Cuando se presentan conflictos entre los alumnos, la causa son las diferencias de los lugares de procedencia.

Grupo focal alumnos de segundo semestre, BG nivel bajo

Marco Curricular Común

El bachillerato general permite estudiar diversas carreras; en la localidad esta es la única opción educativa de nivel medio superior; los estudios realizados en el plantel, permiten continuar estudiando en la universidad.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Las familias apoyan y respetan las decisiones de los alumnos; en la escuela, los alumnos se establecen relaciones de respeto y tolerancia; es inevitable la formación de pequeños grupos.

La permanencia escolar es resultado del gusto por estudiar, las relaciones de amistad y el deseo de superación, la mayoría de los alumnos desean continuar estudiando y consideran que la formación recibida en la escuela no es suficiente, para elegir una carrera, interviene más factores.

Ambiente escolar

Los docentes apoyan a los alumnos; en el caso del personal administrativo, la comunicación es esporádica; en la escuela se percibe un ambiente de buena convivencia y los conflictos son escasos.

Grupo focal alumnos de sexto semestre, BG nivel bajo

Marco Curricular Común

La diversidad de la oferta educativa confunde a los aspirantes al ingresar a la educación media superior y sus satisfacciones no son cubiertas.

El modelo en competencias, se caracteriza por la falta de profundidad en el tratamiento de los temas; esto produce problemas, faltas de aprendizaje y limitaciones en el desarrollo de los alumnos.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Las personas preparada y con formación educativa, tienen acceso al mercado laboral.

Las familias apoyan y están de acuerdo en las decisiones que toman los alumnos. En el caso de la escuela, hay poco compañerismo, mínima convivencia fuera del plantel y no hay apoyo entre los alumnos; no hay amistad entre los alumnos del plantel. La falta de amistades produce la formación de grupitos dentro de cada grupo.

No se aprende igual en todas las materias, en algunas de ellas es deficiente.

La mayoría de los alumnos tiene planeado seguir estudiando, esto produce satisfacción personal por saber más y es un medio para lograr el plan de vida; no les gusta formar parte de los ninis. Los alumnos con problemas económicos tienen que trabajar y estudiar.

Los alumnos permanecen en la escuela porque desean un mejor futuro y ser profesionistas. La realidad demuestra que el bajo ocurre porque se tienen pocos estudios.

Ambiente escolar

En el plantel hay docentes que son estrictos y docentes que no tienen un buen desempeño. El personal administrativo apoya a los alumnos. En el plantel se vive un ambiente de libertad. Los grupos son diferentes, no hay integración entre ellos.

Entrevista a director de plantel, BT nivel alto

Marco Curricular Común

Las competencias se desarrollan de forma natural, la escuela sólo las favorece; en la realidad, el nivel de estudios no es una garantía de la movilidad social.

La función del MCC consiste en homogenizar y proporcionar un estándar mínimo de desempeño a los estudiantes; el nivel medio superior ofrece educación especializada y profesional de tipo laboral.

Los problemas que enfrenta la educación en México, es la cobertura insuficiente, la pérdida de valores y la descomposición social. La reforma educativa pretende resolver parte de estos problemas, se ha tomado como base el desarrollo

de las competencias, para proporcionar un mínimo de conocimientos y de cultura general.

El desarrollo de competencias genéricas es un resultado de todo el proceso educativo, no es producto de un nivel educativo, el dominio de las competencias disciplinares es un medio, para dominar las competencias genéricas.

El MCC permite el tránsito entre modalidades educativas; es necesario establecer equilibrios entre los contenidos del bachillerato general con relación al tecnológico. Los contenidos y planes de estudio deben responder a lo que la sociedad demanda.

La aplicación de las competencias en una situación real es la forma de demostrar el grado alcanzado por el alumno en el desarrollo de las competencias; ingresar al mercado laboral es una demostración de que el alumno es competente.

Retención, permanencia y desarrollo individual

En su desarrollo, los alumnos deben establecer metas alcanzables y enfrentar el fracaso en condiciones de resiliencia, aceptación y tolerancia, para alcanzar el logro académico, el alumno debe saber lo que es, lo que necesita y lo que le falta. El proyecto de vida permite definir metas, tener resiliencia y enfrentar el fracaso. El propósito final de toda la educación es formar personas que puedan trabajar.

El fracaso es un resultado de la falta de consciencia de los alumnos al enfrentar un problema; el buen desempeño es producto del estudio, de la postergación de los satisfactores y hacer lo que tienen que hacer. La falta de comunicación sobre los problemas que presentan los alumnos son causas del bajo logro académico.

En la familia se debe fomentar las fortalezas, la disciplina, la postergación de la satisfacción y apoyar el desarrollo de la individualidad de los alumnos. De esta forma, escuela y familia aprovechan el potencial de los alumnos, para hacerlos mejores alumnos.

El Plan Nacional de Tutorías y el programa Constrúyete han contribuido a la retención de los alumnos, trabajan en aspectos de salud, aprovechamiento de recursos y atención de aspectos socioemocionales.

La formación tecnológica es insuficiente para que los egresados continúen estudiando en la universidad; por ello, es necesario fortalecer la orientación

vocacional, la utilidad práctica de la formación técnica depende del tipo de estudios que realice el alumno en nivel superior. Los egresados del bachillerato tecnológico presentan problemas de desempeño en nivel superior, cuando optan por una carrera que requiere bachillerato general.

Cuando se identifican alumnos excepcionales, se les proporciona acompañamiento, para que desarrolle y aproveche sus capacidades.

Ambiente escolar

El ambiente escolar se establece haciendo cumplir el reglamento escolar, se respetan las reglas y valores establecidos en el plantel. Las condiciones de las instalaciones es importante, para alcanzar un buen ambiente escolar. La consecuencia es el reconocimiento social que ha logrado obtener el plantel.

Se fomentan actividades deportivas, para fortalecer la cohesión, unión e integración de los alumnos en sus grupos. Se mantiene vigilancia permanente, se practica la no tolerancia, se atienden las denuncias y se toman las medidas necesarias, para prevenir el acoso escolar.

Cuando un alumno daña o destruye parte del equipo o del mobiliario, debe repararse el daño o cubrir su costo.

Los docentes que esperan su jubilación, muestran desinterés hacia la actualización y la certificación docentes.

Grupo focal a docentes, BT nivel alto

Marco Curricular Común

La reforma educativa y el MCC permiten la movilidad del docente, el tránsito y la portabilidad del estudiante; se favorecen las competencias que le permiten al alumno interpretar, argumentar, seguir instrucciones y procedimientos.

El desarrollo de las competencias y el aprendizaje de los alumnos, dependen de las competencias y del trabajo del docente. Las competencias se evalúan con evidencias de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes desarrolladas por los alumnos. Los alumnos no han logrado apropiarse de la importancia de la autoevaluación y la coevaluación en el desarrollo de las competencias.

Los alumnos reflejan los problemas del entorno familiar; en el plantel, el embarazo y las adicciones son fenómenos comunes.

Retención, permanencia y desarrollo individual

La permanencia escolar de los alumnos se favorece por el contacto permanente con los padres de familia, la promoción de eventos deportivos y culturales, el fortalecimiento del orgullo, sentido de pertenencia, identificación con el plantel, el trato que recibe el alumno y el apoyo para resolver los problemas académicos y personales. En estas acciones, las tutorías han permitido dar seguimiento a los alumnos.

Los docentes tienen excesiva carga de trabajo, esto produce que le dediquen poca al desarrollo individual de los alumnos.

Los alumnos participan de forma activa y expresan lo que piensan en debates; esto produce que se sientan identificados y con sentido de pertenencia hacia el plantel. Los egresados desean continuar estudiando y ser exitosos.

Ambiente escolar

Los alumnos que participan en actividades deportivas, representan al plantel y contribuye a la identidad escolar.

El personal que labora en el plantel no tiene comunicación satisfactoria.

El plantel carece de espacios adecuados, para que los alumnos realicen trabajos en equipo, utilizan la sala de lecturas, se ha constituido en un lugar en donde pueden comportarse como jóvenes.

Grupo focal alumnos de segundo semestre, BT nivel alto

Marco Curricular Común

La diversidad de subsistemas ha producido importantes diferencias de conocimientos en el nivel medio superior; la formación en ciencias sociales es propia del bachillerato general, mientras que la formación en técnica e ingeniería es un atributo del bachillerato tecnológico. El modelo de competencias se caracteriza por la presión que siente el alumno.

Los alumnos ingresan bachillerato tecnológico, para obtener una carrera técnica e incorporarse al mercado laboral.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los alumnos comparten la al salir de la escuela es un atributo de los alumnos; todos reciben apoyo de sus familias, sienten orgullo de pertenecer al plantel, tienen un proyecto de vida basado en el estudio y el trabajo.

Los alumnos se han acostumbrado al trabajo individualizado, al grado de no tener verdaderos amigos en la escuela. Sin embargo, a nivel grupal se unen y apoyan.

Las asesorías han elevado el rendimiento escolar, se ha incrementado la acreditación de las materias.

Los alumnos permanecen en la escuela, porque piensan que van a tener una vida mejor en el futuro; aunque en realidad, las personas que estudian carecen de oportunidades laborales.

Ambiente escolar

Establecer un buen ambiente escolar es necesario para el desarrollo de los alumnos; existe buen trato y respeto entre docentes y alumnos; algunos docentes no tienen cercanía hacia los alumnos. Los administrativos proporcionan poco apoyo a los alumnos.

Grupo focal alumnos de sexto semestre, BT nivel alto

Marco Curricular Común

La educación media superior se caracteriza por la diversidad de escuelas, esto permite que los alumnos puedan elegir la mejor opción de carrera que desean estudiar.

El modelo en competencias produce que el alumno se encierre en un mundo en el cual sólo se debe estudiar; algunos alumnos no logran mantener el ritmo y presentan falta de aprovechamiento académico.

Retención, permanencia y desarrollo individual

La educación técnica se caracteriza por la falta de apoyo y cerrar las puertas a los eventos culturales, artísticos y deportivos, los alumnos sólo se dedican a estudiar; la cultura se promueve en el bachillerato general.

El modelo educativo del plantel se favorece el estudio y el trabajo en equipo, los alumnos buscan obtener buenas calificaciones y produce falta de unión en los grupos y entre las diferentes especialidades.

Los docentes se esfuerzan por enseñar un estilo de vida y favorecer las competencias; los alumnos tienen sentido de pertenencia y están orgullosos de formar parte del plantel. Las familias apoyan a los alumnos.

Los alumnos egresados del bachillerato general son más abiertos y tienen más conocimientos que los estudiantes del bachillerato tecnológico. Los egresados del plantel prefieren las carreras de Ingeniería.

La educación recibida ilustra la forma en que se va a vivir; de esta forma, no se resiente el cambio de estudiar a trabajar.

Ambiente escolar

El ambiente escolar se caracteriza por la formalidad, algunos docentes tratan de ayudar a los alumnos que presentan problemas. El personal administrativo no convive con los alumnos.

En el plantel no hay espacios para realizar actividades deportivas, esto afecta al ambiente escolar.

Entrevista a director de plantel, BT nivel bajo

Marco Curricular Común

La finalidad del MCC consiste en permitir al alumno cambiar de un subsistema a otro sin demasiados trámites. La reforma educativa enfrenta problemas derivados de la resistencia al cambio.

Los egresados ingresan a las empresas debido a su formación profesional y el desarrollo humano que fue establecido en la escuela.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Las empresas tienen un concepto positivo sobre la capacitación profesional que reciben los alumnos en la escuela. Los estudios realizados en el bachillerato tecnológico, permiten que los alumnos puedan ingresar al mercado laboral o establezcan su propio negocio. Es frecuente los alumnos sean contratados por las empresas en las que realizaron sus prácticas profesionales.

Los buenos resultados académicos, es resultado de los talleres extracurriculares, la participación en concursos académicos, las tutorías, asesorías y cursar materias adicionales.

Realizar reuniones con los padres de familia contribuye a la permanencia escolar de los alumnos. Los alumnos que presentan problemas económicos no se incorporan a estudios de nivel superior; en estos casos, las becas pueden favorecer la permanencia escolar.

Ambiente escolar

El ambiente se favorece construyendo vínculos de confianza y realizando reuniones periódicas, para que los alumnos platiquen sus problemas y reciban apoyo del personal de la escuela. Se promueve un ambiente de respeto y de valores, para que los alumnos resuelvan sus problemas.

Se realizan semanas culturales, para que los alumnos se integren y se sientan parte de la institución, se colocan carteles motivadores en los muros de la escuela, para fomentar una cultura de trabajo, motivación y desarrollo del alumno.

Grupo focal a docentes, BT nivel bajo

Marco Curricular Común

La educación media superior se caracteriza por la diversidad de los planes de estudio, la falta de unidad de los programas y las formas de trabajar los contenidos. Estas diferencias entre los subsistemas son causas de la falta de calidad educativa. La ventaja potencial del MCC radica en que todos los alumnos tendrían el mismo nivel. En el plantel, los docentes no están interesados en certificarse.

Las diferencias de desempeño, que muestran los alumnos durante su formación técnica, se deben a las diversas formaciones que recibieron en el nivel educativo anterior. Las asignaturas impartidas en cada uno de los niveles, desarrollan las competencias en los alumnos; la educación que reciben hace énfasis en la práctica y se ofrecen asesorías, para atender las deficiencias académicas que presentan los alumnos. Se realizan círculos de lectura, para que los alumnos razonen y expresen lo que piensan de forma oral o mediante dibujos.

Retención, permanencia y desarrollo individual

El plantel apoya y respeta la práctica docente de tipo rigorista, necesaria, para que el alumno pueda seguir estudiando; a los alumnos se les proporcionan las herramientas para que construyan una visión de futuro educativo y laboral, se pretende formar alumnos en una cultura de la excelencia educativa. En esta tarea, se promueve la comunicación, el contacto, la cercanía y la confianza con los alumnos, para atender los problemas de los alumnos en riesgo de deserción.

En el desarrollo del pensamiento lógico, se llevan a cabo ejercicios de habilidades académicas, resolver ejercicios y aplicar las matemáticas a la vida cotidiana.

La principal causa de deserción son los problemas económicos y personales, las becas se les proporciona a los alumnos con bajos recursos económicos.

Ambiente escolar

El ambiente escolar se mantiene por la confianza, la aplicación de normas y la aplicación de sanciones.

Los alumnos tienen acceso a todos los espacios educativos del plantel, se mantiene la disciplina y se fomenta el uso adecuado de las instalaciones.

Las relaciones entre docentes y alumnos son respetuosas; ante los casos de indisciplina, se aplican sanciones, pueden ser: llamadas de atención, reportes, afectación de calificaciones o llamar a los padres de familia.

Los alumnos aprovechen su tiempo libre en actividades extracurriculares; así, no tienen tiempos desocupados durante su estancia en el plantel.

Grupo focal alumnos de segundo semestre, BT nivel bajo

Marco Curricular Común

La educación a nivel bachillerato se caracteriza por la diversidad de la oferta, la única ventaja radica en que le permite al aspirante elegir la mejor carrera.

En el plantel no se implementa el modelo en competencias, la práctica educativa es de tipo tradicional.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Todos los alumnos reciben apoyos económicos, esta medida hace que los alumnos se sienten comprometidos con el plantel.

Aunque no hay relaciones de amistad entre alumnos, las interacciones no son conflictivas. La educación que reciben los alumnos es integral, basada en valores y se estimula la responsabilidad en un ambiente de seguridad.

Los padres de familia se mantienen interesados por la educación que reciben los alumnos y comparten sus planes de desarrollo profesional y laboral. Los alumnos permanecen en la escuela por el gusto que le toman a la carrera y por el prestigio que tiene la escuela. Los egresados tienen como proyecto ser autónomos y ser dueños de su propio taller.

Ambiente escolar

Los docentes apoyan y mantienen buena relación con los alumnos; el plante carece de una buena biblioteca, de los espacios y de servicios para los estudiantes.

Grupo focal alumnos de sexto semestre, BT nivel bajo

Marco Curricular Común

La diversidad de la oferta educativa permite que los alumnos se inscriban en la mejor opción. Este plantel no es la mejor opción educativa; los alumnos ingresan porque fueron dados de baja de otras instituciones educativas.

Los alumnos presentan estancamiento del aprendizaje, los docentes no están actualizados, la educación que reciben carece de conocimientos, de bases teóricas y prácticas; los contenidos son obsoletos, lo aprendido en la escuela no es suficiente para realizar las prácticas profesionales ni permite ingresar al mercado laboral. Las competencias adquiridas no pueden aplicarse en el mundo laboral.

Retención, permanencia y desarrollo individual

El plantel carece de reconocimiento social, el desprestigio de la institución obedece a los alumnos egresados que trabajan mal. Aunque el plantel no tiene prestigio, se reconoce la calidad del trabajo que realizan los alumnos en el ámbito laboral.

Los vínculos que establecen los alumnos son de amistad y compañerismo. Las familias apoyan a los alumnos, junto con los docentes, forman en valores a los estudiantes.

Los alumnos que tienen planes de futuro, deben esforzarse y trabajar en talleres mecánicos, para obtener experiencia; esto les permite estudiar una ingeniería y tener un buen empleo.

Ambiente escolar

Todos los alumnos del plantel son hombres, esto le otorga al ambiente escolar un carácter masculino; los alumnos mantienen relaciones de respeto, no hay episodios de violencia entre compañeros; los docentes apoyan y entienden a los alumnos.

Un problema que afecta al ambiente escolar es la rotación del personal docente, administrativo y directivo. El plantel carece de áreas verdes y de espacios comunes.

Entrevista a director de plantel, PT nivel alto

Marco Curricular Común

El MCC permite que se le reconozcan los estudios realizados a los alumnos que cambian de subsistema. El modelo académico para la competitividad permite integrar las competencias genéricas y profesionales. La capacitación le proporciona al docente los elementos y herramientas del MCC.

La transición a la reforma educativa es un proceso complejo, requiere que docentes tradicionales proporcionen acompañamiento a lo largo de este proceso.

La base del desarrollo de las competencias en los alumnos es la participación, la investigación, el autoconocimiento, la inquietud por indagar, por saber y por lograr su aprendizaje; sin embargo, los alumnos muestran actitudes de rechazo y resistencia hacia el trabajo que se les exige.

La insuficiencia de la infraestructura de talleres produce insuficiencias en el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso; estas carencias formativas profesionales de los egresados, obligan al siguiente nivel educativo a realizar cursos propedéuticos de formación profesional.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los docentes en su práctica educativa, le otorgan transversalidad a los conocimientos de los alumnos. Se realizan proyectos integradores para que los alumnos puedan autoemplearse al concluir el bachillerato.

Los alumnos tienen sentido de pertenencia, se identifican con el plantel, muestran seguridad, entusiasmo, confianza, pasión e ilusión en sus planes de vida, esto se manifiesta en el trabajo, los resultados obtenidos, el cambio en sí mismos y en la utilidad de lo que aprenden.

En los módulos de primer semestre, los alumnos desarrollan un proyecto de vida que se le presenta a los padres de familia; de esta forma se les hace partícipes de los propósitos de sus hijos y los apoyan en el logro de sus metas. El proyecto de vida es un medio para que el alumno se conozca y adquiera una perspectiva de lo que quiere hacer con su vida; este proyecto de vida se trabaja a lo largo de los semestres, para que los alumnos estructuren su proyecto.

Ambiente escolar

Las relaciones entre docentes y alumnos son respetuosas.

Grupo focal a docentes, PT nivel alto

Marco Curricular Común

En el plantel se realizan acciones, para dar cumplimiento a lo establecido en el MCC; los docentes trabajan las competencias profesionales en el marco del MCC. La evaluación de las competencias forma parte de la práctica docente; se ha descuidado del ser y se trabaja más el saber y el saber hacer.

Las prácticas que realizan los alumnos en las empresas se caracterizan por su carácter práctico.

Es necesario fortalecer la orientación vocacional en la secundaria, para que los alumnos identifiquen sus habilidades y tengan un buen desempeño en el bachillerato.

Los problemas que se presentan en la escuela son producto de la situación personal del alumno, la desintegración familiar, la drogadicción, la falta de recursos económicos y la falta de integración al plantel.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los docentes realizan diversas acciones a nivel personal, para retener a los alumnos. Los alumnos de sexto semestre cuentan con un proyecto de vida, para ingresar a nivel superior.

La identidad y madurez de los alumnos de semestres avanzados, se manifiesta en el uso del uniforme, el arreglo personal, la formalidad, la actitud, la seguridad, la asistencia a eventos culturales y la práctica de algún deporte. La permanencia escolar se incrementa cuando se realizan juegos académicos y se ofrecen conferencias sobre testimonios profesionales exitosos.

Ambiente escolar

En el plantel se establece un contrato de aprendizaje entre alumnos y docentes. Los eventos deportivos y sociales fortalecen la identidad y hacen que el alumno se sienta cómodo con la institución.

Grupo focal alumnos de segundo semestre, PT nivel alto

Marco Curricular Común

El MCC y la diversidad de la oferta educativa, produce confusión en los alumnos, se sienten presionados por elegir la mejor opción. La elección del plantel está asociada a la aspiración del alumno por realizar una carrera técnica; este plantel se elige por el sistema y el ambiente académico.

En el plantel se ofrece una carrera técnica de calidad en la que se desarrollan las competencias y se fomentan los valores.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los alumnos del plantel se caracterizan por el deseo de continuar estudiando, se apoyan en los trabajos en equipo y al realizar las tareas académicas, sienten orgullo y sentido de pertenencia, son competitivos, se preocupan por los demás, consideran que la educación que reciben los hace mejores personas, cuentan con el apoyo familiar para realizar su proyecto de vida y desean formar su propio patrimonio.

Ambiente escolar

Los alumnos respetan el reglamento escolar, reciben apoyo de los directivos y los docentes muestran apertura y comprensión. La participación en actividades extraescolares fortalece la integración entre los alumnos.

Grupo focal alumnos de sexto semestre, PT nivel alto

Marco Curricular Común

La ventaja de la diversidad de opciones le permite al alumno elegir una buena carrera en un buen plantel; así el alumno puede optar por la mejor opción.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los docentes, la familia y los compañeros apoyan a los alumnos para que continúen estudiando; los estudiantes sienten orgullo de pertenecer al plantel por su prestigio académico y la adquisición de valores es un atributo de los alumnos del plantel. En

el plantel se da la amistad y el compañerismo. Los egresados del plantel no tienen problemas para obtener trabajo.

Ambiente escolar

El plantel se caracteriza por el apoyo de los docentes hacia los alumnos y el compañerismo en las actividades extraescolares, deportivas, culturales y artísticas.

Entrevista a director de plantel, PT nivel bajo

Marco Curricular Común

El MCC permite el tránsito y la portabilidad de los estudios de nivel medio superior. La diversidad de la oferta educativa produce desventajas académicas en matemáticas, español e inglés. Los modelos de calidad para la competitividad deben alcanzar logros significativos en el desarrollo de las competencias básicas y extendidas.

El modelo de la educación profesional técnica, requiere dedicarle mayor atención a las competencias profesionales, los alumnos que provienen de bachillerato general y se reinscriben en este plantel, tienen que cursar los módulos profesionales para egresar como profesional técnico. El bajo aprovechamiento académico se debe a la falta de coherencia y continuidad en el desarrollo de las competencias.

Los problemas que enfrentan los alumnos se deben a la desintegración familiar, familias disfuncionales, a la drogadicción y al alcoholismo.

Retención, permanencia y desarrollo individual

La permanencia educativa se presenta en los alumnos que se enamoran de la educación, del deporte, de la cultura y desarrollan sentido de pertenencia. La función del padre de familia es relevante en la permanencia escolar del alumno. El desarrollo individual se ve afectado por la falta de áreas de oportunidad profesional y académicas. Las prácticas profesionales favorecen el ingreso al mercado de trabajo.

Los alumnos integran un proyecto de vida que se entrega a los padres, en los cuales se destaca la participación de la familia en los aspectos personales, académicos y profesionales de los alumnos.

La retención escolar se favorece mediante los cambios de actitud y fortalecimiento de la identidad de los alumnos, el conocimiento de sí mismo y las

tutorías con enfoque biopsicosocial, para formar un ciudadano capaz de vivir en sociedad.

Las familias reciben apoyos del gobierno, esta acción contribuye a la asistencia escolar.

La falta de control de los alumnos en la escuela es un resultado de la falta de control familiar.

Ambiente escolar

El ambiente escolar es producto del respeto a las reglas y el cumplimiento del reglamento escolar; las relaciones entre docentes, administrativos y directivos son equilibradas, este clima organizacional permite alcanzar los objetivos institucionales. Los problemas que enfrentan los alumnos son abordados en los consejos técnicos.

Se procura unificar lo que está permitido y prohibido en la sociedad con las normas y reglas del plantel, toda infracción tiene como consecuencia una sanción.

El plantel carece de espacios de convivencia, pero cuenta con servicios de auto acceso.

Grupo focal a docentes, PT nivel bajo

Marco Curricular Común

El MCC permite que los alumnos de educación media superior aprendan lo mismo sin importar el plantel en el que se encuentren inscritos, permite que los alumnos que provienen de otras escuelas, no empiecen de cero.

Los docentes se muestran exigentes para que los alumnos abandonen una actitud mediocre y dejen de percibir que es fácil cumplir con las competencias.

La actitud negativa de los alumnos y no dar lo máximo, es consecuencia de la situación que enfrentan en su casa.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los adolescentes, adolecen de todo, carecen de objetivos, les falta de sentido de pertenencia.

El abandono escolar se presenta cuando el alumno tiene que trabajar para contribuir al ingreso familiar, por la falta de arraigo o desinterés por la educación.

El acercamiento del docente, el acompañamiento, realizar actividades extraescolares, ofrecer conferencias, pláticas, obras de teatro y fomentar el orgullo

de pertenencia es fundamental, para que los alumnos permanezcan en el plantel. El sentido en la escuela debe promoverse desde la secundaria.

En el plantel se realizan proyectos asociados a las empresas, para que los egresados puedan ingresar al campo laboral.

Ambiente escolar

Aunque el plantel carece de prestigio académico, los docentes están comprometidos con su trabajo y favorecen un clima de armonía y cordialidad.

Grupo focal alumnos de segundo semestre, PT nivel bajo

Marco Curricular Común

No es necesario estudiar a fondo, basta con un poco, aprobar es fácil, sólo se tiene que cumplir con las evidencias que piden los docentes. El modelo en competencias se caracteriza por la falta de profundidad en los conocimientos.

Los alumnos eligen este plantel por su cercanía, no es la mejor opción.

Retención, permanencia y desarrollo individual

Los alumnos no sienten orgullo y carecen de sentido de pertenencia hacia el plantel. La educación profesional técnica se caracteriza por enseñar pocos conocimientos generales.

La educación profesional técnica tiene como ventaja la adquisición de conocimientos técnicos y egresar con una carrera técnica que ofrece la posibilidad de obtener trabajo al terminar la escuela, esto hace que los alumnos no abandonen sus estudios. Los alumnos que reciben beca permanecen en la escuela, para no perder el apoyo.

La formación profesional técnica no es una garantía, para realizar estudios de nivel superior. Las relaciones de amistad entre los alumnos son superficiales. Las familias apoyan a los alumnos.

Ambiente escolar

El ambiente escolar es relajado, los alumnos reciben apoyo del personal administrativo y los docentes son accesibles, pero no saben enseñar.

Grupo focal alumnos de sexto semestre, PT nivel bajo

Marco Curricular Común

La diversidad de opciones educativas de nivel medio superior, permite que los alumnos puedan elegir entre varias opciones. El modelo en competencias permite aprender bien, obtener mejores conocimientos, madurar, favorece la superación superarse y demostrar lo que cada uno es capaz de hacer. Este plantel es la única opción en la región.

Retención, permanencia y desarrollo individual

El plantel carece de prestigio académico y social, producto de lo que se dice en las redes sociales; sin embargo, los alumnos se sienten orgullosos y tienen sentido de pertenencia; algunos alumnos les falta el gusto por la escuela. La rivalidad entre carreras es un atributo del plantel, se forman grupitos de compañeros y amigos.

La familia proporciona apoyo total a los alumnos, sobre todo cuando los planes son continuar estudiando. Recibir una beca es un factor que contribuye a la permanencia escolar.

La carrera técnica que se obtiene, es una vía para seguir estudiando en la universidad y conseguir trabajo al concluir la escuela.

Ambiente escolar

Los docentes se interesan por los alumnos, pero carecen de preparación. En el plantel hay carencias de equipo y materiales en laboratorios y talleres, los libros de la biblioteca son insuficientes y no están actualizados.

Una vez analizados los juicios argumentativos de directivos, docentes y alumnos de los planteles seleccionados, los resultados pueden sintetizarse de la forma siguiente:

1. La perspectiva del funcionario es de carácter institucional y en el marco de las tendencias de la educación a nivel global; considera que la regulación formal de los procesos educativos se reflejan de forma mecánica en la realidad de los subsistemas educativos; las principales preocupaciones son la cobertura y la disponibilidad de recursos económicos.

La causalidad de la deserción y del bajo desempeño la establece en la familia, el entorno comunitario y el rol de los docentes; mientras que, el logro

académico es producto del acompañamiento familiar, de factores contextuales y de la construcción de un proyecto de vida por parte de los alumnos.

2. Los directores de los planteles con nivel alto, coinciden en establecer el modelo educativo impulsado por la RIEMS y el desarrollo de las competencias como el eje central de este nivel educativo.

La familia, los proyectos de vida, el contexto comunitario y las actividades extraescolares contribuyen a la retención, permanencia y desarrollo individual de los alumnos.

El ambiente escolar favorece el desarrollo de los alumnos cuando los directivos hacen respetar las normas, se establecen sanciones, los docentes se comprometen con los procesos educativos, los alumnos son acompañados y el plantel cuenta con instalaciones adecuadas.

3. Los directivos de los planteles con nivel bajo, destacan las carencias de la infraestructura, los déficits formativos de los alumnos y la desintegración familiar como condiciones que obstaculizan la implementación del modelo basado en competencias.

Perciben a los alumnos como apáticos y conflictivos, los docentes se resisten al cambio, carecen de iniciativa y actúan en función de sus intereses gremiales.

Destacan la importancia del ambiente escolar para el trabajo con los alumnos, reconocen que los problemas educativos son un reflejo del contexto social.

4. Los docentes de los planteles de nivel alto, destacan la importancia de formar a los alumnos, para que puedan ingresar al mercado laboral, establecen relaciones de continuidad entre las competencias docentes y el logro de competencias en los alumnos.

El logro de los alumnos es producto de la combinación de factores familiares y la práctica educativa desarrollada en el plantel, entendida como el rol del docente, el tipo de las actividades académicas en las que participan los alumnos y el control de sus comportamientos en el plantel.

El ambiente escolar es un medio, para que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la educación.

5. Los docentes de los planteles con nivel bajo, establecieron que los alumnos consideran a la escuela como un espacio en donde estar, más que un entorno educativo, esto se refleja en la falta de interés y en la ausencia de sentido de pertenencia.

Los docentes enfatizaron la importancia de la comunicación, los actos cívicos y promover una cultura de excelencia, como estrategias para fortalecer la retención, la permanencia y el desarrollo individual de los alumnos.

El ambiente escolar se caracteriza por la necesidad de resolver conflictos, la heterogeneidad de los alumnos y la aplicación de sanciones ante las infracciones de las normas.

6. Los alumnos de los planteles con niveles altos mencionaron que la elección del plantel obedece a la cercanía y a la elección del tipo de estudios que van a realizar a nivel superior.

La educación media superior es un medio, para seguir estudiando y trabajar; los alumnos permanecen en el sistema educativo porque tienen planes y proyectos personales. En el caso de la educación tecnológica es notable la ausencia de actividades y eventos culturales que complementen la formación de los alumnos.

Los alumnos mantienen relaciones respetuosas con sus compañeros y con los docentes, el cumplimiento de las normas, la seguridad y la buena convivencia, favorecen la conformación de un ambiente escolar satisfactorio.

7. En el caso de los alumnos en planteles con nivel bajo, reconocen el bajo prestigio del plantel, consideran que el modelo en competencias no es la mejor opción formativa y reconocen las deficiencias formativas de los docentes.

La permanencia escolar depende de los proyectos de los alumnos y los estudios que realizan son insuficientes, para enfrentar la vida académica de nivel superior.

La comunicación y la convivencia son factores importantes en el ambiente escolar, la insuficiencia de la infraestructura y la falta de acervo bibliográfico caracterizan a estos planteles.

Cuestionario a alumnos de segundo y sexto semestres de las tres modalidades de bachillerato

Tal como se indicó en la metodología, los cuestionarios aplicados a los alumnos de segundo y sexto semestres, se integran de seis dimensiones: experiencia escolar, prácticas sociales y culturales, vida social, integración y apoyo familiar, bienestar subjetivo y proyecto de vida. Los resultados son cuantitativos y forman parte de los Anexos 6, 7, 8, 9, 10 y 11; a continuación se presentan los hallazgos más significativos por dimensión entre los alumnos de segundo y sexto semestres del BG, BT y PT.

Experiencia escolar

En esta dimensión se consideró la percepción de la vida escolar, los hábitos de estudio, la participación en actividades escolares, la valoración de la experiencia escolar, las actividades académicas, el apoyo en problemas personales y el apoyo en problemas escolares.

Todos los alumnos de los semestres encuestados de las tres modalidades (BG, BT y PT) y los resultados de la encuesta a nivel estatal, coinciden en considerar que la escuela se disfruta y que aprenden cosas útiles; valoran el logro académico como un medio para el éxito en la vida; les gustan los contenidos de las asignaturas; los profesores los motivan hacia el aprendizaje; amplían sus conocimientos mediante investigaciones personales; se sienten responsables de su aprendizaje; las asignaturas que reprueban es una fuente de motivación para esforzarse; comparten los valores inculcados en la escuela; y, están satisfechos con la vida que llevan.

Las diferencias en la percepción de la experiencia escolar, se identifican en los alumnos de segundo semestre BT bajo y BG alto; en ambas poblaciones, a los alumnos no les agradan las asignaturas que les imparten en la escuela.

En el caso de los alumnos de sexto semestre del BG bajo y del BT alto, no consideran a los profesores como motivadores del aprendizaje.

Los alumnos de segundo semestre del PT bajo, no realizan investigaciones complementarias y carecen de interés.

Los estudiantes de todos los semestres estudiados, le dedican en promedio de una a dos horas de estudio fuera de la escuela. En el caso de los bachilleratos con alto desempeño, en promedio el 20% de los alumnos le dedican de 3 a 4 horas adicionales.

A nivel estatal y en los planteles encuestados, los alumnos participan en las actividades escolares en el siguiente orden: asesorías y tutorías, eventos culturales, conferencias y encuentros.

La excepción a este patrón son los alumnos de sexto semestre del BG bajo, manifestaron baja participación en este tipo de actividades de la vida académica.

Todos los alumnos coinciden en adoptar una perspectiva negativa hacia la experiencia escolar: los profesores no les ayudan a resolver sus problemas personales; los aprendizajes escolares les parecen inútiles; perciben discontinuidades entre la vida escolar y la vida cotidiana; no consideran a su plantel como la mejor escuela; y, asumen que la educación recibida no es un medio adecuado, para lograr sus objetivos y propósitos en la vida.

Al contrario, manifiestan alta valoración al bienestar proporcionado por el apoyo de los docentes, la cercanía con los profesores y el apoyo que les proporcionan en la toma de decisiones escolares.

Las actividades académicas que realizan todos los alumnos encuestados, por nivel de frecuencia, son las siguientes: estar en compañía de amigos (31%), realizar actividades deportivas (27%), estudiar y realizar trabajos escolares (24%), participar en actividades culturales (9%), asistir a asesorías (7%), algunos de ellos no realizan este tipo de actividades (2%).

Al enfrentar un problema personal, los alumnos recurren en busca de apoyo, a las siguientes personas: familiares (49%), amigos (40%), a nadie (10%) y por último a los profesores (1%). En el caso de los problemas escolares, el apoyo lo buscan en: familiares (50%), profesores (26%), amigos (16%) y 8% no solicitan asistencia alguna. En ambos tipos de problemas, el alumno percibe mayor respaldo en la familia, sólo prefieren a los docentes, para resolver problemas académicos.

Prácticas sociales y culturales

En esta dimensión se consideraron las actividades realizadas en el tiempo libre, la asistencia a eventos culturales y el acceso a los medios de comunicación.

La distribución de respuestas en los alumnos encuestados en los planteles estudiados y los datos obtenidos a nivel estatal es homogénea con relación a las actividades realizadas durante el tiempo libre, la asistencia a eventos culturales y el acceso a los medios de comunicación.

La mayor parte del tiempo libre lo dedican a realizar alguna actividad deportiva (43%), estar con amigos (19%), descansar (19%), actividades lúdicas (11%), a estudiar sólo el 8% del tiempo disponible.

La asistencia a eventos culturales son: cine (47%), conciertos (21%), museos (7%) y teatro (6%); 19% de los alumnos manifestaron no asistir a alguno de este tipo de eventos.

El medio de comunicación al cual acceden los alumnos con mayor frecuencia es la televisión (57%), la radio (10%), el periódico (6%) y las revistas (5%); 22% de los alumnos no acceden a este tipo de medios de comunicación.

Vida social

Esta dimensión está integrada por la perspectiva que tienen los alumnos sobre la vida que comparten y las actividades que realizan con sus amigos, la importancia que se le otorga a las actividades y las personas con mayor influencia en su vida personal.

Todos los alumnos encuestados consideran muy importante concluir el bachillerato (78%), asistir a la escuela con regularidad (61%), realizar estudios a nivel superior (57%) y trabajar (56%); sin embargo, sólo 35% de los estudiantes consideran importante estudiar. La tercera parte de los alumnos (33%) no tienen como horizonte la migración a otro país.

Las actividades que realizan con mayor frecuencia con sus amigos consisten en lo que llaman *pasar el tiempo* y *estar juntos*; las actividades sociales ocupan un lugar importante y las llevan a cabo muchas veces; de forma ocasional se reúnen para realizar actividades escolares, asistir a los centros comerciales, salir hacia algún lugar de descanso.

Las actividades más significativas en la vida de los alumnos son la convivencia familiar, vivir el momento y estudiar, manifestaron menor interés por trabajar y por las relaciones con amigos.

Las personas que mayor significado han tenido a lo largo de su vida son sus padres (29%), los integrantes de su familia (23%), los amigos (22%); es importante notar que las diferencias no son sustantivas, esto permite establecer que tienen un efecto simultáneo en el alumno. Las personas con menor importancia son los profesores (14%), las figuras de los medios (6%), los hombres ilustres (5%) y los políticos (1%).

Integración y apoyo familiar

Esta dimensión está compuesta por la participación del alumno en las actividades familiares, el grado de cohesión y apoyo familiar, y la forma en que valoran su estilo de vida.

En la vida familiar, los alumnos le dedican la mayor parte del tiempo a la convivencia en el hogar; en menor medida, realizan las tareas escolares, actividades deportivas, salir de compras, salir de vacaciones y participar en actividades sociales.

En el indicador cohesión y apoyo familiar, todos reciben apoyo familiar en el logro de los objetivos académicos (71%) y en el logro de los objetivos personales (62%); 49% consideran que su familia está bien integrada, sólo 4% de los alumnos perciben poca cohesión familiar.

Con relación a la forma en que valoran su forma de vida 47% la considera *normal*, 30% la juzga *excelente*, 19% *mejor que la mayoría* de sus compañeros; sólo al 3% la señala como *mala* y 1% *muy mala*.

Bienestar subjetivo

En esta dimensión se indaga el grado de satisfacción personal, la identificación de los espacios que les proporcionan mayor bienestar y la identificación de los aspectos de su vida que desean cambiar.

En todos los casos, los alumnos consideran que cuentan con el apoyo de la familia, manifiestan sentirse a gusto consigo mismos, ser aceptados socialmente por los amigos, se muestran satisfechos con su vida social y se sienten orgullosos de pertenecer a su escuela; es importante señalar que manifestaron tener bajos niveles

de confianza hacia sus amigos, este dato es más relevante en el caso del sexto semestre del BT bajo.

Los espacios sociales en los cuales los alumnos se sienten cómodos y experimentan mayores niveles de bienestar subjetivo es la casa (52%), estar con amigos (20%), permanecer solos (13%); en este último caso, cabe señalar que 25% de los alumnos del sexto semestre del BG bajo prefieren estar solos; estar en los espacios escolares (10%) y asistir a fiestas (5%).

En el indicador referente a los aspectos de vida que los alumnos desean cambiar la mayor concentración se presentó en el estilo de vida (24%) y en mantener la forma en que viven (23%), el cambio de ciudad fue mencionado por 21% de los alumnos, cambiar de escuela (17%), de amigos (11%) y de familia (4%).

Plantel	Prioridad de actividades					
	1	2	3	4	5	6
BG alto 2°	Estudiar	Deporte	Trabajar	Formar una familia	Viajar	Actividades culturales
BT alto 2°	Estudiar	Trabajar	Deporte	Formar una familia	Actividades culturales	Viajar
PT alto 2°	Estudiar	Trabajar	Deporte	Actividades culturales	Formar una familia	Viajar
BG bajo 2°	Estudiar	Viajar	Trabajar	Formar una familia	Actividades culturales	Deporte
BT bajo 2°	Trabajar	Deporte	Estudiar	Formar una familia	Viajar	Actividades culturales
PT bajo 2°	Estudiar	Trabajar	Deporte	Viajar	Actividades culturales	Formar una familia
BG alto 6°	Estudiar	Trabajar	Deporte	Actividades culturales	Formar una familia	Viajar
BT alto 6°	Estudiar	Trabajar	Deporte	Viajar	Formar una familia	Actividades culturales
PT alto 6°	Estudiar	Trabajar	Deporte	Actividades culturales	Formar una familia	Viajar
BG bajo 6°	Estudiar	Trabajar	Actividades culturales	Deporte	Viajar	Formar una familia
BT bajo 6°	Trabajar	Deporte	Estudiar	Viajar	Formar una familia	Actividades culturales
PT bajo 6°	Estudiar	Trabajar	Deporte	Viajar	Formar una familia	Actividades culturales
Estatal	Estudiar	Trabajar	Deporte	Formar una familia	Viajar	Actividades culturales

Tabla 17. Jerarquía de actividades relacionadas al proyecto de vida por semestre y plantel.

Fuente: elaboración propia.

Proyecto de vida

Esta dimensión busca identificar el proyecto de vida del alumno, los obstáculos que enfrenta para lograr sus objetivos y la forma en que se percibe dentro de cinco años.

Las respuestas a este grupo de indicadores muestran la preferencia de los alumnos por estudiar, trabajar y hacer deporte; en el extremo de las no preferencias está la formación de una familia, viajar y las actividades culturales, en menor medida el deporte. En la Tabla 17 se muestran en orden jerárquico las actividades relacionadas con su proyecto de vida por semestre y tipo de plantel.

Con relación a los obstáculos que perciben los alumnos, para lograr su proyecto de vida, las respuestas fueron heterogéneas; en la Tabla 18 se muestra la distribución de la percepción de obstáculos por tipo de plantel.

La combinación de estos obstáculos en la perspectiva de los alumnos, los hace asumir que a futuro van a enfrentar problemas económicos y enfrentar limitaciones familiares, el lugar en donde radica y las opciones escolares de nivel superior serán limitadas; la percepción de este escenario posible, tiene efectos directos sobre su visión de futuro a mediano plazo (cinco años).

Plantel	Obstáculos			
	1	2	3	4
BG alto 2°	Familia	Escuela	Económicos	Ciudad
BT alto 2°	Ciudad	Económicos	Escuela	Familia
PT alto 2°	Escuela	Ciudad	Económicos	Familia
BG bajo 2°	Ciudad	Escuela	Familia	Económicos
BT bajo 2°	Familia	Económicos	Ciudad	Escuela
PT bajo 2°	Económicos	Escuela	Ciudad	Familia
BG alto 6°	Económicos	Escuela	Familia	Ciudad
BT alto 6°	Familia	Ciudad	Económicos	Escuela
PT alto 6°	Económicos	Familia	Ciudad	Escuela
BG bajo 6°	Económicos	Ciudad	Escuela	Familia
BT bajo 6°	Ciudad	Económicos	Escuela	Familia
PT bajo 6°	Económicos	Ciudad	Familia	Escuela
Estatal	Económicos	Familia	Escuela	Ciudad

Tabla 18. Jerarquía de percepción de obstáculos por semestre y plantel.

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas a este indicador fue homogénea en todos los alumnos, tanto a nivel estatal como en los planteles estudiados. Es necesario considerar que en términos de continuidad educativa, los alumnos de segundo semestre estarían

cursando el tercer año de estudios superiores; mientras que los alumnos de sexto semestre, habrían concluido su carrera universitaria y estar en el proceso de ingresar al mercado laboral.

Todos los alumnos coinciden que estarán trabajando (46%) y estudiando (41%); los menos tienen como expectativa viajar (10%) y casados (3%).

En términos generales, en los resultados obtenidos en los alumnos encuestados de segundo y sexto semestres, en los planteles seleccionados y el comportamiento de la población a nivel estatal, no se encontraron diferencias sustantivas; los datos más significativos radican en las acciones y percepciones de los alumnos con referencia al ambiente escolar, los roles de los actores educativos, las actividades escolares y extraescolares.

En cuanto a la dirección del proyecto de vida, las principales expectativas de los alumnos es continuar estudiando y trabajar, este horizonte refleja la precariedad de su proyección de futuro, en el cual, la obtención de un título en la educación superior responde a la posibilidad de inserción al mercado laboral.

6. Conclusiones y recomendaciones

Hoy, el éxito o el fracaso se remiten a la responsabilidad del individuo. De pronto la vida se nos presenta como un gran desbarajuste, con el sufrimiento moral de no estar a la altura de la tarea de construirnos solos.

Gilles Lipovetsky

El ser humano se considera a sí mismo como un sujeto, no como un objeto. La diferencia conceptual es sustantiva, el sujeto no es una cosa, es una entidad que puede actuar de forma no determinada.

El concepto de sujeto comparte raíces y significado con diversos términos, proviene del latín *sub-iectum*, lo que está debajo, lo que hace de fundamento; la expresión latina traduce el griego *hupokeímenon*, cuyo significado es *lo que está puesto o yace debajo o hace de fundamento* (Cataldo 2013).

Esta aproximación abre más interrogantes, ¿debajo de qué, fundamento de qué?, ¿la subjetivación está dada o es producto de un proceso?, ¿cuáles son los factores involucrados en este proceso?, ¿cuál es el papel de las instituciones en la subjetivación?

Las respuestas son múltiples y dependen de la postura epistémica y de la mirada teórica desde las cuales se aborde la problemática de la subjetividad; es necesario arrojar luz sobre este proceso de *sujeción*, de la forma en que el hombre es *humanizado* y deviene en sujeto y cómo ocurre este proceso de subjetivación; en particular lo que sucede en la escuela, en términos de políticas educativas.

Heidegger (1993) estableció que el ser humano se inserta en un mundo simbólico que le precede y que no ha sido construido por él mismo; esta es la primera y más determinante forma de *sujeción*.

El hombre es *colocado por debajo* al subordinarse a un sistema simbólico (producido social y culturalmente) sin el cual la realidad se le haría incomprensible. Esto implica que la forma de ser y estar del hombre en el mundo está mediada por los sistemas simbólicos producidos en cada cultura. La sociedad cuenta con dispositivos de reproducción institucionalizados; uno de los más importantes es la

educación, a través de ella, el sistema social se reproduce (Bourdieu y Passeron, 1996 y 2003).

El ser humano en su cotidianeidad existe en el mundo como posibilidad, es lo que es y es lo que puede ser. Esta posibilidad de ser, es propio de su naturaleza, de su existencia; la esencia del hombre es la existencia, en el sentido de *estar fuera*, sobrepasar la realidad presente y dirigirse a la posibilidad, el ser humano *existe como posibles maneras de ser*. Visto así, la única forma de *ser y estar en el mundo* es la de posibilidad (Vattimo, 1998).

Falta por establecer ¿qué es el mundo?, en términos de Heidegger (1993), el mundo nos aparece como instrumento, como una posibilidad de ser en existencia. El mundo se despliega en tres formas, mundo circundante, mundo compartido y mundo propio; todos ellos se integran como una forma de estar en el mundo.

Escudero (2009) nos advierte que el concepto de mundo no hace referencia a la totalidad de entes, sino que alude a una dimensión vivencial del sujeto, entendido como el ámbito, el contexto, el horizonte en el que se desarrolla la vida del ser humano en tanto posibilidades de: su trato con las demás personas en el mundo compartido, *mundo objetivo*; el uso que se hace de las cosas en su relación con el mundo circundante, *mundo intersubjetivo*; y, el mundo de los propios pensamientos, sentimientos y vivencias, *mundo subjetivo*.

El mundo se constituye como totalidad de instrumentos y como totalidad de significados; una totalidad de relaciones y de referencias. En consecuencia, el ser humano es sujeto de estos mundos.

Las cosas se le dan ya siempre provistas de una función, esto es, de un significado; y se le pueden manifestar como cosas únicamente en cuanto se insertan en una totalidad de significados de la cual el Dasein ya dispone (Vattimo, 1998: 33).

El mundo adquiere sentido en la medida que poseemos y compartimos un patrimonio de representaciones simbólicas sobre lo que es el mundo. La escuela es una de las instituciones sociales que cumple con esta función, proporciona sentido y significado sobre los saberes, la vida social y la vida económica.

Representamos el mundo mediante símbolos y estos símbolos hacen referencia a los posibles usos del mundo; cada símbolo lleva una carga interpretativa, contiene un posible uso y forma de estar en el mundo.

Los significados de las cosas no son sino sus posibles usos para nuestros fines. Precisamente porque el hombre es constitutivamente poder ser, todas las estructuras de su existencia poseen este carácter de apertura y de posibilidad. El Dasein está en el mundo en la forma del proyecto (Vattimo, 1998: 34).

El ser humano es colocado por debajo de lo simbólico y constituye su forma de *ser y estar en el mundo* en tanto *posibilidad*, es una existencia en *estado de yecto* (estado de posibilidades).

En la construcción social del mundo, la educación se constituye en un *medio*, que otorga sentido y contribuye a la construcción de subjetividad: la escuela se constituye como un dispositivo social que proporciona una posibilidad socialmente instituida y reconocida como instancia de subjetivación.

Al existir el ser humano como posibilidad, como proyecto, es un transitar permanente de lo es a lo que puede ser; en consecuencia, la educación es un proceso de antropogénesis y, de la misma forma, puede subjetivizar o desubjetivizar. La escuela es una posibilidad social de subjetivación, existen otras instancias que otorgan sentido y significado al mundo; sin embargo, la escuela está socialmente instituida como responsable de este proceso.

En el otorgamiento de sentido, la escuela proporciona un sistema explicativo que ordena y proporciona certidumbre sobre la realidad, ordena y regula el caos; a los alumnos, la realidad les aparece fragmentada; los jóvenes en la posmodernidad enfrentan el desencanto de las ilusiones sociales y económicas. La educación le otorga orden, regularidad, permanencia, certezas y continuidad; explicaciones y certezas sobre lo aprendido y la utilidad práctica de la educación.

Es claro que no hay un proceso único de subjetivación ni de subjetividad, sino procesos de subjetivación y de posibles subjetividades; la escuela es un medio de subjetivación; el problema es que ha dejado de serlo, las consecuencias históricas, sociales y económicas de la situación que enfrenta el país los colocan en condición de riesgo y vulnerabilidad.

El rol de la escuela como productora de subjetividad y sentido se ha debilitado por factores económicos, sociales y culturales.

Los jóvenes enfrentan deficiencia en la formación de la vida ciudadana, se han incrementado las adicciones, presentan riesgos en su vida sexual y productiva, son

objeto de la violación de sus derechos humanos, enfrentan violencia e inequidad de género, ingresan a la educación media superior con déficits en orientación vocacional y marcadas carencias en su formación académica, los programas y acciones educativas han sido insuficientes, para compensar los déficits de *subjetivación*, definida en términos educativos: preparación para la vida social, democrática y productiva. Los jóvenes experimentan condiciones de vulnerabilidad, exclusión, segregación y segmentación, de forma objetiva por su condición y subjetiva por su afiliación hacia la escuela.

Se espera que la subjetividad sea un producto del modelo pedagógico; sin embargo, la escuela se ha enfocado a la reforma del currículum, el control y la formación docente y establecer modelos de calidad de la gestión; la subjetivación del alumno está ausente en el modelo.

La escuela es un medio por el cual se asignan posiciones escolares en función de la edad, esto constituye una *biopolítica*, es el ejercicio del poder sobre *lo que debe ser* el alumno (grado de subjetivación) en cada etapa de su vida escolar y social.

La Educación Media Superior desempeña un papel importante en la construcción de subjetividad y sentido, la cuestión es la forma y el alcance.

En la actualidad el modelo de este nivel educativo se ha debilitado, le impide formar la subjetividad y el sentido en los alumnos. El mundo juvenil se ha diversificado y se expresa en múltiples culturas juveniles; de igual forma, la oferta educativa se ha multiplicado; aquí surge el problema de la correspondencia de la demanda y la pertinencia de la oferta en términos de contraposición, complementariedad y contradicciones. La diversidad de la oferta educativa, más que regular la demanda y la oferta de acceso, ha estratificado a los grupos juveniles.

La consecuencia ha sido la deserción y la desafiliación del alumno a la vida escolar. En lugar de resolver el problema de subjetivación, las acciones de incorporación y retención escolar, han producido desafiliación y desubjetivación, el alumno enfrenta la escolarización forzada sin afiliación.

No puede negarse que la escuela funciona para los menos, les representa un espacio de socialización y de adquisición de sentido sobre el mundo; mientras que para la mayoría es un lugar en cual deben estar (*biopolítica*) y del cual serán

expulsados por no encontrar (demanda) lo que la escuela les proporciona (oferta); sin desear estar en la escuela, el alumno es forzado a permanecer y empujado a ser y estar en el mundo escolar, mismo que le aparece ajeno, carente de sentido y significado. Los alumnos requieren de una flexibilización de la oferta.

Este proceso de desobjetivación va acompañado de la fragmentación familiar y del deterioro de los agentes de socialización; la escuela carece de la capacidad y no ha logrado rehacer este proceso, la escuela se ha convertido en una institución que certifica, para la ocupación laboral, deviene en un medio de validación social, para el acceso al mercado laboral, dejando de lado la función social de subjetivación y otorgamiento de sentido sobre el mundo. La subjetivación queda oculta para la escuela, es problema del estudiante, sólo es responsable de favorecer el desarrollo de las competencias y reconocerlas, el conocimiento se oficializa y valida la capacidad para el ingreso al mercado laboral.

La familia construye en sus hijos el sentido de oficio, los *dispone* para el ingreso al mercado laboral; la educación es impulsada en la familia, para que los hijos puedan trabajar. Los jóvenes permanecen en la escuela por la obtención de la certificación de los estudios, no por el aprendizaje ni por la formación.

La consecuencia es la fragmentación de la subjetividad, tenemos jóvenes fragmentados, desobjetivados, desafiliados y con vacíos de sentido; el sistema escolar no proporciona identidad, la fragmenta. El modelo educativo parte del supuesto que la modernización produce subjetividad y sentido (sociedad, cultura y economía), no es tarea de la escuela.

En la experiencia de ser jóvenes en la escuela, los alumnos enfrentan su condición social, laboral, cultural, existencial, vivencial, de identidad, pertenencia y exclusión. Los jóvenes buscan en la vida cotidiana (lo real) lo que no encontraron en la escuela (lo imaginario) y que se les había establecido como representación social (lo simbólico).

En los resultados obtenidos, quedó claro que no hay políticas de subjetivación y otorgamiento de sentido; en los planteles se establecen estrategias y se realizan acciones, para favorecer el desarrollo de los alumnos y la adquisición de sentido de pertenencia e identidad hacia la escuela.

Estas acciones carecen de una política de afiliación en favor del ethos de la escuela. El alumno es visto como problema y la solución se enmarca en el MCC, la adaptación al ambiente escolar, las acciones de retención y permanencia.

Los resultados arrojan semejanzas en los indicadores de percepción de la experiencia escolar, prácticas sociales y culturales, vida social, interacción y apoyo familiar, bienestar subjetivo y proyecto de vida de los alumnos de segundo y sexto semestres de los planteles seleccionados y el comportamiento de los datos a nivel estatal. Las diferencias entre los planteles con resultados altos y bajos son atribuibles al liderazgo y control de los directivos, el compromiso de los docentes, más allá de su condición laboral, la cercanía con los padres de familia, la aplicación de normas y sanciones al interior de la escuela, el control y supervisión del comportamiento de los alumnos.

En los planteles bajos, se presentan vacíos de gestión, el contexto comunitario y sociocultural es marginal, prevalece la delincuencia y se refleja en la vida escolar, las familias están desintegradas y carecen de opciones económicas y de oferta educativa, para acceder a otro plantel.

No existen políticas de subjetividad como tales; se identificaron acciones en favor de la construcción de subjetividad y el otorgamiento de sentido, se implementan de forma desarticulada y atomizada, no logran constituirse como una estrategia consistente.

Los directivos desempeñan un rol político y se comportan en función de asegurar su permanencia. Los docentes agremiados muestran menor interés por las acciones que consideran fuera de su asignatura, horario y funciones. Los docentes en condición de contratación temporal muestran mayores iniciativas; sin embargo, la permanencia laboral en el plantel, la perciben de forma temporal, no logran desarrollar sentido de arraigo hacia el plantel.

Un vacío notable consiste en que el desempeño de los docentes que han sido certificados no ha sido evaluado, se carece del análisis del impacto en la práctica docente. Cabe señalar que en las visitas realizadas a todos los planteles, invariablemente se observaron prácticas educativas tradicionales.

En todos los casos, es notable la ausencia de espacios físicos, para que los alumnos puedan comportarse y expresarse como jóvenes, la escuela les aparece como un espacio de confinamiento, restringido y en el cual son objetos de vigilancia.

Los jóvenes tiene que adaptarse a la escuela; la escuela ha sido incapaz de adaptarse al mundo juvenil. El alumno no encuentra lo que busca en la escuela y se desafilia. Se han desgastado las estrategias de retención (becas, asesoría, tutorías, familia), el alumno permanece pero desafiado.

Las becas se otorgan para que los alumnos no abandonen, el problema se reduce a la dimensión económica, no se modifica la estructura institucional; la acción política se enfoca a los incentivos, compensar carencias del alumno, sin modificar las estructuras institucionales. La política no ha dado cuenta del tema de la subjetividad, prefiere atender la condición de riesgo mediante acciones compensatorias.

En términos generales, la visión de los directivos y docentes es fatalista; paradójicamente, la perspectiva de los alumnos es optimista, planean continuar estudiado e ingresar al mercado laboral. Este aspecto es crucial, la forma negativa en que los alumnos son construidos por los directivos y docentes, subjetivan al estudiante como un sujeto limitado y con incapacidades, queda al margen la potencialidad de lo que pueden ser.

Los alumnos son construidos como sujetos manipulables que deben ser disciplinados y *sujetados* con mecanismos de control. El alumno transita de lo cotidiano a la escuela sin lograr encontrar el sentido y la articulación entre ambos entornos.

Los alumnos consideran los estudios de bachillerato como un medio para continuar estudiando e insertarse al mercado laboral, constituye un espacio de transición a un futuro posible, imaginado y en mejores condiciones.

Todos los alumnos coincidieron en señalar que reciben apoyo familiar y perciben a su familia cohesionada e integrada. La retención y permanencia escolar obedece en primer lugar al proyecto de vida del alumno y en segundo término a los apoyos económicos que reciben. Los alumnos están desafiados de la escuela, viven las discontinuidades entre lo que les aparece como la vida real y la vida escolar.

En este punto la pregunta es, ¿la subjetividad favorece el desarrollo de las competencias o las competencias construyen subjetividad? Una política enfocada a fortalecer los procesos de subjetivación y otorgamiento de sentido, contribuye a mejorar los procesos cognitivos; la subjetividad y el sentido es la precondition para que el alumno desarrolle competencias metacognitivas y aprenda a aprender. En la escuela, la prioridad debería ser la subjetividad y el sentido, en segundo término las competencias.

Existe una serie de vacíos, tensiones y brechas en la implementación de acciones de subjetivación en la Educación Media Superior.

La política educativa no ha problematizado ni establecido una política pública de construcción de subjetividad y otorgamiento de sentido. El alumno se tiene que adaptar a la institución, la institución no se adapta al alumno, no se modifican las estructuras ni las políticas. Se debe adaptar la escuela a la diversidad de los jóvenes.

En la actualidad, la sociedad enfrenta un problema público que no está siendo abordado por el Estado; no hay políticas de subjetividad y sentido, hay políticas educativas que atienden a los jóvenes, para que permanezcan en la escuela.

El Estado le asignó a la escuela la tarea de enfrentar los costos de la crisis; además de enseñar, la escuela compensa los vacíos que debe proporcionar el Estado de bienestar, las carencias económicas son compensadas por el otorgamiento de becas, las carencias de capital cultural y social, son compensadas por el acompañamiento, las tutorías y asesorías. Ante la incapacidad del Estado por resolver el problema del trabajo, amplía la cobertura y diversifica la oferta de formación técnica. La masificación de la educación ha tenido un costo económico y político en los procesos de subjetivación y otorgamiento de sentido.

Hay vacíos en el diseño de las políticas educativas en Educación Media Superior, el enfoque se ha dirigido hacia el desarrollo de las competencias, no se establece una estrategia específica para la construcción del sujeto en los términos señalados por Heidegger (1993): objetivo, intersubjetivo y subjetivo. Este tipo de políticas profundiza la brecha entre las políticas y un problema social que no ha sido incluido en la agenda de las políticas públicas educativas.

Es necesario conformar una *masa crítica* desde la sociedad, con la participación de los actores políticos, sociales y académicos, para obligar al Estado a tomar una posición ante el problema social de la fragmentación y desubjetivación de los alumnos en la escuela, diseñe e implemente políticas de subjetivación y de otorgamiento de sentido en el sistema educativo.

En los planteles, el escenario se caracteriza por las tensiones entre los actores, en función de su posición y los intereses que persiguen. Los directivos mantienen intereses y posiciones políticas; los docentes se enfocan a la enseñanza y la defensa de los intereses gremiales; los alumnos se interesan por las calificaciones aprobatorias sin importar los aprendizajes; y, la familia se ocupa de la reproducción económica de la unidad doméstica (fragmentada en la mayoría de los casos). En consecuencia, la escuela constituye una arena política en la que se enfrentan diversas posiciones y roles de los actores.

El actor objetivo del sistema educativo son los alumnos, ellos tienen expectativas posibles y deseables, puede ser el logro académico o sobrevivir a la experiencia educativa. La escuela no es ni debe ser la única instancia de subjetivación; siguiendo a Dubet (2010), el alumno se desplaza en tres sistemas de integración: integración (socialización), interdependencia (estrategia) y acción histórica (subjetivación). En estos sistemas, cada actor le otorga un sentido a la escuela, es tarea del alumno hacerlos coherentes.

En el análisis de políticas, no debe quedar al margen el hecho de que las *policy* generan *polity*, toda implementación debe considerar las circunstancias objetivas de los escenarios escolares; esto implica establecer una política de políticas que reduzca las tensiones y propicie el logro de los propósitos de la política educativa.

Es necesario revisar y analizar las hipótesis causales establecidas en las políticas educativas; en ellas aparece el docente como agente causal del problema educativo. En el replanteamiento está involucrada la comprensión de la demanda educativa, vista como problema de política pública, y la oferta, en tanto respuesta política a un problema público.

Ante la ausencia de una política educativa de subjetivación, las brechas se expresan en la discrepancia entre los intereses expresados por directivos, docentes y

familia y los resultados del proceso educativo. En primer término, la brecha más significativa es la definición negativa del alumno, es el que no hace, no sabe, le falta, no ha desarrollado, no entiende, no obedece; es necesario definirlo en positivo, como potencialidad, no como un cúmulo de carencias.

Tinto y Pusser (2006) han contribuido en la construcción de modelos de acción institucional exitosa orientada hacia el logro académico, implica la identificación de las dimensiones del problema, las expectativas de logro en el nivel educativo y las mejoras del aprovechamiento del alumno.

En la condición de nuestro país, los mecanismos implementados para integrar al alumno a la cultura académica han logrado pocos resultados. La falta de sentido en los alumnos es producto de la discontinuidad entre lo real (vida cotidiana), lo imaginario (expectativas depositadas en la escuela) y lo simbólico (representaciones sociales de la valía de la educación). Las condiciones objetivas y subjetivas que enfrenta el alumno ante la educación, determinan la elección del futuro imaginado y deseado, ya sea el abandono o la permanencia escolar.

La crisis de sentido surge en el alumno, producto de la incertidumbre de materializarse el futuro deseado, la fragilidad del futuro deseado es producto de la fragmentación de las opciones socialmente objetivadas.

En estas condiciones, la Educación Media Superior está en los límites del modelo (debilitado, fragmentado, carente de sentido) y ha demostrado la poca efectividad social, educativa y cultural.

Gimeno (2011) expresa esta crisis del modelo en términos de la carga semántica de las competencias, implica una forma de entender y teorizar la educación y su relación con la sociedad; la génesis del modelo en competencias; la definición y delimitación de las competencias; la ausencia de una competencia que genere competencias; la naturaleza y origen de las políticas promotoras de este modelo; el riesgo de que un problema técnico (artificial) esté ocultando un problema educativo real; y, advierte la necesidad de optar por nuevos modelos sin haber dado cuenta de la eficacia de los ya establecidos; cambiar el modelo por consigna, más que por resolver un problema.

Las líneas de investigación que se derivan de este trabajo sobre políticas de subjetividad y sentido en educación media superior, son las siguientes:

Realizar estudios multirreferenciales sobre los procesos de subjetivación, desde una perspectiva filosófica, psicológica, sociocultural, política, económica e ideológica.

Dar cuenta de la racionalidad de la vida escolar y de la vida cotidiana, las relaciones de continuidad, rupturas, tensiones y formas de articulación.

Realizar estudios de caso, para indagar las formas en que se favorece, acrecientan y articulan las diversas formas de capital: escolar, social y cultural.

Realizar estudios en los entornos escolares con la perspectiva del análisis político; contemplar a la escuela como una arena política en la cual se enfrentan los actores educativos (directivos, docentes, alumnos y familia), movilizan sus recursos y se posicionan en función de sus intereses.

Llevar a cabo investigaciones sobre la percepción de los alumnos con relación al bienestar subjetivo, el rol de los pares y de la familia en la otorgación de sentido de la experiencia educativa.

Subsanar el vacío de estudios con perspectiva de género en los procesos de subjetivación y otorgamiento de sentido en la escuela.

Las recomendaciones de política son las siguientes:

Identificar las dimensiones de la subjetivación en la escuela, su potencial educativo, diseñar e implementar políticas de subjetivación y de otorgamiento de sentido en la escuela, para llenar los vacíos en el diseño de las políticas públicas educativas.

Adecuar la oferta educativa a la diversidad de las formas de ser joven; más que obligar a los jóvenes a adaptarse a la escuela.

Establecer estrategias innovadoras y pertinentes que favorezcan el logro como un espacio de construcción de intersubjetividad.

Integrar las políticas públicas de juventud a las políticas educativas, para que los jóvenes se incorporen a los ambientes escolares de forma natural y articulada, más que en términos de discontinuidad y desarticulada. La experiencia escolar como parte de la experiencia social, sin rupturas ni contradicciones.

Diseñar políticas que favorezcan la autonomía, la identidad, la expresión de sentimientos y necesidades, el otorgamiento de sentido y significado de los saberes y de las prácticas escolares; políticas que permitan conservar y recrear las identidades.

Replantear el modelo educativo, la homogeneidad del Marco Curricular Común, iguala competencias, ha dejado de lado las diferencias subjetivas e intersubjetivas de los alumnos.

Reconocer la experiencia de ser joven y flexibilizar las instituciones educativas; potenciar la experiencia escolar, creando ambientes y entornos escolares saludables.

A corto plazo, establecer estrategias e implementar acciones que aseguren el desarrollo de las competencias genéricas y sociales de bienestar que favorezcan la metacognición sobre la vida social, democrática y económica, no sólo poner el acento en las competencias académicas.

Implementar micropolíticas formuladas por cuerpos colegiados de directivos, docentes, alumnos, familias y representantes de la comunidad, dirigidas a la experiencia escolar y que integre la vida académica, la vida personal y la vida familiar, restableciendo la afiliación, la identidad y el sentido de pertenencia de los alumnos.

Bibliografía

- Abreu, R. y Calderón, D. (2007). *Índice compuesto de eficacia de los sistemas escolares*. México: Fundación Idea.
- Aceituno, R. y Bornhauser, N. (2005). Discurso psicopatológico y subjetividad contemporánea. *Revista de Psicología*, XIV (2), 111–222.
- Acosta, F. (2011). Evaluando la política social y el desempeño del gobierno en México: tensiones y dificultades institucionales. En J. M. Ramos, J. Sosa y F. Acosta (Coords.), *La evaluación de políticas públicas en México* (123–146). México: El Colegio de la Frontera Norte–Instituto Nacional de Administración Pública.
- Adam, F., & Rončević, B. (2003). Social capital: recent debates and research trends. *Social Science Information*, 42 (2), 155–183.
- Aguilar, D. E. y Said, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima*, 12, 190–207.
- Aguilar, L. F. (2011). Políticas públicas y transversalidad. En J. M. Ramos, J. Sosa y F. Acosta (Coords.), *La evaluación de políticas públicas en México* (23–42). México: El Colegio de la Frontera Norte– Instituto Nacional de Administración Pública.
- Aguilar, L. F. (2012). *Política pública. Una visión panorámica*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Bolivia.
- Alfonzo, N. y Curcu, A. (2011). Una mirada estética del currículum: espacios de la sensibilidad para la conformación de subjetividades. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 57–74.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19–43.
- Alvarado, S. V., Ospina, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 10 (1), 235–256.
- Amador, M. (2012). Hacia una lectura de la violencia en la formación de la subjetividad. *Revista Electrónica Educare*, 16, 31–38.
- Angelcos, N. (2010). La estructuración de la subjetividad popular y el problema de la política. *Revista de Psicología*, 9 (2), 55–78.
- Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Aranguren, J. P. (2009). Subjetividades al límite: los bordes de una psicología social crítica. *Universitas Psychologica*, 8 (3), 601–613.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77–91.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Asún, R., Ruiz, S., Aceituno, R., Venegas, J. I. y Reinoso, A. (2012). Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 321–338.
- Babb, P. (2005). *Measurement of social capital in the UK*. London: Office for National Statistics.

- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Banco Mundial. (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Banda, A. L. y Morales, M. A. (2012). Calidad de vida subjetiva en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), 29–43.
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas / Miguel Ángel Porrúa.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bayón, M. C. (2009). Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones subjetivas de la privación en México. *Espiral*, XV (44), 163–198.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beller, W. (2012). Teorías en tensión: sujeto y subjetividad. *Reencuentro*, 65, 30–37.
- Benítez, M. A. y Sobol, B. N. (2009). Sin trabajo y sin casa. Subjetividades de la exclusión social. *Avá. Revista de Antropología*, 15, 1–15.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2008). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bexley, E. (2007). *Social capital in theory and practice. The contribution of Victorian tertiary education in the new economy disciplines of business studies and IT*. Melbourne: University of Melbourne.
- Blanco, D. (2008). La comunicación corporal en las elaboraciones identitarias–subjetivas. *Perfiles Latinoamericanos*, 32, 35–65.
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1019–1049.
- Borgatti, S. P., & Cross, R. (2003). A relational view of information seeking and learning in social networks (electronic version). *Management Science*, 49 (4), 432–445.
- Boström, A. K. (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital. From theory to practice*. Sweden: Stockholm University, Institute of International Education.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research in the sociology of education* (241–255). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Brunner, J. J. (2003). Educación al encuentro de nuevas tecnologías. En J.J. Brunner y J.C. Tedesco (Eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación* (15–67). Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor.
- Brunner, J. J. (2010). Bases para una agenda de reforma de los sistemas educativos. *Documento de Trabajo CPCE*, 18, 1–49.
- Bustos, D. (2012). Sobre subjetividad y (tele) trabajo. Una revisión crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 44, 181–196.
- Cabra, N. A. (2010). Videojuegos: máquinas del tiempo y mutaciones de la subjetividad. *Signo y Pensamiento*, XXIX (57), 162–177.
- Calderón, A. M. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, 6, 201–214.
- Calvo, J. (2011). Políticas educativas basadas en el control de la subjetividad de la población escolar. *Praxis Educativa*, XV (15), 80–103.
- Caminal, M. (2005). La política como ciencia. En M. Caminal (Ed.), *Manual de ciencia política* (19–36). Madrid: Tecnos.
- Campbell, C. (2001). Putting social capital in perspective: a case of unrealistic expectations. In G. Morrow (Ed.), *An appropriate capital-isation? Questioning social capital* (1–10). London: London School of Economics, Gender Institute.
- Cassi, L. (2003). *Information, knowledge and social networks: is a new buzzword coming up?* Danish Research Unit for Industrial Dynamics, PhD Conference. Aalborg, Denmark.
- Castellá, J., Saforcada, E., Tonon, G., Rodríguez, L., Mozobancyk, S. y Bedin, L. M. (2012). Bienestar subjetivo de los adolescentes: un estudio comparativo entre Argentina y Brasil. *Psychosocial Intervention*, 21 (3), 273–280.
- Castells, M. (2006). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. En M. Castells (Ed.), *La sociedad red: una visión global* (27–77). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Casullo, N. (2004). Modernidad, biografía del ensueño y la crisis. Introducción a un tema. En N. Casullo (Comp.), *El debate modernidad–posmodernidad* (17–25). Buenos Aires: Retórica.
- Cataldo, G. (2013). Existencia e historicidad. El problema de la identidad en Martin Heidegger. *Ideas y Valores*, XLII (153), 31–44.
- CENEVAL. (2014). *Manual para docentes y directivos. Enlace media superior 2014*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- CEPAL. (2002). *Globalización y desarrollo*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2004a). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2004b). *Metodología del marco lógico*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2011). *Informe regional de población en América Latina y el Caribe 2011. Invertir en juventud*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Chein, D. y Campisi, P. (2009). Las relaciones entre identidades y alteridades desde un modelo no subjetivista de las subjetividades sociales. *Sociedad Hoy*, 17, 143–152.

- Chico, E., Moya, M., Lorenzo, U. y Ferrando, P. J. (2011). Validez incremental de la inteligencia emocional percibida al predecir bienestar subjetivo. *Anuario de Psicología*, 41 (1–3), 123–134.
- Christensen, T. y Laegreid, P. (2005). El Estado fragmentado: los retos de combinar eficiencia, normas institucionales y democracia. *Gestión y política pública*, XIV (3), 557–598.
- Cisneros, E. J. (2008). Una propuesta interpretativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1–15.
- CONAPO. (2010). *La situación actual de los jóvenes en México*. México: Consejo Nacional de Población.
- CONEVAL/UNICEF. (2009). *La niñez y la adolescencia en el contexto de la crisis económica global: el caso de México*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Córdova, A. J., Rodríguez, S. E. y Díaz, D. B. (2010). Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (2), 147–162.
- Cummings, S., Heeks, R., & Huysman, M. (2003). *Knowledge and learning in online communities in development: a social capital perspective* (Working Paper Series 16). Manchester: University of Manchester.
- Cummins, R. A. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, 9 (2), 185–198.
- Cúpich, Z. J. (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (3–4), 233–244.
- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 195–216.
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 807–816.
- De la Rúa, A. F. y Fellow, M. C. (2003). La dinámica de las redes de amistad. La elección de amigos en el programa Erasmus. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, IV, 3, 1–44.
- Deviren, F., & Babb, P. (2005). *Young people and social capital. Phase 2 of Joint ONS/DfES Project: Young People and Social Capital*. London: Office for National Statistics.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user friendly guide for social scientists*. Routledge: New York.
- Díaz–Polanco, H. (1997). Teoría y categorías en Marx, Durkheim y Weber. En V. Bravo, H. Díaz–Polanco, M. A. Michel, *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber* (49–81). México: Juan Pablos.
- Dijkstra, A. B., Veenstra, R., & Peschar, J. (2003). *Social capital in education. Functional communities around high schools in the Netherlands*. Netherland: University of Groningen.
- Dika, S. L. (2003). *The effects of self–process and social capital on the educational outcomes of high school students* (Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Educational Research and Evaluation). Blacksburg: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Domínguez, M. I. (2008). Integración social de la juventud cubana hoy. Una mirada a su subjetividad. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 74–95.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (15–43). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Dubet, F. (2005a). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2005b). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 1–78.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense/Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, F. (2011a). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011b). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de las oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durlauf, S. N., & Fafchamps, M. (2004). Social capital. *Centre for the Study of African Economies*, 214, 1–28.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- El Sahili, L. F. A. (2012). Subjetividad en las organizaciones educativas: la subjetividad en la ENMSL. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22), 55–80.
- Escobar, M. R. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, 27, 48–61.
- Escudero, J. A. (2009). *El lenguaje de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- Fabbri, S. B. y Cuevas, V. (2012). Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez. *Razón y Palabra*, 81, 1–14.
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Faris, R. (2004). *Lifelong learning, social capital and place management in learning communities and regions: a Rubic's cube or a kaleidoscope?* Australia: Observatory PASCAL.
- Farr, J. (2003). Social capital a conceptual history. *Political Theory*, 31 (10), 1–28.
- Fernández, J. M. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo. Tesis doctoral*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, L., Ibarra, L., Domínguez, L. y Arés, P. (2008). La universalización de la educación superior: su impacto en la subjetividad de estudiantes de Psicología. *Universidades*, LVIII (38), 41–54.
- Fernández, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en educación. Implicaciones para su aplicación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- FIIAPP (2007). *La utilización de los indicadores estadísticos en la formulación de las políticas públicas*. Madrid: FIIAPP.
- Flores, L. y Sobrero, V. (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 315–327.
- Follari, R. (2007) ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles Educativos*, XXIX (115), 7–20.
- Fonseca, A. (2011). Metodologías participativas, subjetividades expandidas y transdisciplinariedad. *Tesis Psicológica*, 6, 52–72.
- García, F. (2009). *Nativos interactivos. Los adolescentes y las pantallas: reflexiones educativas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.

- García, N. (2004). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García y M. Urtega (Coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (3–24). Barcelona: Ariel.
- Garrido, A. y Álvaro, J. L. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- Gentile, M. F. (2011). Los procedimientos discursivos para la construcción mediática de la figura del joven pobre y delincuente. *El Jonathan. Última Década*, 34, 93–119.
- Gil, A., Vall, M. y Feliu, J. (2010). Consumo de TIC y subjetividades emergentes: ¿problemas nuevos? *Psychosocial Intervention*, 19 (1), 19–26.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (15–58). Madrid: Morata.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 225–243.
- González, R. L. y Molina, J. L. (2003). Introducción: redes para repensar lo social. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 4 (1), 1–4.
- Grigsby, E. (2009). *Analyzing politics. An introduction to political science*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Grootaert, Ch., Narayan, D., Nyhan, V., & Woolcock, M. (2004). *Measuring Social Capital. An Integrated Questionnaire*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (33–62). México: ANUIES.
- Guerrero, M. E. (2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 483–507.
- Guerrero, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de Doctorado en Ciencias: DIE, CINVESTAV.
- Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14 (49), 361–370.
- Hanushek, E. A. y Wößmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Washington: PREAL.
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hopenhayn, M. (2011). Juventud y cohesión social: una ecuación que no cuadra. En M. Hopenhayn y A. Sojo (Comps.), *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas. América Latina desde una perspectiva global* (283–303). Buenos Aires: Siglo XXI–ASDI–CEPAL.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Madrid: Amorrortu.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz

- Jameson, F. (2002). *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*. Buenos Aires: Gedisa.
- Jiménez, F. J. (2004). *Teoría de juegos y ciencia política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jorquera, V. (2007). Psicologización, poder constituyente y autonomía: repensando la construcción de la subjetividad en la postmodernidad. *Athenea Digital*, 12, 38–61.
- Kell, P. (2008). Equality of opportunity in new times: the politics of learning and the learner in the new word disorder. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza, & G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (25–38). New Gales of South: University of Wollongong, Faculty of Education.
- Laca, F. A. y Mejía, J. C. (2007). Actitudes ante la violencia, bienestar subjetivo e individualismo en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (2), 301–313.
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Serie Políticas Sociales 95. Santiago de Chile: CEPAL.
- Larrondo, M. (2012) ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (1), 18–31.
- Lasswell, H. D. (1992). La concepción emergente de las ciencias políticas. En L.F. Aguilar (Ed.), *El estudio de las políticas* (105–117). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires: Manantial.
- Leclerc, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberoforum*, IV (8), 1–39.
- Lindblom, Ch. E. (1991). *El proceso para la elaboración de las políticas públicas*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas/Porrúa.
- Lipovetsky, G. (2010). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Losada, R. y Casas, A. (2008). *Enfoques para el análisis político. Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Lowi, Th. J. (1972). Four systems of policy, politics, and choice. *Public Administration Review*, 32 (4), 298–310.
- Lozares, C. (2003). Valores, campos y capitales sociales. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, IV, 2, 1–33.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Ediciones Coyoacán.
- Marrero, R. J. y Carballeira, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33 (1), 39–46.
- Medellín, P. (2004). *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Serie Políticas Sociales 93. Santiago de Chile: CEPAL.
- Mény, Y. y Thoenig, J. C. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merino, L. (2010). *Nativos digitales: una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales: Universidad del País Vasco.

- Miceli, J. E. (2006). La ciencia de las redes. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 10 (10), 1–12.
- Miranda, F. (1997). *Desarrollo histórico y conceptualización de las políticas públicas. Un ensayo de interpretación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Miranda, F. (2003). Continuidades y rupturas: transición educación–trabajo. En J. A. Pérez, M. Valdés, M. Gauthier y P. L. Gravel (Coords.), *México–Québec. Nuevas miradas sobre los jóvenes (57–73)*. México: IMJ/SEP/Office Québec–Ameriques pour la Jeunesse/Observatoire Jeunes Societé.
- Miranda, F. (2009). *Elementos de agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina*. México: PREAL/SEP.
- Miranda, F. (2012). *Seminario Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional*. Doctorado en Ciencias de la Educación. UAEH, sesión del 29 de octubre.
- Miranda, F. (2013). *Seminario Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional*. Doctorado en Ciencias de la Educación. UAEH, sesión del 24 de septiembre.
- Mora, E. (2007). Las dimensiones fragmentaria y performativa de las subjetividades de clase. *Universitas Psychologica*, 6 (1), 11–25.
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, XXVII (79), 267–289.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 116–130.
- Morgan, S. L. (2000). Social capital, capital goods, and the production of learning. *The Journal of Socio–Economics*, 29, 591–595.
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Muñoz–Izquierdo, C. y Magaña, R. (2008). Un acercamiento a la eficacia de los programas del gobierno federal orientados a mejorar la calidad de la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1165–1194.
- Navarrete, J. P. (2012). *Diseño de programas y políticas públicas*. México: Red Tercer Milenio.
- OCDE. (2001). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE.
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París: OCDE.
- OECD. (2014). *Skills for social progress*. París: OECD.
- Padilla, R. A. (2009). Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros? *Perfiles Educativos*, XXXI (123), 44–59.
- Padua, J. (2004). Muestreo. En J. Padua, I. Ahman, H. Apezechea y C. Borsotti (Cols.). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales (63–85)*. México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Padua, J. y Ahman, I. (2004). El cuestionario. En J. Padua, I. Ahman, H. Apezechea y C. Borsotti (Cols.). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales (86–121)*. México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Patiño, L. y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12 (1), 93–105.
- Pérez, A. L. (2009). Cuerpos tatuados, “almas” tatuadas: nuevas formas de subjetividad en la contemporaneidad. *Revista Colombiana de Antropología*, 45 (1), 69–94.

- Poggi, M. (2008). Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En: M. E. Meza (Ed.), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (35–47). Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- Portela, M. y Neira, I. (2012). Capital social y bienestar subjetivo. Un análisis para España considerando sus regiones. *Investigaciones Regionales*, 23, 5–27.
- Pülzl, H., & Treib, O. (2007). Implementing public policy. In F. Fischer, G. J. Mileer, M. S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis. Theory, politics, and methods* (89–107). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Quibria, M. G. (2003). The puzzle of social capital. A critical review. *Asian Development Review*, 20 (2), 19–39.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- Rodríguez, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 131–138.
- Rodríguez, A. y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 327–332.
- Rodríguez, G. y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, L. (2012). Subjetividades, adolescencias y violencias. *Tesis Psicológica*, 7, 188–193.
- Ruiz, G. (2008). Reflexiones desde la experiencia mexicana en evaluación educativa. En: M. E. Meza (Ed.), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (49–65). Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- Ruiz, M. (2005). La precarización del campo laboral y sus efectos en la subjetividad de los jóvenes. *Espiral*, XI (33), 97–135.
- Saintout, F. (2007). *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales: FLACSO.
- Salazar, C. (2009). *Políticas públicas y think tanks*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer Stiftung.
- San Martín, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa.
- Sánchez, C. (1995). *Análisis de la racionalidad en la elección individual y colectiva. Tesis doctoral*. España: Universidad de Alicante.
- Sandefur, G., Meier, A., & Hernández, P. (1999). *Families, social capital and educational continuation* (Working Paper 99, 19). Madison: University of Wisconsin–Madison. Center for Demography and Ecology.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. USA: Northwestern University Press.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Somarriva, N. y Pena, B. (2009). La medición de la calidad de vida en Europa, el papel de la información subjetiva. *Estudios de Economía Aplicada*, 27 (2), 373–396.
- Stein, E. y Tommasi, M., (2006). Un enfoque metodológico para comprender la política de las políticas. En E. Stein, M. Tommasi, K. Echebarría, E. Lora y M. Payne (Coords.), *La política de*

- las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina* (11–22). México: BID/Planeta.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (2003). Educación y nuevas tecnologías: ¿esperanza o incertidumbre? En J. J. Brunner y J. C. Tedesco (Eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación* (7–11). Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor.
- Tedesco, J. C. (2010). Documento básico. Educación y justicia: el sentido de la educación. XXV *Semana Monográfica de la Educación. La educación en el horizonte 2020*. Madrid, 22–26 de noviembre.
- Tejerina, I. (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 91–101.
- Temkin, B. y Emkin, J. T. (2006). Desarrollo humano, bienestar subjetivo y democracia: confirmaciones, sorpresas e interrogantes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (4), 731–760.
- Tenti, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En E. Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (191–207). Buenos Aires: IIPE–UNESCO.
- Terceiro, J. B. y Matías, G. (2001). *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Madrid: Taurus.
- The National Economic and Social Forum. (2003). *The policy implications of social capital* (Report 28). Dublin: The National Economic and Social Forum.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- UNESCO (2013). *Situación educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- UNESCO (2015). *La educación para todos, 2000–2015: logros y desafíos. Resumen*. París: UNESCO.
- Valencia, A. C. (2009). La razón narrativa frente a la política pública: una lección desde las subjetividades. *Revista Electrónica Sinéctica*, 33, 1–14.
- Valenti, G. y Varela, G. (2003). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. México: ANUIES.
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 42–63.
- Vattimo, G. (1998). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- Velázquez, Y. y Garduño, L. R. (2011). Relación entre la diferenciación del Self y el bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 19 (2), 9–16.
- Walker, E. M. (2003). Race, class, and cultural reproduction: critical theories in urban education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1–28.

- Weiss, E., Guerra, M. I., Guerrero, M. E., Grijalva, O., Hernández, J. y Tapia, G. (2012). Reflexiones finales: las prácticas y políticas educativas que requerimos. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (327–338). México: ANUIES.
- Whiting, E., & Harper, R. (2003). *Young people and social capital*. London: Office for National Statistics.
- Yasuko, B., Romano, S., García, N. y Félix, M. R. (2005). Indicadores objetivos y subjetivos de la calidad de vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (1), 93–102.

Anexo 1. Concentrado de estudios realizados por perspectiva epistémica y construcción teórica por campo disciplinar

	Perspectiva teórica	Empírico analítica	Hermenéutica	Postura crítica
Teorías sociales	Sociología funcionalista	Araujo y Martuccelli (2010), Bayón (2009), Calvo (2011), Castellá, Saforcada, Tonon, Rodríguez, Mozobancyk y Bedin (2012), Fonseca (2011), Gutiérrez (2010), Mora y De Oliveira (2009), Portela y Neira (2012), Ruiz (2005), Tejerina (2006)		
	Sociología estructuralista	Benítez y Sobol (2009)		
	Sociología fenomenológica		Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), Angelcos (2010), Blanco (2008), Cabra (2010), Flores y Sobrero (2011), Gentile (2011), Jorquera (2007), Leclerc (2009), Patiño y Rojas (2009)	
	Teoría fundamentada	El Sahili (2012)		
	Teoría crítica		Valencia (2009)	Curcu (2008)
Teorías culturales	Antropología culturalista	Aguilar y Said (2010), Guerrero (2006), Larrondo (2012)	Chein y Campisi (2009), Cúpich (2008), Domínguez (2008), Fabbri y Cuevas (2012), Pérez (2009)	
	Perspectiva marxista			Bustos (2012), Escobar (2007), Mora (2007)
Economía	Econometría	Somarriba y Pena (2009), Temkin y Emkin (2006)		

	Perspectiva teórica	Empírico analítica	Hermenéutica	Postura crítica
Psicología	Psicología clínica		Aceituno y Bornhauser (2005)	
	Psicología política		Alvarado, Ospina y García (2012)	
	Psicología social	Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas y Reinoso (2012), Banda y Morales (2012), Cummins (2000)		
	Psicología social crítica			Aranguren (2009), Calderón (2011)
	Psicología general	Chico, Moya, Lorenzo y Ferrando (2011), Córdova, Rodríguez y Díaz (2010), Fernández, Ibarra, Domínguez y Arés (2008), Gil, Vall y Feliu (2010), González (2008), Laca y Mejía (2007), Marrero y Carballeira (2010), Rodríguez (2005), Rodríguez (2012), Rodríguez y Goñi (2011), Velázquez y Garduño (2011), Yasuko, Romano, García y Félix (2005)	Alfonzo y Curcu (2011), Follari (2007)	Amador (2012)
	Epistemología genética			Beller (2012)
	Totales		32	19
Porcentaje		54%	32%	14%

Frecuencias y porcentajes de estudios sobre subjetividad y sentido por perspectiva teórica y enfoque epistemológico.

Perspectiva teórica		Empírico analítica	Hermenéutica	Postura crítica	Total	%
Teorías sociales 39%	Sociología funcionalista	10			10	17%
	Sociología estructuralista	1			1	2%
	Sociología fenomenológica		9		9	15%
	Teoría fundamentada	1			1	2%
	Teoría crítica		1	1	2	3%
Teorías culturales 19%	Antropología culturalista	3	5		8	14%
	Perspectiva marxista			3	3	5%
Economía 3%	Econometría	2			2	3%
Psicología 39%	Psicología clínica		1		1	2%
	Psicología política		1		1	2%
	Psicología social	3			3	5%
	Psicología social crítica			2	2	3%
	Psicología general	12	2	1	15	25%
	Epistemología genética			1	1	2%
		32	19	8		
		54%	32%	14%		

Caracterización de los trabajos publicados en el campo de la subjetividad y sentido.

Perspectiva epistémica

Empírico analítica	54.2%
Hermenéutica	32.2%
Teoría crítica	13.6%

Enfoque metodológico

Cuantitativo	45%
Cualitativo	45%
Mixto	10%

Instrumentos cualitativos

Entrevista	28%
Análisis del discurso	22%
Entrevistas a profundidad	22%
Etnografía	11%
Análisis de casos	6%
Autobiografía	6%
Taller de creatividad	6%

Tipo de estudio

Investigación	68%
Análisis	32%

Instrumentos cuantitativos

Cuestionario	28%
Inventarios	28%
Encuesta	22%
Modelos matemáticos	11%
Test psicológicos	11%

Instrumentos mixtos

Cuestionarios	25%
Biografías	13%
Encuesta	13%
Entrevista	13%
Etnografía	13%
Grupos de discusión	13%
Registros	13%

Anexo 2. Cuestionario alumnos

Este cuestionario tiene el propósito de identificar los procesos que enfrentas en la educación que recibes en el nivel medio superior. Esta información será considerada, para implementar estrategias que mejoren la condición de los alumnos en este nivel educativo. Te solicitamos la mayor veracidad, para estar en condiciones de proporcionar el apoyo que necesites.

La información recabada será tratada con métodos estadísticos, guardando la confidencialidad de la fuente.

1. Nombre _____

2. Edad _____ 3. Sexo (Hombre) (Mujer) 4. Semestre _____

5. ¿Actualmente, cuál es tu promedio de calificaciones? _____

6. En una escala de **totalmente en desacuerdo** (1) a **totalmente de acuerdo** (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.

a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	1	2	3	4	5	6
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	1	2	3	4	5	6
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	1	2	3	4	5	6
d) Los profesores me motivan a aprender.	1	2	3	4	5	6
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	1	2	3	4	5	6
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	1	2	3	4	5	6
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	1	2	3	4	5	6
i) Estoy satisfecho con la vida que llevo actualmente.	1	2	3	4	5	6

7. Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?

(a) Ninguna (b) Menos de 1 (c) De 1 a 2 (d) De 3 a 4 (e) Más de 5

8. ¿En cuáles actividades escolares participas?

	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Siempre
a) Conferencias.	1	2	3	4
b) Asesorías y tutorías.	1	2	3	4
c) Eventos culturales.	1	2	3	4
d) Encuentros	1	2	3	4

9. En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?

(a) Deporte (b) Descansar (c) Estudiar (d) Jugar (e) Estar con amigos

10. En una escala de **totalmente en desacuerdo** (1) a **totalmente de acuerdo** (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.

a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	1	2	3	4	5	6
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	1	2	3	4	5	6
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	1	2	3	4	5	6
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	1	2	3	4	5	6
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	1	2	3	4	5	6
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	1	2	3	4	5	6
g) Estoy en la mejor escuela.	1	2	3	4	5	6
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	1	2	3	4	5	6

11. Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.

- a) Estudiar. ()
- b) Hacer deporte. ()
- c) Estar con amigos. ()
- d) Recibir asesoría. ()
- e) Actividades culturales. ()
- f) Ninguna. ()

12. ¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?

- (a) Teatro (b) Museos (c) Conciertos (d) Cine (e) No asisto a eventos culturales

13. ¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?

- (a) Televisión (b) Radio (c) Periódico (d) Revistas (e) Ninguno

14. ¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?

- (a) Amigos (b) Profesores (c) Familiares (d) A nadie

15. ¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?

- (a) Amigos (b) Profesores (c) Familiares (d) A nadie

16. Desde tu punto de vista, en una escala de **no es importante** (1) a **muy importante** (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

a) Asistir a clase con regularidad.	1	2	3	4	5	6
b) Estudiar.	1	2	3	4	5	6
c) Concluir el bachillerato.	1	2	3	4	5	6
d) Estudiar una licenciatura.	1	2	3	4	5	6
e) Trabajar.	1	2	3	4	5	6
f) Migrar a otro país	1	2	3	4	5	6

17. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigos son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	1	2	3	4
b) Actividades sociales.	1	2	3	4
c) Salir de vacaciones.	1	2	3	4
d) Deportivas.	1	2	3	4
e) Ir de compras.	1	2	3	4
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	1	2	3	4

18. Ordena en una escala de **sin importancia** (1) a **muy importante** (5) las actividades siguientes.

- a) Estudiar. ()
- b) Tener amigos. ()
- c) Estar en familia. ()
- d) Trabajar. ()
- e) Vivir el momento. ()

19. En una escala de **totalmente en desacuerdo** (1) a **totalmente de acuerdo** (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.

a) Me siento a gusto conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	1	2	3	4	5	6
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	1	2	3	4	5	6
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	1	2	3	4	5	6
e) Mis amigos me apoyan.	1	2	3	4	5	6
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	1	2	3	4	5	6
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	1	2	3	4	5	6
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	1	2	3	4	5	6

20. ¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	1	2	3	4
b) Actividades sociales.	1	2	3	4
c) Salir de vacaciones.	1	2	3	4
d) Actividades deportivas.	1	2	3	4
e) Ir de compras.	1	2	3	4
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	1	2	3	4

21. En una escala de **totalmente en desacuerdo** (1) a **totalmente de acuerdo** (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.

a) Mi familia está integración y cohesionada.	1	2	3	4	5	6
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	1	2	3	4	5	6
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	1	2	3	4	5	6

22. Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.

a) Padres.	()
b) Amigos.	()
c) Familiares.	()
d) Profesores.	()
e) Políticos.	()
f) Artistas.	()
g) Hombres ilustres.	()

23. Ordena en una escala de **sin importancia** (1) a **muy importante** (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.

a) Estudiar.	()
b) Trabajar.	()
c) Viajar.	()
d) Formar una familia.	()
e) Hacer deporte.	()
f) Actividades culturales.	()

24. Ordena en una escala de **sin importancia** (1) a **muy importante** (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.

a) Económicos.	()
b) Familia.	()
c) Escuela.	()
d) Lugar en donde vivo.	()

25. ¿Cómo ha sido tu vida?

(a) Muy mala (b) Mala (c) Normal (d) Mejor que la mayoría (e) Excelente

26. ¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?

(a) Casa (b) Escuela (c) Amigos (d) Fiestas (e) Solo

27. Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.

a) Escuela.	()
b) Amigos.	()
c) Familia.	()
d) Ciudad.	()
e) Estilo de vida.	()
f) Nada por cambiar.	()

28. ¿Cómo te ves dentro de cinco años?

(a) Estudiando (b) Viajando (c) Trabajando (d) Casada (o)

Gracias por tu colaboración

Anexo 3. Guía de entrevista a funcionario, directivos y docentes

Plantel _____ Puesto _____
Fecha _____

1. Problemática que enfrenta la Educación Media Superior.
2. Ventajas conceptuales y prácticas del Marco Curricular Común.
3. Desarrollo de competencias en los alumnos.
4. Condiciones que determinan la permanencia y el logro académico de los alumnos.
5. Acciones implementadas para favorecer la retención y el logro académico.
6. Problemas enfrentados en la implementación de las políticas y acciones de retención y logro académico, con relación a los directivos, docentes, administrativos y alumnos.
7. Acciones emprendidas, para mejorar el ambiente escolar.
8. Acciones emprendidas, para contribuir al desarrollo individual y al sentido de las acciones en los alumnos.
9. Problemas enfrentados en la implementación de estas acciones.
10. Escenarios a corto y mediano plazo de la subjetividad y el sentido en los alumnos.

Anexo 4. Guía de grupos focales alumnos

Plantel _____ Semestre _____
Fecha _____ Alumnos _____

1. Percepción de la diversidad de la oferta educativa de nivel medio superior.
2. Percepción del ambiente escolar.
3. Percepción de los docentes y directivos.
4. Percepción de los vínculos establecidos con sus compañeros.
5. Percepción del modelo basado en competencias, para su desarrollo personal.
6. Factores que determinan su permanencia en este nivel educativo.
7. Pertenencia, adscripción y sentido de la escuela.
8. Trayectoria social y proyecto de futuro esperado y deseable.
9. Contribución de la escuela en su formación como individuos y su proyección de futuro.
10. Percepción e importancia de la familia en su formación como personas y en el logro de su proyecto de vida.

Anexo 5. Juicios y relaciones semánticas por categoría. Funcionario

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados por el funcionario a nivel estatal.

Categoría: Marco Curricular Común

Juicio	Relación semántica
El liderazgo académico <i>es un atributo del</i> desarrollo de competencias.	Atribución
El mapa curricular común <i>es un atributo del</i> MCC.	
La capacitación docente <i>es un atributo del</i> Marco Curricular Común.	
La definición del perfil del docente y del Director <i>es un atributo del</i> MCC.	
La heterogeneidad de los perfiles docentes <i>es un atributo de</i> la EMS.	
Las competencias en la RIEMS <i>son atributos del</i> contexto internacional.	
Resolver la portabilidad, el libre tránsito <i>es un atributo del</i> MCC.	
Bono demográfico <i>es una causa del</i> incremento del número de estudiantes de nivel medio superior.	Causa-efecto
El modelo conductista de PROFORDEMS <i>es una causa de</i> que no haya funcionado el modelo EBC.	
El proyecto de vida, la incorporación a la educación superior y resolver los problemas de la vida diaria <i>son resultados del</i> perfil de egreso y de las competencias genéricas y disciplinares.	
La falta de recursos <i>es una causa de</i> ajustes presupuestales.	
La violencia intrafamiliar, la desintegración familiar y el bullying <i>son causas de</i> abandono escolar.	Función
Los CEMSAD <i>son usados para</i> dar cobertura en localidades marginadas.	
La creación de un mapa curricular común <i>es una vía para</i> lograr la portabilidad y el libre tránsito del MCC.	Medio-fin
Las competencias <i>son vías para</i> alcanzar el perfil de egreso.	
El presupuesto y la política de gobierno <i>son pasos en</i> el logro educativo de otros países.	Secuencia
La formación de docentes en modelos conductistas <i>no es un paso en</i> la implementación de las competencias.	
Los maestros con iniciativa <i>son pasos en</i> el desarrollo de competencias.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El establecimiento de acuerdos <i>es un atributo del</i> desarrollo de los alumnos.	Atribución
Las actividades deportivas, culturales y democráticas <i>son atributos del</i> desarrollo de los alumnos.	
Los recursos <i>son atributos de</i> la Reforma.	
Resolver la crisis en la EMS <i>es un atributo del</i> análisis del tema.	Causa–efecto
La carencia de acompañamiento paterno <i>es una causa de</i> que los alumnos caigan en las redes de la delincuencia organizada.	
La cultura de la comunidad <i>es una causa de</i> los embarazos no deseados.	
La delincuencia organizada y venta de estupefacientes en las escuelas <i>son causas de</i> contaminación de los grupos.	Medio–fin
La permanencia y el logro académico <i>son resultados de</i> los factores regionales, económicos y culturales.	
Ampliar la oferta educativa <i>es una vía para</i> los aspirantes que no aprueban el examen de ingreso.	
El civismo y la orientación vocacional <i>son vías para</i> construir un proyecto de vida.	
El sistema nacional de tutorías <i>es una vía para</i> favorecer la permanencia.	
La EMS <i>es una vía para</i> cubrir el eje político, social, cultural y establecer un proyecto de vida.	
La EMS <i>no es una vía para</i> formar jóvenes que produzcan.	
La identificación, valoración y trascendencia de los actos de los alumnos <i>son vías para</i> formar ciudadanos.	
La Operación Mochila <i>es una vía para</i> resolver el problema del consumo de estupefacientes.	
Las instituciones <i>son vías para</i> formar ciudadanos.	
Los Consejos Técnicos Escolares <i>son vías para</i> analizar la problemática y las medidas que se toman.	
Los foros de expresión, de convivencia, de práctica y de desarrollo <i>son vías para</i> que los alumnos puedan encontrar su personalidad y formarse como ciudadanos.	
No reprobar alumnos <i>es una vía para</i> incrementar la retención de alumnos.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
La ausencia de acompañamiento familiar <i>es un atributo del</i> ambiente escolar.	Atribución
La carencia de acercamiento emocional familiar <i>es un atributo del</i> ambiente escolar.	
La confianza <i>es un atributo del</i> ambiente escolar.	Causa–efecto
El equipamiento y la infraestructura insuficientes <i>son causas de</i> los déficits de atención de la demanda educativa.	
La permanencia docente <i>es un resultado de</i> sus necesidades económicas, es necesario fortalecer sus habilidades pedagógicas.	
La retención <i>es un resultado de</i> la cercanía y dedicación de los docentes.	Medio–fin
Un docente comprometido y un alumno dispuesto <i>son vías para</i> lograr el ambiente escolar.	
La crisis económica <i>es una razón para</i> formar grupos con más de 50 estudiantes.	Razón
La obtención del sustento familiar <i>es un paso en</i> el cuidado de los hijos.	Secuencia

Anexo 6. BG nivel alto. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos

A) Entrevista a Director de plantel, BG nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados por el directivo del BG nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
La condición socioeconómica <i>es una causa de</i> deserción.	Causa–efecto
La desintegración familiar y los problemas psicosociales <i>son causas de</i> afectaciones en los alumnos.	
La EBC <i>es una vía para</i> que los alumnos apliquen y utilicen sus conocimientos.	Medio–fin
Los proyectos integradores y las estrategias de desarrollo de habilidad lectora y matemática <i>son vías para</i> desarrollar el MCC.	
El desarrollo de competencias <i>es un paso en</i> el desenvolvimiento, la responsabilidad y calidad de las evidencias presentadas por los alumnos.	Secuencia
El desarrollo de competencias <i>es un paso en</i> un proceso lento.	
La comprensión de la metodología de la RIEMS <i>es un paso en</i> el proceso de aprendizaje, para trabajar de forma correcta.	
La creación y desarrollo de proyectos <i>son pasos en</i> el desarrollo del MCC.	
La participación en la creación del conocimiento <i>es un paso en</i> el desarrollo de habilidades.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
La creación de proyectos y resolver problemáticas <i>son atributos del</i> modelo en competencias.	Atribución
Dejar todas las asignaturas hasta el final del semestre <i>es una causa de</i> reprobación.	Causa–efecto
El embarazo <i>es una causa de</i> abandono.	
El logro académico <i>es un resultado del</i> cumplimiento de las actividades escolares.	
La reprobación <i>es una causa de</i> deserción.	
El apoyo de los padres <i>es una vía para hacer</i> que los alumnos asistan a las asesorías.	Medio–fin
El otorgamiento de becas <i>es una vía para</i> disminuir las baja por cuestiones económicas.	
La educación sexual <i>no es una vía para</i> que los alumnos eviten el embarazo.	
La participación en actividades propuestas y desarrolladas por los alumnos, <i>son vías para</i> el logro académico.	
Los proyectos y estrategias que se generan en los Consejos Técnicos Escolares <i>son vías para</i> la mejora del desarrollo integral del alumno.	Razón
Contar con un plan de vida <i>es una razón para</i> que los alumnos eviten las situaciones adversas.	
El fomento de los valores familiares <i>es una razón para</i> el buen desarrollo de los alumnos.	
El fomento del uso de instrumentos que les ayuden a mejorar y a desarrollar un plan de vida <i>es una razón para</i> el desarrollo de los alumnos.	
La desintegración del hogar <i>es una razón para</i> que los alumnos enfrenten problemas de desarrollo.	
La salida de los padres en búsqueda del sustento <i>es una razón para</i> vivir una situación familiar complicada.	
Las actividades de escuela para padres <i>son razones para</i> el desarrollo de los alumnos.	
Trabajar con los proyectos de vida <i>es una razón para</i> formar personas.	Secuencia
El acceso a juegos didácticos <i>es un paso en</i> el aprovechamiento del tiempo libre.	
El análisis de las estrategias <i>es un paso en</i> la preparación y formación de los alumnos.	
El seguimiento, el contacto con los padres de familia y las visitas a domicilio <i>son pasos en</i> la permanencia escolar.	
La asesoría proporcionada por estudiantes de nivel superior <i>es un paso en</i> la mejora de desarrollo del alumno.	
La asistencia a asesorías <i>es un paso en</i> la mejora de las calificaciones.	
La recaudación de recursos <i>es un paso para</i> la compra de material didáctico y otorgamiento de premios.	
Las estrategias extraacadémicas <i>son pasos en</i> el desarrollo de las habilidades de pensamiento.	
Las estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora y matemática <i>son pasos en</i> la mejora de los resultados en la prueba Enlace.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
La comunicación entre docentes y alumnos <i>es una causa de</i> la buena relación escolar.	Causa–efecto
La saturación de actividades <i>es una causa de</i> la indisponibilidad de espacios.	
Cumplir con los objetivos, las actividades y propuestas <i>es una razón para</i> mejorar los indicadores.	Razón
El respeto del Director hacia los grupos <i>es una razón para</i> pedir y exigir resultados.	
La comunicación del Director con el personal <i>es una razón para</i> hacer bien el trabajo y evitar situaciones problemáticas.	
La sindicalización de los docentes <i>es una razón para</i> manejar la política a partir de sus intereses.	
Las diferencias entre docentes y administrativos <i>son razones para</i> la formación de diferentes grupos.	
Las diferencias entre los grupos <i>no son razones para</i> dejar de hacer el trabajo.	Secuencia
La comunicación con los padres <i>es un paso en</i> la atención de los alumnos que presentan indisciplina y rebasan los límites permitidos.	
La vigilancia permanente de los jóvenes <i>es un paso en</i> la atención de la problemática del alumno.	
Trabajar con los orientadores y con los padres <i>son pasos en</i> la atención de los problemas del alumno.	

B) Grupo focal docentes, BG nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con docentes del BG nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
Integrar a los jóvenes a la sociedad <i>es un atributo de</i> la escuela.	Atribución
La unificación del proceso educativo <i>es un atributo del</i> MCC.	
Continuar estudios en otras instituciones educativas <i>es un resultado de</i> igualar los currículums de los subsistemas.	Causa–efecto
Enfrentarse a la vida laboral y a la educación superior <i>son resultados de</i> la formación del bachillerato.	
La adquisición del conocimiento <i>es un resultado del</i> desarrollo de los elementos de las competencias.	
La desigualdad social y la necesidad de trabajar <i>son causas de</i> deserción y abandono escolar.	
Las competencias <i>son vías para</i> continuar con la educación superior y para la vida.	Medio–fin

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
La desventaja <i>es un atributo de</i> los alumnos que no se preparan, no leen y no estudian.	Atribución
El desarrollo del alumno <i>es un resultado de</i> la relación padres de familia y escuela.	Causa–efecto
El interés de los padres por el desarrollo de sus hijos, la forma en que los guían y apoyan <i>son causas de</i> la permanencia escolar.	
La participación en cafés literarios <i>es una causa de</i> la permanencia y del sentido propio a la educación.	
El proyecto integrador <i>es una vía para</i> formar conciencia comunitaria.	Medio–fin
El trabajo de todo el personal con el mismo propósito <i>es una vía para</i> mejorar la calidad de la educación.	
La educación integral <i>es una vía para</i> formar buenos ciudadanos.	
La implementación de cursos y talleres <i>son vías para</i> mejorar las habilidades lectoras y matemáticas.	
Las actividades extra clase <i>son vías para</i> desarrollar el trabajo colaborativo, la formación cívica cultural, el respeto a los símbolos patrios y el espíritu nacionalista.	
Las tutorías de los alumnos más avanzados <i>son vías para</i> mejorar el logro académico.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
Colocar carteles en las aulas <i>es una vía para</i> que los alumnos tomen conciencia de su educación, su desarrollo como seres humanos y del futuro.	Medio–fin
Las pláticas a padres de familia y alumnos <i>son vías para</i> favorecer el ambiente escolar.	

C) Grupo focal alumnos de segundo semestre, BG nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de segundo semestre del BG nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
La mejor opción <i>no es un atributo de</i> estar en este plantel.	Atribución
La cercanía y la falta de opciones <i>son causas de</i> ingresar a este plantel.	Causa–efecto
El modelo en competencias <i>es una vía para</i> seguir estudiando en la universidad.	Medio–fin

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Concluir el bachillerato y realizar estudios superiores <i>son atributos de los estudiantes del plantel.</i>	Atribución
El compañerismo <i>es un atributo de los alumnos</i> , hay pocos que son verdaderos amigos.	
El esfuerzo de los alumnos y el mejor nivel académico <i>son atributos de las escuelas públicas</i> , son mejores que las privadas.	
El prestigio académico del plantel <i>no es un atributo del plantel.</i>	
El rango de las escuelas <i>es un atributo del prestigio de la escuela.</i>	
La unión y el apoyo familiar en las decisiones personales <i>son atributos de las familias de los alumnos.</i>	Causa–efecto
Las metas personales <i>son causas de la permanencia escolar.</i>	
La beca <i>es una vía para comprar materiales escolares.</i>	Medio–fin

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
Conocerse todos y vivir en la misma comunidad <i>son atributos de los alumnos.</i>	Atribución
El ambiente escolar y el compañerismo <i>son atributos del plantel.</i>	
La flexibilidad <i>es un atributo de los docentes</i> , apoyan a los alumnos.	
La vida escolar <i>es una clase de la vida comunitaria</i> , nos conocemos desde la primaria.	Inclusión estricta

D) Grupo focal alumnos de sexto semestre, BG nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de sexto semestre del BG nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
La buena preparación para realizar estudios superiores <i>es un atributo del modelo en competencias.</i>	Atribución
La cercanía <i>es un atributo de la elección del plantel.</i>	
Ser la única opción <i>es un atributo de los alumnos que asisten al plantel.</i>	
Ser una buena institución y el sistema de competencias <i>es un atributo del plantel.</i>	
El desempeño en educación superior <i>es un resultado del aprovechamiento del alumno.</i>	Causa–efecto

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Continuar estudiando y trabajar en una profesión <i>son atributos</i> de los alumnos.	Atribución
El apoyo familiar y de los docentes <i>es un atributo</i> de los planes de futuro de los alumnos.	
El orgullo por el plantel y por el sistema <i>es un atributo</i> de los alumnos.	
La amistad y el diálogo <i>son atributos</i> de las relaciones entre los alumnos.	
El ambiente escolar <i>es una causa</i> de la permanencia escolar.	Causa–efecto
La convivencia y la motivación que dan las personas que han estudiado, <i>son causas</i> de seguir estudiando a nivel superior.	
La obtención del certificado, adquisición de habilidades, el desarrollo individual y aprovechar el tiempo <i>son causas</i> de la permanencia escolar.	
La permanencia escolar <i>es un resultado</i> de la disciplina y el deseo del alumno por cumplir sus objetivos y metas.	
La superación de las expectativas educativas <i>es un resultado</i> de lo que se aprende en el plantel.	
Los problemas económicos y la necesidad de trabajar <i>son causas</i> de no estudiar a nivel superior.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
La infraestructura de calidad, laboratorios actualizados y la tecnología <i>son atributos</i> del plantel.	Atribución
La preparación, el desarrollo de los temas y el control del grupo <i>son atributos</i> de la mayoría de los docentes	
La seguridad del entorno y la convivencia <i>son atributos</i> del plantel.	
Respetar las decisiones de la mayoría <i>es una vía</i> para resolver los conflictos.	Medio–fin

E) Respuestas a cuestionario, segundo semestre, BG nivel alto

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfrute de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	0%	1%	8%	13%	31%	47%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	0%	1%	2%	3%	12%	82%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	1%	2%	10%	23%	31%	33%
d) Los profesores me motivan a aprender.	5%	6%	8%	16%	32%	33%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	5%	5%	13%	18%	29%	30%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	1%	2%	5%	15%	20%	57%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	0%	2%	2%	7%	24%	65%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	1%	4%	8%	15%	29%	43%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	0%	2%	5%	5%	18%	70%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	2%	20%	52%	22%	4%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	0%	7%	52%	41%
b) Asesorías y tutorías	0%	2%	13%	85%
c) Eventos culturales	1%	17%	58%	24%
d) Encuentros	4%	11%	50%	35%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	3%	4%	8%	15%	40%	30%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	24%	11%	16%	19%	19%	11%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	7%	13%	8%	23%	28%	21%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	42%	11%	16%	11%	7%	13%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	48%	10%	15%	10%	9%	8%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	49%	10%	16%	9%	8%	8%
g) Estoy en la mejor escuela.	48%	9%	16%	10%	8%	9%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	49%	10%	15%	10%	8%	8%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	26%
b) Hacer deporte.	29%
c) Estar con amigos.	31%
d) Recibir asesoría.	7%
e) Actividades culturales.	7%
f) Ninguna.	0%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	42%
b) Profesores.	1%
c) Familiares.	51%
d) A nadie.	6%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	15%
b) Profesores.	22%
c) Familiares.	58%
d) A nadie.	5%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	47%
b) Descansar.	15%
c) Estudiar.	7%
d) Jugar.	10%
e) Estar con amigos.	21%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	4%
b) Museos.	9%
c) Conciertos.	27%
d) Cine.	34%
e) No asisto a eventos culturales.	26%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	53%
b) Radio.	11%
c) Periódico.	5%
d) Revistas.	8%
e) Ninguno.	23%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. *Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	2%	2%	5%	8%	18%	65%
b) Estudiar.	1%	4%	6%	17%	26%	46%
c) Concluir el bachillerato.	1%	2%	2%	7%	14%	74%
d) Estudiar una licenciatura.	4%	3%	12%	10%	17%	54%
e) Trabajar.	2%	1%	8%	12%	18%	59%
f) Migrar a otro país.	41%	18%	11%	7%	12%	11%

Indicador: actividades con amigos. *¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	1%	66%	25%	8%
b) Actividades sociales.	6%	36%	35%	23%
c) Salir de vacaciones.	19%	49%	18%	14%
d) Deportivas.	7%	30%	27%	36%
e) Ir de compras.	24%	49%	17%	10%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	7%	33%	25%	35%

Indicador: actividades significativas. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.*

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	1%	2%	10%	25%	62%
b) Tener amigos.	2%	6%	11%	30%	51%
c) Estar en familia.	1%	5%	7%	17%	70%
d) Trabajar.	10%	10%	20%	21%	39%
e) Vivir el momento.	9%	2%	5%	16%	68%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	32%
b) Amigos.	23%
c) Familiares.	25%
d) Profesores.	11%
e) Políticos.	0%
f) Artistas.	6%
g) Hombres ilustres.	3%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	19%	57%	15%	9%
b) Actividades sociales.	7%	40%	30%	23%
c) Salir de vacaciones.	7%	49%	23%	21%
d) Actividades deportivas.	15%	45%	22%	18%
e) Ir de compras.	9%	52%	23%	16%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	5%	19%	24%	51%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integrada y cohesionada.	1%	1%	5%	9%	24%	60%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	2%	0%	5%	8%	20%	65%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	1%	0%	2%	5%	15%	77%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	0%
b) Mala.	2%
c) Normal.	45%
d) Mejor que la mayoría.	15%
e) Excelente.	38%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	0%	1%	0%	4%	17%	78%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	0%	2%	4%	13%	33%	48%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	1%	1%	4%	5%	16%	73%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	0%	1%	2%	7%	10%	80%
e) Mis amigos me apoyan.	0%	2%	7%	12%	31%	48%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	0%	3%	4%	7%	20%	66%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	4%	8%	8%	15%	29%	36%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	3%	4%	4%	10%	25%	54%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	60%
b) Escuela.	13%
c) Amigos.	17%
d) Fiestas.	2%
e) Solo.	8%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	14%
b) Amigos.	10%
c) Familia.	4%
d) Ciudad.	16%
e) Estilo de vida.	24%
f) Nada por cambiar.	32%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	1%	1%	2%	6%	19%	71%
b) Trabajar.	2%	4%	7%	10%	26%	51%
c) Viajar.	10%	10%	15%	15%	17%	33%
d) Formar una familia.	13%	8%	12%	14%	18%	35%
e) Hacer deporte.	2%	4%	5%	11%	22%	56%
f) Actividades culturales.	11%	8%	18%	16%	23%	24%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	12%	14%	29%	45%
b) Familia.	27%	7%	19%	47%
c) Escuela.	12%	13%	29%	46%
d) Lugar en donde vivo.	28%	10%	23%	39%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	51%
b) Viajando.	8%
c) Trabajando.	36%
d) Casada (o).	5%

F) Respuestas a cuestionario, sexto semestre, BG nivel alto

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	4%	1%	11%	19%	34%	31%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	2%	1%	2%	7%	20%	68%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	2%	4%	14%	31%	35%	14%
d) Los profesores me motivan a aprender.	3%	6%	13%	27%	31%	20%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	4%	6%	13%	27%	31%	19%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	4%	2%	10%	11%	27%	46%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	4%	1%	4%	14%	23%	54%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	3%	2%	8%	19%	38%	30%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	3%	3%	6%	10%	29%	49%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	0%	20%	53%	23%	4%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	0%	3%	72%	25%
b) Asesorías y tutorías	0%	1%	21%	78%
c) Eventos culturales	0%	14%	68%	18%
d) Encuentros	2%	15%	53%	30%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	3%	2%	8%	24%	44%	18%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	9%	10%	25%	27%	16%	14%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	8%	3%	11%	30%	32%	16%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	32%	15%	19%	20%	11%	3%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	34%	14%	18%	20%	10%	3%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	34%	15%	18%	20%	11%	2%
g) Estoy en la mejor escuela.	34%	14%	19%	19%	11%	3%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	34%	14%	17%	20%	9%	5%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	23%
b) Hacer deporte.	26%
c) Estar con amigos.	29%
d) Recibir asesoría.	5%
e) Actividades culturales.	13%
f) Ninguna.	4%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	37%
b) Profesores.	4%
c) Familiares.	51%
d) A nadie.	8%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	11%
b) Profesores.	42%
c) Familiares.	41%
d) A nadie.	6%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	43%
b) Descansar.	24%
c) Estudiar.	11%
d) Jugar.	7%
e) Estar con amigos.	15%

Indicador: asistencia a eventos culturales. ¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?

a) Teatro.	10%
b) Museos.	13%
c) Conciertos.	15%
d) Cine.	44%
e) No asisto a eventos culturales.	18%

Indicador: acceso a medios de comunicación. ¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?

a) Televisión.	52%
b) Radio.	11%
c) Periódico.	9%
d) Revistas.	5%
e) Ninguno.	23%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	1%	2%	4%	7%	24%	62%
b) Estudiar.	2%	2%	12%	19%	31%	34%
c) Concluir el bachillerato.	1%	0%	2%	3%	10%	84%
d) Estudiar una licenciatura.	1%	2%	7%	10%	22%	58%
e) Trabajar.	2%	4%	11%	14%	28%	41%
f) Migrar a otro país.	38%	14%	12%	10%	12%	14%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigos (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	6%	62%	28%	4%
b) Actividades sociales.	5%	26%	44%	25%
c) Salir de vacaciones.	23%	51%	15%	11%
d) Deportivas.	10%	34%	27%	29%
e) Ir de compras.	31%	47%	11%	11%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	8%	34%	28%	30%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	1%	4%	10%	33%	52%
b) Tener amigos.	6%	10%	27%	34%	23%
c) Estar en familia.	6%	3%	7%	20%	64%
d) Trabajar.	8%	8%	20%	34%	30%
e) Vivir el momento.	10%	9%	11%	20%	50%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	29%
b) Amigos.	20%
c) Familiares.	22%
d) Profesores.	16%
e) Políticos.	1%
f) Artistas.	6%
g) Hombres ilustres.	6%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	28%	49%	15%	8%
b) Actividades sociales.	8%	33%	42%	17%
c) Salir de vacaciones.	8%	46%	21%	25%
d) Actividades deportivas.	16%	57%	14%	13%
e) Ir de compras.	9%	49%	28%	14%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	5%	19%	27%	49%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	2%	4%	5%	16%	32%	41%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	3%	2%	4%	7%	17%	67%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	2%	2%	3%	6%	13%	74%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	0%
b) Mala.	2%
c) Normal.	48%
d) Mejor que la mayoría.	23%
e) Excelente.	27%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	3%	0%	5%	7%	22%	63%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	4%	1%	7%	12%	42%	34%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	0%	2%	5%	7%	23%	63%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	0%	1%	2%	6%	16%	75%
e) Mis amigos me apoyan.	1%	4%	9%	15%	33%	38%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	2%	2%	3%	14%	31%	48%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	8%	7%	15%	20%	29%	21%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	6%	2%	9%	17%	29%	37%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	58%
b) Escuela.	14%
c) Amigos.	16%
d) Fiestas.	1%
e) Solo.	11%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	17%
b) Amigos.	10%
c) Familia.	6%
d) Ciudad.	23%
e) Estilo de vida.	24%
f) Nada por cambiar.	20%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	1%	1%	3%	13%	18%	64%
b) Trabajar.	1%	4%	7%	13%	34%	41%
c) Viajar.	9%	9%	10%	24%	22%	26%
d) Formar una familia.	10%	14%	14%	13%	26%	23%
e) Hacer deporte.	7%	7%	10%	17%	29%	30%
f) Actividades culturales.	9%	12%	12%	19%	20%	28%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	9%	11%	34%	46%
b) Familia.	19%	17%	30%	34%
c) Escuela.	16%	23%	23%	38%
d) Lugar en donde vivo.	24%	17%	33%	26%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	35%
b) Viajando.	6%
c) Trabajando.	57%
d) Casada (o).	2%

Anexo 7. BG nivel bajo. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos

A) Entrevista a Director de plantel, BG nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados por el directivo del BG nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El desarrollo y la infraestructura <i>son atributos de</i> la educación tecnológica.	Atribución
La carencia de recursos <i>es un atributo del</i> bachillerato general.	
La diversidad y lo multifactorial <i>son atributos del</i> desarrollo de competencias.	
La evaluación de las competencias <i>no es un atributo del</i> MCC.	
La heterogeneidad de los mapas curriculares <i>es un atributo de</i> la diversidad de modalidades.	
La manifestación social <i>es un atributo de</i> las competencias.	
La movilidad y la flexibilidad <i>no son atributos del</i> MCC.	
Los niveles por semestre <i>son atributos de</i> las competencias transversales.	
Los recursos <i>son atributos de</i> la educación tecnológica.	
La autonomía, la autogestión, la crítica y la reflexión <i>son resultados del</i> desarrollo de las competencias.	Causa–efecto
El MCC <i>es una vía para</i> asegurar un plan de estudios común.	Medio–fin
El MCC <i>es una vía para</i> la movilidad de los estudiantes.	
La educación tecnológica <i>es una vía para</i> el modelo del bachillerato general.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
La apatía y el desinterés <i>son atributos de</i> los alumnos.	Atribución
La disposición a trabajar en horarios extraclase <i>es un atributo de</i> los docentes por contrato.	
La falta de perspectivas y sentido <i>son atributos de</i> la apatía y el desinterés.	
La falta de una idea de futuro, de sentido y de la situación económica precaria <i>son atributos de</i> los alumnos.	
La reprobación y el desinterés <i>son atributos de</i> los alumnos que tienen problemas familiares.	
La resistencia por realizar actividades extracadémicas <i>es un atributo de</i> los docentes sindicalizados.	
Realizar actividades ecológicas, productivas y sociales <i>son atributos de</i> los proyectos formativos integradores.	
Realizar tutorías no pagadas, para la obtención de una plaza y el acceso a los estímulos al desempeño, <i>son atributos de</i> los docentes por contrato.	
Tener claro lo que quieren hacer y seguir estudiando <i>son atributos de</i> los estudiantes con logro académico.	Causa–efecto
La deserción <i>es un resultado de</i> la movilidad familiar por actividades laborales.	
La falta de motivación de los alumnos <i>es un resultado de</i> la falta de formación docente.	Medio–fin
El acompañamiento a los alumnos mediante orientadores y psicólogos <i>es una vía para</i> retener a los alumnos.	
El reporte de las inasistencias de los alumnos a los padres de familia <i>es una vía para</i> la permanencia escolar.	
La canalización institucional <i>es una vía para</i> atender a los alumnos que presentan adicciones.	
La construcción de proyectos de vida <i>es una vía para</i> favorecer el desarrollo individual.	
Los proyectos formativos integrales <i>son vías para</i> acercar y hacer sensibles a los alumnos ante la realidad social.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
La motivación y el interés del docente <i>son causas del éxito de</i> los eventos escolares.	Causa–efecto
La motivación del grupo <i>es un resultado de</i> la capacidad de liderazgo y carisma del docente.	
La apatía de los alumnos y el desinterés del docente <i>son causas de</i> dificultades al llevar a cabo las actividades.	
La participación en los eventos organizados por el Municipio <i>es una vía para</i> fortalecer el ambiente escolar.	Medio–fin
La participación y la iniciativa <i>es una razón para</i> realizar actividades escolares.	Razón

B) Grupo focal docentes, BG nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con docentes del BG nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
Concebir la escuela como un lugar al que ir <i>es un atributo de los alumnos.</i>	Atribución
Favorecer las equivalencias y el libre tránsito <i>son atributos del MCC.</i>	
Las competencias <i>son atributos de la educación.</i>	
Las competencias <i>son atributos del contexto internacional.</i>	
El desarrollo de las competencias <i>es un resultado de la educación.</i>	Causa–efecto
La heterogeneidad de los lugares de procedencia y de los contextos sociales <i>son causas de la falta de sentido de pertenencia.</i>	
La pérdida de interés <i>es un resultado de la infraestructura es inadecuada.</i>	
Realizar acciones cívicas <i>es una vía para fomentar el sentido de pertenencia.</i>	Medio–fin

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Compartir los mismos fines <i>es un atributo de las academias.</i>	Atribución
Considerar que la formación académica ayuda en la vida cotidiana <i>es un atributo de la minoría de alumnos.</i>	
El apoyo de los padres <i>es un atributo de los alumnos del plantel.</i>	
El sentido de pertenencia a la escuela <i>no es un atributo de los alumnos.</i>	
La calidad educativa <i>no es un atributo del gobierno federal.</i>	
Realizar estudios superiores en la región <i>es un atributo de las familias.</i>	
Considerar que el bachillerato general es una alternativa fácil para seguir estudiando <i>es una causa de la permanencia escolar</i>	Causa–efecto
Las diferencias en los estratos sociales <i>son causas de las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos.</i>	
Los problemas económicos <i>son causas de no ingresar a la educación superior.</i>	
El uso de esquemas y de las herramientas de Internet, <i>son vías para el logro académico.</i>	Medio–fin
Fomentar el orgullo por un futuro mejor con metas y retos <i>son vías para el desarrollo individual.</i>	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
La homogeneidad de los alumnos <i>es un atributo del ambiente escolar.</i>	Atribución
La convivencia entre alumnos <i>es un resultado de los proyectos integradores.</i>	Causa–efecto
Los conflictos entre alumnos <i>son resultados de las diferencias de procedencia.</i>	

C) Grupo focal alumnos de segundo semestre, BG nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de segundo semestre del BG nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El prestigio de la escuela y la variedad de carreras <i>son atributos de</i> los planteles.	Atribución
La falta de diversidad de planteles <i>es un atributo de</i> nuestra localidad.	
Toda la educación recibida <i>es una vía para</i> estudiar en la universidad.	Medio-fin

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El apoyo y el respeto en las decisiones <i>son atributos de</i> la familia.	Atribución
La amistad y la tolerancia <i>son atributos de</i> las relaciones entre los alumnos.	
La división en pequeños grupos <i>es un atributo de</i> los grupos.	
Los planes por seguir estudiando <i>son atributos de</i> los alumnos.	
El gusto por estudiar, la amistad, el deseo de superación y poder trabajar <i>son causas de</i> la permanencia escolar.	Causa-efecto
La formación recibida en la escuela <i>no es una vía para</i> elegir una carrera.	Medio-fin

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El apoyo a los alumnos <i>es un atributo de</i> los docentes.	Atribución
La buena convivencia y la ausencia de conflictos <i>son atributos del</i> plantel.	
La falta de comunicación con los alumnos <i>es un atributo de</i> los administrativos.	

D) Grupo focal alumnos de sexto semestre, BG nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de sexto semestre del BG nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
La falta de profundidad en los temas y la falta de aprendizaje <i>son atributos de</i> las competencias.	Atribución
La limitación del desarrollo de los alumnos <i>es un atributo de</i> las competencias.	
Satisfacer las expectativas de los alumnos <i>no es un atributo de</i> la diversidad de la oferta educativa.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El acceso al mercado laboral <i>es un atributo de</i> la gente preparada.	Atribución
El apoyo y estar de acuerdo con los planes del alumno <i>es un atributo de</i> la familia.	
El apoyo, compañerismo y la convivencia fuera de la escuela <i>no es un atributo de</i> los alumnos.	
La educación deficiente <i>es un atributo de</i> algunas materias.	
La educación <i>es un atributo de</i> la gente que trabaja.	
La falta de amistad en la escuela <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
La formación de grupitos <i>es un atributo de</i> los grupos.	
Seguir estudiando <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
Ser nini <i>no es un atributo de</i> los alumnos.	
Trabajar y estudiar <i>es un atributo de</i> la situación actual que enfrentan los alumnos.	
Buscar un mejor futuro y ser profesionistas <i>son causas de</i> la permanencia escolar.	Causa-efecto
El bajo salario por tener pocos estudios <i>es una causa de</i> seguir estudiando.	
La satisfacción personal por saber más <i>es una causa de</i> seguir estudiando.	
Estudiar <i>es una vía para</i> seguir el plan de vida.	Medio-fin

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
Docentes estrictos, trabajadores y docentes que no se desempeñan bien <i>es un atributo del</i> plantel.	Atribución
El apoyo a los alumnos <i>es un atributo del</i> personal administrativo.	
La libertad <i>es un atributo del</i> plantel.	
Las diferencias <i>es un atributo de</i> los grupos.	

E) Respuestas a cuestionario, segundo semestre, BG nivel bajo

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	2%	5%	9%	20%	31%	33%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	7%	0%	7%	10%	21%	55%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	4%	1%	11%	28%	41%	15%
d) Los profesores me motivan a aprender.	2%	6%	18%	28%	31%	15%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	3%	13%	8%	22%	30%	24%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	1%	2%	7%	16%	38%	36%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	2%	2%	2%	12%	32%	50%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	3%	5%	12%	23%	27%	30%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	2%	3%	8%	20%	21%	46%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	6%	30%	53%	11%	0%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	50%	38%	8%	4%
b) Asesorías y tutorías	25%	24%	41%	10%
c) Eventos culturales	27%	21%	28%	24%
d) Encuentros	24%	28%	32%	16%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	2%	5%	14%	28%	33%	18%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	9%	14%	26%	24%	16%	11%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	3%	8%	18%	21%	30%	20%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	33%	23%	16%	7%	10%	11%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	2%	3%	2%	14%	33%	46%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	14%	11%	14%	29%	21%	11%
g) Estoy en la mejor escuela.	10%	12%	11%	28%	24%	15%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	3%	1%	11%	20%	28%	37%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	24%
b) Hacer deporte.	24%
c) Estar con amigos.	29%
d) Recibir asesoría.	12%
e) Actividades culturales.	9%
f) Ninguna.	2%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	15%
b) Profesores.	2%
c) Familiares.	61%
d) A nadie.	22%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	11%
b) Profesores.	50%
c) Familiares.	28%
d) A nadie.	11%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	36%
b) Descansar.	19%
c) Estudiar.	6%
d) Jugar.	11%
e) Estar con amigos.	28%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	12%
b) Museos.	7%
c) Conciertos.	13%
d) Cine.	38%
e) No asisto a eventos culturales.	30%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	74%
b) Radio.	7%
c) Periódico.	10%
d) Revistas.	3%
e) Ninguno.	6%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. *Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	1%	2%	4%	7%	27%	59%
b) Estudiar.	2%	5%	7%	17%	28%	41%
c) Concluir el bachillerato.	0%	1%	4%	9%	12%	74%
d) Estudiar una licenciatura.	1%	7%	5%	12%	19%	56%
e) Trabajar.	7%	1%	3%	10%	16%	63%
f) Migrar a otro país.	31%	13%	6%	15%	13%	22%

Indicador: actividades con amigos. *¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	12%	62%	20%	6%
b) Actividades sociales.	6%	18%	42%	34%
c) Salir de vacaciones.	14%	32%	20%	34%
d) Deportivas.	9%	28%	27%	36%
e) Ir de compras.	23%	37%	20%	20%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	8%	14%	34%	44%

Indicador: actividades significativas. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.*

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	15%	19%	38%	11%	17%
b) Tener amigos.	42%	18%	11%	24%	5%
c) Estar en familia.	7%	39%	16%	14%	24%
d) Trabajar.	25%	11%	21%	37%	6%
e) Vivir el momento.	10%	14%	15%	15%	46%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	30%
b) Amigos.	21%
c) Familiares.	21%
d) Profesores.	16%
e) Políticos.	2%
f) Artistas.	7%
g) Hombres ilustres.	3%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	38%	41%	11%	10%
b) Actividades sociales.	15%	28%	43%	14%
c) Salir de vacaciones.	8%	27%	33%	32%
d) Actividades deportivas.	29%	32%	24%	15%
e) Ir de compras.	13%	22%	33%	32%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	7%	18%	26%	49%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	4%	7%	16%	15%	23%	35%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	2%	2%	5%	10%	22%	59%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	1%	1%	4%	13%	24%	57%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	3%
b) Mala.	6%
c) Normal.	56%
d) Mejor que la mayoría.	18%
e) Excelente.	17%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	2%	2%	3%	8%	27%	58%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	2%	1%	6%	16%	47%	28%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	1%	2%	7%	8%	27%	55%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	0%	0%	4%	8%	19%	69%
e) Mis amigos me apoyan.	2%	4%	7%	19%	32%	36%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	0%	3%	7%	14%	28%	48%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	15%	12%	19%	24%	15%	15%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	5%	4%	10%	11%	34%	36%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	46%
b) Escuela.	12%
c) Amigos.	19%
d) Fiestas.	13%
e) Solo.	10%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	20%
b) Amigos.	15%
c) Familia.	7%
d) Ciudad.	26%
e) Estilo de vida.	32%
f) Nada por cambiar.	0%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	11%	7%	7%	5%	7%	63%
b) Trabajar.	6%	13%	11%	43%	19%	8%
c) Viajar.	7%	8%	43%	20%	15%	7%
d) Formar una familia.	43%	12%	13%	12%	9%	11%
e) Hacer deporte.	4%	19%	15%	15%	41%	6%
f) Actividades culturales.	27%	42%	11%	5%	11%	4%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	12%	14%	17%	57%
b) Familia.	13%	16%	58%	13%
c) Escuela.	10%	59%	15%	16%
d) Lugar en donde vivo.	64%	11%	11%	14%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	38%
b) Viajando.	11%
c) Trabajando.	45%
d) Casada (o).	6%

F) Respuestas a cuestionario, sexto semestre, BG nivel bajo

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	3%	1%	11%	29%	33%	23%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	1%	1%	7%	8%	17%	66%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	0%	3%	13%	35%	33%	16%
d) Los profesores me motivan a aprender.	1%	4%	9%	41%	33%	12%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	3%	7%	16%	28%	31%	15%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	1%	0%	3%	25%	40%	31%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	1%	0%	4%	16%	39%	40%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	1%	5%	8%	25%	40%	21%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	1%	4%	16%	11%	24%	44%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	7%	33%	50%	9%	1%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	29%	55%	11%	5%
b) Asesorías y tutorías	35%	37%	24%	4%
c) Eventos culturales	25%	31%	32%	12%
d) Encuentros	40%	37%	19%	4%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	9%	5%	15%	34%	24%	13%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	6%	19%	16%	32%	20%	7%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	8%	4%	13%	25%	37%	13%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	27%	27%	13%	20%	8%	5%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	0%	1%	8%	20%	40%	31%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	15%	17%	16%	23%	14%	15%
g) Estoy en la mejor escuela.	16%	16%	25%	19%	9%	15%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	0%	5%	9%	32%	27%	27%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	25%
b) Hacer deporte.	30%
c) Estar con amigos.	28%
d) Recibir asesoría.	6%
e) Actividades culturales.	8%
f) Ninguna.	3%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	21%
b) Profesores.	4%
c) Familiares.	40%
d) A nadie.	35%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	11%
b) Profesores.	53%
c) Familiares.	8%
d) A nadie.	28%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	47%
b) Descansar.	29%
c) Estudiar.	5%
d) Jugar.	0%
e) Estar con amigos.	19%

Indicador: asistencia a eventos culturales. ¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?

a) Teatro.	12%
b) Museos.	9%
c) Conciertos.	9%
d) Cine.	34%
e) No asisto a eventos culturales.	36%

Indicador: acceso a medios de comunicación. ¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?

a) Televisión.	72%
b) Radio.	12%
c) Periódico.	8%
d) Revistas.	0%
e) Ninguno.	8%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	1%	3%	9%	19%	36%	32%
b) Estudiar.	0%	5%	8%	25%	45%	17%
c) Concluir el bachillerato.	0%	0%	3%	11%	13%	73%
d) Estudiar una licenciatura.	0%	1%	9%	15%	20%	55%
e) Trabajar.	1%	0%	4%	8%	28%	59%
f) Migrar a otro país.	36%	16%	13%	11%	13%	11%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigos (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	9%	62%	21%	8%
b) Actividades sociales.	11%	27%	41%	21%
c) Salir de vacaciones.	27%	29%	28%	16%
d) Deportivas.	12%	31%	33%	24%
e) Ir de compras.	36%	33%	20%	11%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	20%	24%	31%	25%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	12%	23%	16%	12%	37%
b) Tener amigos.	31%	25%	8%	25%	11%
c) Estar en familia.	7%	3%	29%	32%	29%
d) Trabajar.	16%	27%	29%	23%	5%
e) Vivir el momento.	35%	21%	19%	8%	17%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	30%
b) Amigos.	21%
c) Familiares.	23%
d) Profesores.	15%
e) Políticos.	2%
f) Artistas.	4%
g) Hombres ilustres.	5%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	43%	44%	8%	5%
b) Actividades sociales.	12%	36%	40%	12%
c) Salir de vacaciones.	7%	47%	23%	23%
d) Actividades deportivas.	27%	43%	14%	16%
e) Ir de compras.	12%	32%	37%	19%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	5%	23%	27%	45%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	4%	4%	13%	24%	15%	40%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	3%	5%	1%	16%	21%	54%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	3%	4%	4%	13%	17%	59%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	5%
b) Mala.	7%
c) Normal.	56%
d) Mejor que la mayoría.	12%
e) Excelente.	20%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	1%	0%	11%	17%	24%	47%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	0%	0%	7%	15%	38%	40%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	4%	4%	2%	11%	28%	51%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	1%	1%	3%	4%	17%	74%
e) Mis amigos me apoyan.	2%	8%	12%	11%	35%	32%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	5%	3%	7%	12%	32%	41%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	15%	11%	15%	13%	19%	27%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	4%	8%	9%	28%	21%	30%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	47%
b) Escuela.	12%
c) Amigos.	15%
d) Fiestas.	1%
e) Solo.	25%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	25%
b) Amigos.	15%
c) Familia.	5%
d) Ciudad.	25%
e) Estilo de vida.	30%
f) Nada por cambiar.	0%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	4%	9%	5%	9%	5%	68%
b) Trabajar.	7%	2%	9%	7%	64%	11%
c) Viajar.	11%	17%	21%	38%	8%	5%
d) Formar una familia.	21%	12%	27%	24%	7%	9%
e) Hacer deporte.	8%	38%	25%	13%	12%	4%
f) Actividades culturales.	50%	21%	12%	9%	4%	4%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	13%	13%	15%	59%
b) Familia.	25%	17%	47%	11%
c) Escuela.	12%	52%	28%	8%
d) Lugar en donde vivo.	49%	17%	11%	23%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	33%
b) Viajando.	7%
c) Trabajando.	59%
d) Casada (o).	1%

Anexo 8. BT nivel alto. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos

A) Entrevista a Director de plantel, BT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados por el directivo del BT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El desarrollo natural <i>es un atributo del</i> desarrollo de competencias.	Atribución
El nivel de estudios <i>no es un atributo de</i> movilidad social.	
Homogenizar y proporcionar un estándar mínimo al estudiante <i>son atributos del</i> MCC.	
La educación especializada y profesional <i>son atributos de</i> la educación media superior.	
La formación profesional de tipo laboral <i>no es un atributo de</i> la educación media superior.	
La insuficiente cobertura <i>es un atributo de</i> la educación en México.	
La pérdida de valores y la descomposición social <i>son atributos de</i> México.	
La reforma educativa laboral <i>es un atributo de</i> la RIEMS.	
Las competencias <i>son atributos del</i> MCC.	
Proporcionar un mínimo de conocimientos y de cultura general <i>son atributos de</i> la implantación del MCC.	
El desarrollo de competencias genéricas <i>es un resultado de</i> la educación.	Causa-efecto
El tránsito entre modalidades educativas <i>es un resultado del</i> MCC y de la RIEMS.	
La aplicación de las competencias en una situación real <i>es un resultado del</i> desarrollo de las competencias.	
Trabajar <i>es un resultado del</i> desarrollo de las competencias.	Inclusión estricta
Los contenidos y planes de estudio <i>son clases de</i> lo que la sociedad demanda.	
El dominio de las competencias disciplinares <i>es una vía para</i> dominar las competencias genéricas.	Medio-fin
Equilibrar los contenidos del bachillerato general con el tecnológico <i>es un paso en</i> la implantación del MCC.	Secuencia

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El establecimiento de metas alcanzables <i>es un atributo del</i> desarrollo de los alumnos.	Atribución
La formación tecnológica <i>no es un atributo de</i> suficiencia para continuar estudiando en la universidad.	
La orientación vocacional <i>es un atributo del</i> bachillerato.	
La resiliencia, la aceptación y la tolerancia al fracaso <i>son atributos del</i> logro académico.	
Saber lo que es, lo que necesita y lo que le falta <i>son atributos del</i> alumno exitoso.	
Un proyecto de vida que le permita definir metas, tener resiliencia y enfrentar el fracaso <i>son atributos del</i> desarrollo del alumno.	
El buen desempeño <i>es un resultado de</i> continuar estudiando el área tecnológica del bachillerato.	Causa-efecto
El fracaso <i>es un resultado de</i> la falta de consciencia de los alumnos al enfrentar un problema.	
Formar personas que puedan trabajar <i>es un resultado de</i> la educación.	
La disciplina, postergar los satisfactores y hacer lo que tienen que hacer <i>son causas del</i> éxito de los alumnos.	
La retención de los alumnos <i>es un resultado del</i> Plan Nacional de Tutorías.	
La utilidad de la formación técnica <i>es un resultado de</i> la claridad que tenga el alumno sobre lo que va a estudiar.	
Las fortalezas, disciplina y la postergación de la satisfacción <i>son resultados de</i> la estabilidad del entorno del hogar.	
Los problemas de desempeño de los egresados del bachillerato tecnológico <i>son resultados de</i> optar por una carrera que requiere bachillerato general.	
Los problemas de logro académico <i>son resultados de</i> la falta de comunicación sobre los problemas que presentan los alumnos.	Función
El potencial de los alumnos <i>es usado para</i> hacer mejor a los alumnos.	
El apoyo de la familia <i>es una vía para</i> el desarrollo de la individualidad de los alumnos.	Medio-fin
El Programa Constrúyete <i>es una vía para hacer</i> que los alumnos trabajen en salud, aprovechamiento y aspectos socioemocionales.	
La identificación de los alumnos excepcionales <i>es una vía para</i> realizar acompañamiento.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
Cumplir con el reglamento escolar <i>es un atributo de</i> las reglas y valores establecidos en el plantel.	Atribución
El reconocimiento social del plantel <i>es un atributo del</i> buen ambiente escolar.	
Las instalaciones <i>son atributos del</i> ambiente escolar.	
El equipo o mobiliario destruido por un alumno <i>es una causa del</i> pago o reparación del bien dañado.	Causa-efecto
La antigüedad de los docentes y la espera de la jubilación <i>son causas del</i> desinterés hacia la actualización y la certificación.	
La cohesión, unión e integración de los alumnos en sus grupos <i>son resultados del</i> fomento y apoyo a las actividades deportivas.	
La vigilancia permanente, la no tolerancia, la denuncia y la toma medidas en la escuela <i>son vías para</i> que no haya acoso escolar.	Medio-fin

B) Grupo focal docentes, BT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con docentes del BT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El embarazo y las adicciones <i>son atributos de</i> los alumnos del plantel.	Atribución
El MCC <i>es un atributo de</i> la educación media superior.	
El tránsito del estudiante <i>es un atributo de</i> la portabilidad.	
Evaluar conocimientos, procedimientos y actitudes <i>es un atributo de</i> las competencias.	
Interpretar, argumentar, seguir instrucciones y procedimientos <i>son atributos de</i> las competencias.	
La movilidad docente <i>es un atributo del</i> MCC.	
Las evidencias <i>son atributos del</i> desarrollo de las competencias.	
Las prácticas de autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación <i>no son atributos de</i> los alumnos.	Causa–efecto
El desarrollo de las competencias en los alumnos <i>es un resultado de</i> las competencias del docente.	
El entorno familiar <i>es una causa de</i> los problemas de los alumnos.	Medio–fin
El trabajo del docente <i>es una vía para</i> hacer que los alumnos aprendan.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Continuar estudiando y ser exitosos <i>son atributos de</i> los egresados.	Atribución
La participación activa de los alumnos <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
La excesiva carga de trabajo de los docentes <i>es una causa de</i> la falta de atención al desarrollo individual.	Causa–efecto
Sentirse identificado y con sentido de pertenencia <i>son causas de</i> la permanencia.	
El contacto permanente con los padres de familia y la promoción de eventos deportivos y culturales <i>son vías para</i> lograr la permanencia.	Medio–fin
El orgullo, el sentido de pertenencia, la identificación con el plantel, el trato que recibe el alumno y el apoyo para resolver los problemas <i>son vías para</i> la permanencia escolar.	
Las tutorías <i>son vías para</i> dar seguimiento a los alumnos.	
Realizar debates y acciones en los que los alumnos pueden expresar lo que piensan <i>son vías para</i> que los alumnos desarrollen su individualidad.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
La comunicación <i>no es un atributo del</i> personal que labora en el plantel.	Atribución
Las actividades deportivas <i>es un atributo de</i> los equipos que representan al plantel.	
La sala de lecturas <i>es un lugar en</i> que los alumnos pueden comportarse como jóvenes.	Espacial
Los espacios para realizar trabajos en equipo <i>no son parte del</i> plantel.	

C) Grupo focal alumnos de segundo semestre, BT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de segundo semestre del BT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
La diferencia de conocimientos <i>es un atributo de</i> la diversidad de planteles.	Atribución
La formación en ciencias sociales <i>es un atributo del</i> bachillerato general.	
La formación en técnica e ingeniería <i>es un atributo del</i> bachillerato tecnológico.	
La presión <i>es un atributo de</i> las competencias.	
Obtener una carrera <i>es un atributo del</i> bachillerato tecnológico.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Compartir la vida social fuera de la escuela <i>es un atributo de</i> los alumnos.	Atribución
El apoyo <i>es un atributo de</i> la familia.	
El orgullo de pertenecer al plantel <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
El proyecto de vida, estudiar y trabajar <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
El trabajo individual <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
La falta de oportunidades laborales <i>es un atributo de</i> las personas que estudian.	
La unión, el apoyo y la comunicación <i>son atributos de</i> los grupos.	
La verdadera amistad <i>no es un atributo de</i> los alumnos.	Causa–efecto
Pensar en una vida mejor en el futuro <i>es una causa de</i> la permanencia escolar.	
El apoyo con asesorías <i>es una vía para</i> acreditar las materias.	Medio–fin

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El buen trato <i>es un atributo del</i> respeto entre docentes y alumnos.	Atribución
La falta de apoyo hacia los alumnos <i>es un atributo de</i> los administrativos.	
La falta de cercanía hacia los alumnos <i>es un atributo de</i> los docentes.	
El ambiente escolar <i>es una vía para</i> el desarrollo de los alumnos.	Medio–fin

D) Grupo focal alumnos de sexto semestre, BT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de sexto semestre del BT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
Encerrarnos en un mundo de estudiar <i>es un atributo de</i> las competencias.	Atribución
La diversidad de escuelas <i>es un atributo de</i> la educación media superior.	
La falta de aprovechamiento <i>es un atributo de</i> algunos alumnos.	
Ser la mejor opción <i>es un atributo de</i> las carreras que se ofrecen en el plantel.	
La diversidad <i>es una vía para</i> que los alumnos elijan la mejor carrera.	Medio-fin

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Cerrar las puertas a la cultura y dedicarse a estudiar <i>son atributos de</i> la educación técnica.	Atribución
Continuar estudiando una carrera e Ingeniería <i>es un atributo de</i> los egresados del plantel.	
Dedicarse a estudiar y a trabajar en equipo <i>es un atributo del</i> modelo educativo del plantel.	
El apoyo a los alumnos <i>es un atributo de</i> las familias.	
El compañerismo y el trabajo en equipo <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
El orgullo y sentido de pertenencia <i>son atributos del</i> plantel.	
Enseñar un estilo de vida y hacernos competentes <i>son atributos de</i> los docentes.	
La cultura <i>es un atributo del</i> bachillerato general.	
La falta apoyo a los alumnos para participar en eventos culturales, artísticos y deportivos <i>es un atributo del</i> plantel.	
La falta de eventos culturales, artísticos y deportivos <i>es un atributo del</i> plantel.	
La intensidad del estudio <i>es un atributo del</i> modelo del plantel.	
Ser más abierto y saber más <i>son atributos de</i> los alumnos egresados del bachillerato general.	Causa-efecto
Aprender a pensar más allá de sólo estudiar <i>es un resultado de</i> la educación recibida en el plantel.	
Buscar la calificación <i>es una causa de</i> la falta de unión entre los alumnos.	
La falta de unión de los alumnos <i>es un resultado de</i> la falta de trabajos entre las diferentes especialidades.	Medio-fin
La educación que hemos recibido <i>es una vía para</i> la forma en que vamos a vivir.	
La educación recibida en el plantel <i>es una vía para</i> no resentir el cambio de estudiar a trabajar.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
La ausencia de espacios para realizar deportes <i>es un atributo del</i> ambiente escolar.	Atribución
La falta de convivencia con los alumnos <i>es un atributo de</i> los administrativos.	
La formalidad <i>es un atributo del</i> ambiente escolar.	
Tratar de ayudar a los alumnos <i>es un atributo de</i> algunos docentes.	

E) Respuestas a cuestionario, segundo semestre, BT nivel alto

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	2%	1%	5%	15%	34%	43%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	1%	0%	2%	6%	16%	75%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	2%	2%	10%	20%	42%	24%
d) Los profesores me motivan a aprender.	7%	6%	15%	24%	34%	14%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	3%	8%	13%	25%	24%	27%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	1%	2%	4%	10%	32%	51%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	0%	1%	3%	9%	27%	60%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	2%	3%	10%	18%	35%	32%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	1%	3%	5%	8%	21%	62%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	1%	19%	56%	21%	3%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	1%	6%	62%	31%
b) Asesorías y tutorías	0%	2%	22%	76%
c) Eventos culturales	0%	14%	63%	23%
d) Encuentros	4%	28%	55%	13%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	6%	5%	12%	25%	37%	15%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	17%	11%	24%	20%	20%	8%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	13%	9%	16%	26%	23%	13%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	50%	16%	13%	13%	6%	2%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	52%	15%	13%	12%	6%	2%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	53%	15%	13%	12%	5%	2%
g) Estoy en la mejor escuela.	52%	16%	13%	12%	6%	1%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	52%	15%	13%	12%	6%	2%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	23%
b) Hacer deporte.	30%
c) Estar con amigos.	31%
d) Recibir asesoría.	6%
e) Actividades culturales.	9%
f) Ninguna.	1%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	39%
b) Profesores.	1%
c) Familiares.	54%
d) A nadie.	6%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	17%
b) Profesores.	15%
c) Familiares.	60%
d) A nadie.	8%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	48%
b) Descansar.	15%
c) Estudiar.	10%
d) Jugar.	12%
e) Estar con amigos.	15%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	4%
b) Museos.	6%
c) Conciertos.	20%
d) Cine.	58%
e) No asisto a eventos culturales.	12%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	61%
b) Radio.	9%
c) Periódico.	5%
d) Revistas.	4%
e) Ninguno.	21%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	3%	1%	5%	7%	20%	64%
b) Estudiar.	1%	2%	8%	19%	37%	33%
c) Concluir el bachillerato.	0%	1%	2%	5%	12%	80%
d) Estudiar una licenciatura.	3%	1%	5%	13%	22%	56%
e) Trabajar.	3%	2%	5%	10%	21%	59%
f) Migrar a otro país.	28%	11%	11%	18%	14%	18%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	4%	66%	22%	8%
b) Actividades sociales.	3%	30%	44%	23%
c) Salir de vacaciones.	23%	49%	15%	13%
d) Deportivas.	4%	32%	30%	34%
e) Ir de compras.	25%	54%	15%	6%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	1%	28%	33%	38%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	2%	4%	9%	28%	57%
b) Tener amigos.	2%	8%	17%	36%	37%
c) Estar en familia.	2%	4%	8%	20%	66%
d) Trabajar.	8%	8%	18%	28%	38%
e) Vivir el momento.	5%	3%	8%	20%	64%

Indicador: personas significativas en la vida personal. Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.

a) Padres.	27%
b) Amigos.	23%
c) Familiares.	24%
d) Profesores.	13%
e) Políticos.	1%
f) Artistas.	7%
g) Hombres ilustres.	5%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	24%	52%	16%	8%
b) Actividades sociales.	4%	39%	40%	17%
c) Salir de vacaciones.	6%	48%	23%	23%
d) Actividades deportivas.	13%	50%	23%	14%
e) Ir de compras.	5%	51%	30%	14%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	1%	22%	27%	50%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	2%	2%	5%	10%	29%	52%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	2%	1%	4%	8%	23%	62%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	2%	0%	2%	4%	19%	73%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	1%
b) Mala.	2%
c) Normal.	42%
d) Mejor que la mayoría.	23%
e) Excelente.	32%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	2%	2%	2%	7%	23%	64%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	2%	3%	5%	10%	37%	43%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	1%	0%	2%	7%	26%	64%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	2%	0%	2%	3%	13%	80%
e) Mis amigos me apoyan.	1%	2%	6%	16%	33%	42%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	2%	2%	4%	9%	29%	54%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	4%	6%	11%	25%	30%	24%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	1%	2%	3%	13%	25%	56%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	50%
b) Escuela.	10%
c) Amigos.	24%
d) Fiestas.	4%
e) Solo.	12%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	14%
b) Amigos.	10%
c) Familia.	5%
d) Ciudad.	18%
e) Estilo de vida.	24%
f) Nada por cambiar.	29%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	0%	1%	3%	7%	23%	66%
b) Trabajar.	3%	3%	7%	9%	30%	48%
c) Viajar.	5%	8%	14%	22%	25%	26%
d) Formar una familia.	10%	5%	12%	16%	23%	34%
e) Hacer deporte.	2%	4%	6%	17%	27%	44%
f) Actividades culturales.	6%	5%	16%	25%	27%	21%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	18%	20%	28%	34%
b) Familia.	31%	14%	22%	33%
c) Escuela.	23%	19%	25%	33%
d) Lugar en donde vivo.	35%	16%	22%	27%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	58%
b) Viajando.	7%
c) Trabajando.	33%
d) Casada (o).	2%

F) Respuestas a cuestionario, sexto semestre, BT nivel alto

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	1%	3%	7%	18%	40%	31%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	1%	1%	4%	11%	18%	65%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	2%	3%	9%	25%	40%	21%
d) Los profesores me motivan a aprender.	4%	7%	16%	30%	30%	13%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	3%	7%	14%	25%	26%	25%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	1%	0%	5%	8%	32%	54%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	0%	1%	3%	8%	30%	58%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	2%	4%	9%	18%	37%	30%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	1%	1%	2%	11%	25%	60%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	2%	13%	56%	25%	4%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	0%	11%	65%	24%
b) Asesorías y tutorías	1%	3%	35%	61%
c) Eventos culturales	0%	20%	62%	18%
d) Encuentros	2%	28%	61%	9%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	3%	4%	10%	33%	36%	14%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	13%	12%	17%	27%	20%	11%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	7%	9%	21%	27%	23%	13%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	46%	16%	15%	12%	7%	4%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	47%	16%	15%	12%	7%	3%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	47%	17%	14%	12%	7%	3%
g) Estoy en la mejor escuela.	47%	17%	14%	12%	7%	3%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	47%	17%	14%	12%	6%	4%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	22%
b) Hacer deporte.	24%
c) Estar con amigos.	34%
d) Recibir asesoría.	5%
e) Actividades culturales.	11%
f) Ninguna.	4%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	50%
b) Profesores.	2%
c) Familiares.	42%
d) A nadie.	6%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	21%
b) Profesores.	20%
c) Familiares.	51%
d) A nadie.	8%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	35%
b) Descansar.	20%
c) Estudiar.	8%
d) Jugar.	16%
e) Estar con amigos.	21%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	3%
b) Museos.	5%
c) Conciertos.	28%
d) Cine.	56%
e) No asisto a eventos culturales.	8%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	50%
b) Radio.	13%
c) Periódico.	5%
d) Revistas.	8%
e) Ninguno.	24%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	1%	2%	3%	6%	23%	65%
b) Estudiar.	2%	1%	7%	21%	33%	36%
c) Concluir el bachillerato.	0%	1%	1%	4%	9%	85%
d) Estudiar una licenciatura.	1%	1%	4%	8%	17%	69%
e) Trabajar.	2%	2%	8%	15%	16%	57%
f) Migrar a otro país.	26%	10%	15%	16%	16%	17%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	6%	62%	25%	7%
b) Actividades sociales.	2%	40%	23%	35%
c) Salir de vacaciones.	24%	51%	16%	9%
d) Deportivas.	12%	33%	35%	20%
e) Ir de compras.	21%	60%	12%	7%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	1%	23%	31%	45%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	1%	2%	15%	27%	55%
b) Tener amigos.	2%	7%	16%	33%	42%
c) Estar en familia.	3%	3%	7%	23%	64%
d) Trabajar.	4%	6%	16%	27%	47%
e) Vivir el momento.	3%	2%	9%	18%	68%

Indicador: personas significativas en la vida personal. Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.

a) Padres.	27%
b) Amigos.	24%
c) Familiares.	21%
d) Profesores.	14%
e) Políticos.	1%
f) Artistas.	6%
g) Hombres ilustres.	7%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	33%	51%	11%	5%
b) Actividades sociales.	5%	45%	36%	14%
c) Salir de vacaciones.	6%	50%	22%	22%
d) Actividades deportivas.	21%	50%	21%	8%
e) Ir de compras.	3%	51%	30%	16%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	2%	15%	33%	50%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	1%	1%	3%	10%	34%	51%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	1%	2%	1%	8%	23%	65%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	1%	1%	1%	6%	18%	73%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	1%
b) Mala.	1%
c) Normal.	42%
d) Mejor que la mayoría.	21%
e) Excelente.	35%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	0%	0%	2%	6%	28%	64%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	1%	1%	2%	7%	38%	51%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	0%	1%	1%	7%	24%	67%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	2%	0%	2%	3%	13%	80%
e) Mis amigos me apoyan.	1%	1%	6%	12%	30%	50%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	1%	1%	3%	13%	28%	54%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	7%	6%	9%	21%	28%	29%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	7%	2%	8%	14%	29%	40%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	50%
b) Escuela.	10%
c) Amigos.	20%
d) Fiestas.	6%
e) Solo.	14%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	17%
b) Amigos.	8%
c) Familia.	6%
d) Ciudad.	22%
e) Estilo de vida.	22%
f) Nada por cambiar.	25%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	1%	1%	3%	6%	22%	68%
b) Trabajar.	2%	2%	4%	9%	27%	56%
c) Viajar.	4%	4%	13%	22%	20%	37%
d) Formar una familia.	9%	6%	12%	18%	20%	35%
e) Hacer deporte.	2%	6%	9%	18%	28%	37%
f) Actividades culturales.	7%	9%	11%	21%	29%	23%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	13%	25%	34%	29%
b) Familia.	41%	18%	20%	21%
c) Escuela.	22%	24%	32%	22%
d) Lugar en donde vivo.	40%	18%	21%	21%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	30%
b) Viajando.	16%
c) Trabajando.	53%
d) Casada (o).	1%

Anexo 9. BT nivel bajo. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos

A) Entrevista a Director de plantel, BT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados por el directivo del BT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
La resistencia al cambio <i>es un atributo de</i> implementación de la reforma educativa.	Atribución
Cambiar de un sistema a otro sin demasiados trámites <i>es un resultado del</i> MCC.	Causa–efecto
El ingreso a las empresas <i>es un resultado de</i> la formación profesional y del desarrollo humano.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El concepto positivo de las empresas sobre la capacitación profesional <i>es un atributo de</i> esta escuela.	Atribución
Las reuniones con los padres de familia <i>son atributos de</i> la permanencia escolar.	
Los talleres extracurriculares y la participación en concursos académicos <i>son atributos del</i> logro académico.	
El ingreso al mercado laboral o poner su propio negocio <i>es un resultado de</i> la conclusión de los estudios de bachillerato tecnológico.	Causa–efecto
La permanencia escolar <i>es un resultado de</i> las becas ofrecidas a los alumnos.	
Los buenos resultados académicos <i>son resultados de</i> las tutorías, asesorías y de las materias adicionales.	
Los problemas económicos <i>son causas de</i> no continuar estudiando a nivel superior.	
Las empresas en las que se realizan las prácticas <i>son lugares para</i> ingresar al mercado laboral.	Lugar para actuar

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El respeto y los valores <i>son vías para</i> que los alumnos resuelvan sus problemas.	Medio–fin
Invitar a los alumnos en tener confianza hacia el personal de la escuela <i>es una vía para</i> que los alumnos platiquen sus problemas y reciban apoyo.	
Las reuniones periódicas <i>son vías para</i> establecer buena relación y comunicación entre docentes y administrativos.	
Las semanas culturales <i>son vías para</i> que los alumnos se integren y se sientan parte de la institución.	
Los carteles motivadores en los muros de la escuela <i>son vías para</i> fomentar una cultura de trabajo, motivación y desarrollo del alumno.	

B) Grupo focal docentes, BT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con docentes del BT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El desarrollo de las competencias <i>es un atributo de</i> las asignaturas y de los niveles.	Atribución
La aplicación del MCC <i>es un atributo de</i> los planteles, así todos los alumnos tendrían el mismo nivel.	
La certificación <i>no es un atributo de</i> los docentes del plantel.	
La diversidad de las formas de trabajar las disciplinas y la falta de unidad de los programas y planes de estudio <i>son atributos de</i> la educación media superior.	
El ingreso a una misma carrera pero con formaciones diferentes formaciones <i>es una causa de</i> las diferencias entre los alumnos.	Causa–efecto
La diferencia de las asignaturas y de los contenidos de un subsistema a otro <i>son causas de</i> la falta de calidad educativa.	
Más que verla en el papel, la práctica <i>es una vía para</i> desarrollar las competencias.	Medio–fin
Ofrecer asesorías a los alumnos que presentan deficiencias académicas <i>es una vía para</i> el desarrollo de las competencias.	
Trabajar en círculos de lectura de forma divertida <i>es una vía para</i> que los alumnos razonen y expresen lo que piensan de forma oral o mediante dibujos.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El apoyo de la institución <i>es un atributo de</i> la práctica docente.	Atribución
Ofrecer una educación de tipo rigorista <i>es un atributo del</i> plantel que les permite seguir estudiando.	
Proporcionar las herramientas para que construir una visión de futuro educativo y laboral <i>es un atributo del</i> plantel.	
Los problemas económicos y personales <i>son causas de</i> la deserción.	Causa–efecto
El contacto con los alumnos y la confianza <i>son vías para</i> el desarrollo de los alumnos.	Medio–fin
Formar alumnos en una cultura de la excelencia <i>es una vía para</i> su continuidad educativa.	
La confianza y la comunicación <i>son vías para</i> atender los problemas de los alumnos en riesgo de deserción.	
La formación que reciben los alumnos <i>es una vía para</i> que seguir estudiando.	
Las becas <i>son vías para</i> mantener a los alumnos con bajos ingresos económicos.	
Realizar ejercicios de habilidades académicas, resolver ejercicios y aplicar las matemáticas a la vida cotidiana <i>son vías para</i> favorecer el logro académico.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El acceso a todos los espacios <i>es un atributo del plantel.</i>	Atribución
La disciplina <i>es un atributo del</i> uso de las instalaciones.	
Las relaciones respetuosas entre docentes y alumnos <i>son atributos del</i> ambiente escolar.	
En casos de indisciplina, el orden <i>es un resultado de</i> las llamadas de atención, de los reportes, la afectación de calificaciones y llamar a los padres de familia.	Causa–efecto
La disciplina de los alumnos <i>es un resultado de</i> la aplicación de sanciones.	
Las actividades extracurriculares <i>son vías para</i> que los alumnos aprovechen su tiempo libre.	Medio–fin
Tener confianza, conocer las normas, los comportamientos y las sanciones <i>son vías para</i> un buen ambiente escolar.	

C) Grupo focal alumnos de segundo semestre, BT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de segundo semestre del BT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El modelo en competencias <i>no es un atributo del</i> plantel.	Atribución
La diversidad <i>es un atributo de</i> la educación a nivel bachillerato.	
La diversidad <i>es una vía para</i> elegir la mejor carrera y seguir estudiando.	Medio–fin

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El apoyo económico <i>es un atributo de</i> los alumnos.	Atribución
El compromiso con la educación <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
El conflicto <i>no es un atributo de</i> la interacción entre alumnos.	
El interés por la educación que reciben los alumnos <i>es un atributo de</i> los padres de familia.	
La amistad <i>no es un atributo de</i> la relación entre alumnos.	
La educación integral, los valores, la responsabilidad y la seguridad <i>son atributos de</i> la formación que reciben en el plantel.	
Los planes de desarrollo profesional y laboral <i>son atributos de</i> los alumnos.	
La permanencia <i>es un resultado del</i> gusto que le toman los alumnos a la carrera.	Causa–efecto
La permanencia <i>es un resultado del</i> prestigio de la escuela.	
Estudiar <i>es una vía para</i> trabajar o poner nuestro propio taller	Medio–fin
Trabajar <i>es una vía para</i> casarse.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El apoyo y la buena relación con los alumnos <i>son atributos de</i> los docentes.	Atribución
La disponibilidad de libros en la biblioteca <i>no es un atributo del</i> plantel.	
Los espacios y servicios para los estudiantes <i>no son atributos del</i> plantel.	

D) Grupo focal alumnos de sexto semestre, BT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de sexto semestre del BT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El estancamiento del aprendizaje <i>es un atributo del</i> plantel.	Atribución
Haber sido dados de baja de otras instituciones <i>es un atributo de</i> la mayoría de los alumnos.	
La falta de actualización <i>es un atributo del</i> personal docente.	
La falta de bases teóricas y prácticas <i>son atributos de</i> lo que se enseña en el plantel.	
Los contenidos obsoletos <i>son atributos de</i> las clases.	
Ser la mejor opción educativa <i>no es un atributo del</i> plantel.	
La diversidad de la oferta educativa <i>es una vía para</i> que los alumnos se inscriban en la mejor opción.	Medio-fin
Lo aprendido en la escuela <i>no es una vía para</i> realizar las prácticas profesionales.	
Lo aprendido es obsoleto y <i>no es una vía para</i> ingresar al mercado laboral.	
Lo que han aprendido <i>no es una vía para</i> desarrollar competencias ni para aplicarse en el mundo laboral.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El apoyo <i>es un atributo de</i> las familias.	Atribución
Estudiar una ingeniería y tener un buen empleo <i>son atributos de</i> los alumnos que desean seguir estudiando.	
La amistad y el compañerismo <i>son atributos de</i> los vínculos entre alumnos.	
La calidad educativa <i>es un atributo de</i> los alumnos, lo demuestran en el ámbito laboral.	
La falta de reconocimiento <i>es un atributo del</i> plantel.	
Los planes de futuro y echarle ganas <i>son atributos de</i> los alumnos.	
Trabajar en talleres mecánicos <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
Trabajar y ganar experiencia <i>es un atributo de</i> los planes de futuro.	Causa-efecto
El desprestigio de la institución <i>es un resultado de</i> los alumnos egresados que trabajan mal.	
La familia y los docentes <i>son vías para</i> la formación en valores.	Medio-fin

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El ambiente escolar masculino, entre hombres <i>es un atributo del</i> plantel.	Atribución
El respeto hacia los compañeros <i>es un atributo de</i> las relaciones entre los alumnos.	
Entender a los alumnos <i>es un atributo de</i> los docentes.	
La ausencia de áreas verdes y comunes <i>son atributos del</i> plantel.	
La rotación de personal docente, administrativo y directivo <i>es un atributo del</i> plantel.	
La violencia entre compañeros <i>no es un atributo del</i> plantel.	

E) Respuestas a cuestionario, segundo semestre, BT nivel Bajo

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	0%	0%	0%	27%	42%	31%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	0%	0%	0%	0%	12%	88%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	0%	4%	19%	35%	15%	27%
d) Los profesores me motivan a aprender.	8%	8%	3%	12%	50%	19%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	8%	8%	19%	19%	27%	19%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	0%	0%	12%	19%	27%	42%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	0%	0%	0%	8%	38%	54%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	4%	0%	8%	27%	38%	23%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	0%	4%	0%	4%	27%	65%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	0%	27%	73%	0%	0%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	0%	0%	65%	35%
b) Asesorías y tutorías	0%	0%	15%	85%
c) Eventos culturales	0%	23%	50%	27%
d) Encuentros	4%	8%	50%	38%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	4%	15%	8%	27%	23%	23%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	31%	12%	15%	15%	19%	8%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	15%	8%	12%	24%	22%	19%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	58%	8%	0%	23%	8%	4%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	69%	4%	0%	19%	8%	0%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	69%	4%	0%	19%	8%	0%
g) Estoy en la mejor escuela.	65%	8%	0%	19%	8%	0%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	65%	4%	4%	15%	8%	4%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	33%
b) Hacer deporte.	20%
c) Estar con amigos.	30%
d) Recibir asesoría.	9%
e) Actividades culturales.	0%
f) Ninguna.	8%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	42%
b) Profesores.	0%
c) Familiares.	54%
d) A nadie.	4%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	8%
b) Profesores.	23%
c) Familiares.	65%
d) A nadie.	4%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	46%
b) Descansar.	23%
c) Estudiar.	4%
d) Jugar.	12%
e) Estar con amigos.	15%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	0%
b) Museos.	0%
c) Conciertos.	27%
d) Cine.	42%
e) No asisto a eventos culturales.	31%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	58%
b) Radio.	7%
c) Periódico.	0%
d) Revistas.	0%
e) Ninguno.	35%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	8%	0%	3%	8%	23%	58%
b) Estudiar.	0%	0%	11%	27%	27%	35%
c) Concluir el bachillerato.	0%	0%	4%	0%	4%	92%
d) Estudiar una licenciatura.	8%	3%	0%	8%	35%	46%
e) Trabajar.	4%	0%	4%	4%	15%	73%
f) Migrar a otro país.	27%	3%	8%	19%	12%	31%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	19%	62%	12%	7%
b) Actividades sociales.	4%	38%	46%	12%
c) Salir de vacaciones.	7%	62%	23%	8%
d) Deportivas.	12%	19%	31%	38%
e) Ir de compras.	23%	54%	23%	0%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	8%	38%	27%	27%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	0%	3%	12%	54%	31%
b) Tener amigos.	0%	4%	23%	46%	27%
c) Estar en familia.	0%	0%	4%	19%	77%
d) Trabajar.	12%	3%	12%	15%	58%
e) Vivir el momento.	3%	8%	8%	8%	73%

Indicador: personas significativas en la vida personal. Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.

a) Padres.	28%
b) Amigos.	21%
c) Familiares.	29%
d) Profesores.	13%
e) Políticos.	0%
f) Artistas.	5%
g) Hombres ilustres.	4%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	15%	69%	15%	0%
b) Actividades sociales.	0%	35%	58%	8%
c) Salir de vacaciones.	0%	54%	31%	15%
d) Actividades deportivas.	19%	46%	23%	12%
e) Ir de compras.	8%	42%	46%	4%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	4%	19%	35%	42%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	0%	8%	0%	12%	38%	42%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	0%	0%	0%	12%	15%	73%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	0%	0%	0%	4%	15%	81%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	0%
b) Mala.	0%
c) Normal.	54%
d) Mejor que la mayoría.	11%
e) Excelente.	35%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	0%	0%	0%	0%	23%	77%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	0%	0%	0%	19%	58%	23%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	0%	0%	0%	4%	23%	73%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	0%	0%	0%	4%	12%	85%
e) Mis amigos me apoyan.	0%	0%	8%	27%	31%	35%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	0%	0%	0%	8%	31%	62%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	8%	8%	15%	19%	12%	38%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	4%	0%	0%	12%	31%	54%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	54%
b) Escuela.	4%
c) Amigos.	27%
d) Fiestas.	15%
e) Solo.	0%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	9%
b) Amigos.	9%
c) Familia.	0%
d) Ciudad.	21%
e) Estilo de vida.	26%
f) Nada por cambiar.	35%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	0%	3%	0%	8%	35%	54%
b) Trabajar.	4%	0%	0%	4%	27%	65%
c) Viajar.	4%	4%	4%	23%	23%	42%
d) Formar una familia.	8%	6%	12%	8%	12%	54%
e) Hacer deporte.	0%	3%	15%	12%	12%	58%
f) Actividades culturales.	15%	15%	12%	12%	19%	27%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	15%	19%	23%	43%
b) Familia.	23%	8%	19%	50%
c) Escuela.	12%	19%	31%	38%
d) Lugar en donde vivo.	31%	4%	23%	42%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	31%
b) Viajando.	8%
c) Trabajando.	58%
d) Casada (o).	3%

F) Respuestas a cuestionario, sexto semestre, BT nivel bajo

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	7%	7%	26%	19%	22%	19%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	3%	4%	11%	4%	15%	63%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	19%	3%	15%	25%	27%	11%
d) Los profesores me motivan a aprender.	23%	21%	11%	19%	11%	15%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	19%	15%	21%	7%	15%	23%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	4%	7%	11%	11%	15%	52%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	11%	7%	4%	11%	15%	52%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	11%	3%	15%	19%	22%	30%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	3%	4%	4%	15%	30%	44%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	15%	48%	33%	4%	0%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	11%	26%	52%	11%
b) Asesorías y tutorías	4%	19%	19%	59%
c) Eventos culturales	15%	26%	52%	7%
d) Encuentros	26%	37%	26%	11%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	27%	15%	19%	25%	7%	7%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	19%	26%	22%	19%	7%	7%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	33%	7%	4%	22%	15%	19%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	56%	7%	19%	4%	7%	7%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	59%	7%	15%	4%	11%	4%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	56%	7%	19%	4%	7%	7%
g) Estoy en la mejor escuela.	60%	7%	15%	7%	7%	4%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	59%	7%	19%	4%	7%	4%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	10%
b) Hacer deporte.	36%
c) Estar con amigos.	26%
d) Recibir asesoría.	7%
e) Actividades culturales.	7%
f) Ninguna.	14%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	44%
b) Profesores.	0%
c) Familiares.	33%
d) A nadie.	22%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	18%
b) Profesores.	19%
c) Familiares.	37%
d) A nadie.	26%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	48%
b) Descansar.	19%
c) Estudiar.	7%
d) Jugar.	7%
e) Estar con amigos.	19%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	0%
b) Museos.	7%
c) Conciertos.	26%
d) Cine.	44%
e) No asisto a eventos culturales.	22%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	33%
b) Radio.	11%
c) Periódico.	7%
d) Revistas.	7%
e) Ninguno.	42%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	3%	0%	15%	4%	26%	52%
b) Estudiar.	7%	7%	11%	38%	26%	11%
c) Concluir el bachillerato.	0%	4%	0%	7%	19%	70%
d) Estudiar una licenciatura.	11%	11%	22%	19%	7%	30%
e) Trabajar.	0%	3%	4%	19%	7%	67%
f) Migrar a otro país.	19%	22%	19%	15%	6%	19%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	22%	67%	4%	7%
b) Actividades sociales.	3%	52%	26%	19%
c) Salir de vacaciones.	26%	37%	33%	4%
d) Deportivas.	7%	37%	30%	26%
e) Ir de compras.	26%	56%	11%	7%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	14%	41%	26%	19%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	11%	15%	22%	22%	30%
b) Tener amigos.	11%	7%	11%	30%	41%
c) Estar en familia.	7%	7%	19%	0%	67%
d) Trabajar.	7%	0%	4%	26%	63%
e) Vivir el momento.	4%	0%	7%	11%	78%

Indicador: personas significativas en la vida personal. Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.

a) Padres.	32%
b) Amigos.	21%
c) Familiares.	19%
d) Profesores.	10%
e) Políticos.	4%
f) Artistas.	8%
g) Hombres ilustres.	6%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	33%	60%	7%	0%
b) Actividades sociales.	4%	52%	26%	19%
c) Salir de vacaciones.	11%	56%	11%	22%
d) Actividades deportivas.	22%	56%	22%	0%
e) Ir de compras.	11%	44%	30%	15%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	4%	30%	22%	44%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	0%	4%	11%	4%	48%	33%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	0%	3%	15%	11%	4%	67%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	2%	4%	4%	19%	4%	67%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	0%
b) Mala.	15%
c) Normal.	48%
d) Mejor que la mayoría.	7%
e) Excelente.	30%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	4%	0%	0%	15%	11%	70%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	0%	4%	7%	0%	22%	67%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	4%	7%	0%	15%	11%	63%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	0%	4%	4%	7%	11%	74%
e) Mis amigos me apoyan.	7%	4%	4%	19%	11%	56%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	0%	7%	4%	11%	11%	67%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	19%	4%	26%	15%	15%	22%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	19%	19%	19%	22%	7%	15%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	48%
b) Escuela.	0%
c) Amigos.	30%
d) Fiestas.	7%
e) Solo.	15%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	28%
b) Amigos.	9%
c) Familia.	7%
d) Ciudad.	5%
e) Estilo de vida.	21%
f) Nada por cambiar.	30%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	7%	3%	15%	15%	19%	41%
b) Trabajar.	0%	4%	7%	4%	15%	70%
c) Viajar.	3%	15%	15%	19%	26%	22%
d) Formar una familia.	21%	4%	15%	15%	24%	21%
e) Hacer deporte.	11%	0%	4%	15%	44%	26%
f) Actividades culturales.	22%	3%	15%	19%	22%	19%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	7%	15%	33%	45%
b) Familia.	30%	22%	22%	26%
c) Escuela.	38%	15%	36%	11%
d) Lugar en donde vivo.	48%	19%	14%	19%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	15
b) Viajando.	11
c) Trabajando.	70
d) Casada (o).	4

Anexo 10. PT nivel alto. Juicios y relaciones semánticas por categoría; directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos

A) Entrevista a Director de plantel, PT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados por el directivo del PT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El rechazo y resistencia hacia el trabajo que se les exige <i>es un atributo de la actitud de los jóvenes.</i>	Atribución
La recuperación de los estudios realizados <i>es un atributo del MCC.</i>	
La falta de formación profesional <i>es una causa de</i> que el alumno tenga que cursar su formación profesional al concluir el bachillerato.	Causa–efecto
La insuficiencia de la infraestructura de talleres <i>es una causa de</i> insuficiencias en el desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso.	
El modelo académico para la competitividad <i>es una vía para</i> integrar las competencias genéricas y profesionales.	Medio–fin
La capacitación docente <i>es una vía para</i> proporcionar elementos y herramientas.	
La participación, la investigación, el autoconocimiento, la inquietud por indagar, por saber y por lograr su aprendizaje <i>son vías para</i> el desarrollo de las competencias.	
El acompañamiento de los docentes tradicionales <i>es un paso en</i> la transición a la reforma educativa.	Secuencia

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El trabajo, los resultados, el cambio en sí mismos y la utilidad de lo que aprenden <i>son atributos de</i> los alumnos.	Atribución
La identificación con el plantel <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
La seguridad, entusiasmo, confianza, pasión e ilusión en sus planes <i>son atributos de</i> los alumnos.	
Otorgar transversalidad de los conocimientos <i>es un atributo de</i> los docentes.	Causa–efecto
Los proyectos integradores <i>son causas de</i> que los alumnos puedan autoemplearse.	
El proyecto de vida <i>es una vía para</i> que el alumno se conozca y tenga una perspectiva de lo que quiere hacer con su vida.	Medio–fin
El trabajo con el proyecto de vida, a lo largo de los semestres, <i>es una vía para</i> que los alumnos estructuren su proyecto.	
La exposición de los trabajos frente a los padres <i>es una vía para</i> que el alumno vea el logro de sus metas.	
Los módulos del primer semestre <i>son vías para</i> que los alumnos desarrollen un proyecto de vida.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El respeto <i>es un atributo de</i> las relaciones entre docentes y alumnos.	Atribución

B) Grupo focal docentes, PT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con docentes del PT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El cumplimiento del MCC <i>es un atributo del</i> plantel.	Atribución
El descuidado del ser y trabajar más el saber y el saber hacer <i>son atributos del</i> plantel.	
Trabajar en aspectos prácticos <i>es un atributo de</i> las prácticas que realizan los alumnos en las empresas.	
Trabajar y evaluar las competencias <i>son atributos de</i> la práctica docente.	Causa–efecto
La situación personal, la familia desintegrada, la drogadicción, la falta de recursos económicos y la falta de integración al plantel <i>son causas de</i> problemas en la escuela.	
El trabajo en competencias profesionales <i>es una vía para</i> cumplir con el MCC.	Medio–fin
La orientación vocacional y la identificación de habilidades en la secundaria <i>son vías para</i> que el alumno se desempeñe bien en el bachillerato.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El arreglo personal, la formalidad, la actitud y seguridad <i>son atributos de</i> los alumnos de semestres avanzados.	Atribución
El ingreso a nivel superior <i>es un atributo de</i> los egresados del plantel.	
El proyecto de vida <i>es un atributo de</i> los alumnos de sexto semestre.	
La asistencia a eventos culturales fuera del plantel y la práctica de algún deporte <i>son atributos de</i> los alumnos.	
Las iniciativas de retención <i>son atributos de</i> los docentes.	Medio–fin
Los juegos académicos, los testimonios profesionales exitosos y las conferencias <i>son vías para</i> la permanencia escolar.	
El uso del uniforme <i>es un paso en</i> la formación personal y profesional del alumno.	Secuencia

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
Establecer un contrato de aprendizaje <i>es una vía para</i> establecer reglas entre alumnos y docentes.	Medio–fin
Los eventos deportivos y sociales <i>son vías para</i> fortalecer la identidad y hacen que el alumno se sienta a gusto con la institución.	

C) Grupo focal alumnos de segundo semestre, PT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de segundo semestre del PT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El desarrollo de competencias y el fomento de los valores <i>son atributos del plantel.</i>	Atribución
La calidad en la carrera técnica <i>es un atributo del plantel.</i>	
La confusión de opciones <i>es un atributo de la diversidad del bachillerato.</i>	
La presión <i>es un atributo del proceso de elección de la mejor opción para estudiar.</i>	
El sistema y el ambiente <i>son causas de la elección del plantel.</i>	Causa–efecto
Estudiar una carrera técnica <i>es una causa de la elección del plantel.</i>	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Continuar estudiando <i>son atributos de los alumnos.</i>	Atribución
El apoyo en los trabajos en equipo y hacer las tareas <i>es un atributo de los alumnos.</i>	
El apoyo familiar <i>es un atributo de los alumnos.</i>	
El orgullo y sentido de pertenencia <i>son atributos de los alumnos.</i>	
Hacer un proyecto de vida, para formar un patrimonio <i>es un atributo de los alumnos.</i>	
La competitividad entre los alumnos <i>es un atributo del plantel.</i>	
Ver por los demás y que los demás vean por nosotros <i>son atributos del plantel.</i>	Causa–efecto
El cambio de plantel <i>es una causa de darse de baja del plantel.</i>	
La educación que recibimos <i>son vías para ser mejores personas.</i>	Medio–fin

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El respeto del reglamento escolar <i>es un atributo de los alumnos.</i>	Atribución
El apoyo de los directivos y la apertura de los docentes <i>son atributos del plantel.</i>	
Las actividades extraescolares <i>son causas de la integración entre los alumnos.</i>	Causa–efecto

D) Grupo focal alumnos de sexto semestre, PT nivel alto

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de sexto semestre del PT nivel alto.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
Elegir la mejor opción <i>es un atributo del alumno.</i>	Atribución
La diversidad de escuelas <i>es una vía para lo que se desea estudiar.</i>	Medio–fin
Tener diversidad de opciones <i>es una vía para escoger una buena carrera.</i>	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Continuar estudiando <i>es un atributo de</i> los egresados del plantel.	Atribución
El apoyo de todos los docentes y de los compañeros <i>es un atributo del</i> plantel.	
El apoyo familiar <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
El orgullo de pertenecer al plantel <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
El prestigio académico y la atención a los alumnos <i>es un atributo del</i> plantel.	
La adquisición de valores <i>es un atributo de</i> los alumnos del plantel.	
La amistad y el compañerismo <i>es un atributo del</i> plantel.	
La obtención de trabajo <i>es un atributo de</i> los egresados del plantel.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El apoyo de los docentes <i>es un atributo del</i> ambiente escolar.	Atribución
El apoyo entre compañeros <i>es un atributo de</i> las actividades extraescolares.	
Las actividades deportivas, culturales y artísticas <i>son atributos del</i> plantel.	

E) Respuestas a cuestionario, segundo semestre, PT nivel alto

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	0%	4%	7%	11%	32%	46%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	4%	0%	0%	11%	14%	71%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	4%	0%	4%	14%	46%	32%
d) Los profesores me motivan a aprender.	0%	3%	4%	32%	36%	25%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	0%	7%	7%	31%	34%	21%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	0%	7%	7%	14%	32%	40%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	7%	0%	11%	7%	25%	50%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	0%	11%	7%	18%	43%	21%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	4%	0%	7%	14%	25%	50%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	0%	7%	61%	21%	11%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	0%	3%	68%	29%
b) Asesorías y tutorías	0%	0%	32%	68%
c) Eventos culturales	0%	10%	61%	29%
d) Encuentros	0%	7%	68%	25%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	0%	4%	11%	18%	46%	21%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	0%	14%	21%	28%	30%	7%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	0%	3%	11%	25%	32%	29%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	8%	6%	8%	5%	71%	2%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	26%	14%	21%	21%	14%	4%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	26%	14%	18%	21%	21%	0%
g) Estoy en la mejor escuela.	26%	14%	21%	21%	18%	0%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	25%	14%	18%	18%	21%	4%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	22%
b) Hacer deporte.	18%
c) Estar con amigos.	30%
d) Recibir asesoría.	15%
e) Actividades culturales.	15%
f) Ninguna.	0%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	64%
b) Profesores.	0%
c) Familiares.	29%
d) A nadie.	7%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	11%
b) Profesores.	36%
c) Familiares.	46%
d) A nadie.	7%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	46%
b) Descansar.	18%
c) Estudiar.	11%
d) Jugar.	7%
e) Estar con amigos.	18%

Indicador: asistencia a eventos culturales. ¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?

a) Teatro.	0%
b) Museos.	11%
c) Conciertos.	14%
d) Cine.	54%
e) No asisto a eventos culturales.	21%

Indicador: acceso a medios de comunicación. ¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?

a) Televisión.	64%
b) Radio.	4%
c) Periódico.	7%
d) Revistas.	7%
e) Ninguno.	18%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	0%	0%	3%	4%	25%	68%
b) Estudiar.	0%	0%	0%	36%	43%	21%
c) Concluir el bachillerato.	0%	4%	0%	0%	21%	75%
d) Estudiar una licenciatura.	0%	3%	11%	14%	18%	54%
e) Trabajar.	0%	3%	0%	11%	25%	61%
f) Migrar a otro país.	43%	18%	3%	7%	4%	25%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigos (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	7%	72%	21%	0%
b) Actividades sociales.	11%	25%	39%	25%
c) Salir de vacaciones.	10%	61%	18%	11%
d) Deportivas.	3%	37%	35%	25%
e) Ir de compras.	11%	64%	18%	7%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	4%	36%	21%	39%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	0%	4%	14%	36%	46%
b) Tener amigos.	4%	7%	25%	21%	43%
c) Estar en familia.	0%	7%	11%	25%	57%
d) Trabajar.	0%	7%	25%	18%	50%
e) Vivir el momento.	7%	7%	11%	29%	46%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	29%
b) Amigos.	20%
c) Familiares.	20%
d) Profesores.	17%
e) Políticos.	2%
f) Artistas.	6%
g) Hombres ilustres.	6%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	25%	36%	39%	0%
b) Actividades sociales.	4%	43%	39%	14%
c) Salir de vacaciones.	11%	50%	25%	14%
d) Actividades deportivas.	14%	47%	32%	7%
e) Ir de compras.	4%	46%	43%	7%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	7%	29%	25%	39%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	4%	0%	11%	31%	21%	33%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	0%	4%	0%	14%	39%	43%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	0%	0%	4%	4%	21%	71%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	0%
b) Mala.	0%
c) Normal.	57%
d) Mejor que la mayoría.	14%
e) Excelente.	29%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	0%	4%	0%	18%	14%	64%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	7%	0%	7%	11%	43%	32%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	0%	0%	0%	14%	43%	43%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	0%	4%	0%	11%	14%	71%
e) Mis amigos me apoyan.	0%	4%	14%	29%	32%	21%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	0%	0%	4%	21%	36%	39%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	0%	11%	21%	24%	26%	18%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	0%	0%	7%	14%	25%	54%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	43%
b) Escuela.	21%
c) Amigos.	14%
d) Fiestas.	4%
e) Solo.	18%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	17%
b) Amigos.	12%
c) Familia.	8%
d) Ciudad.	13%
e) Estilo de vida.	23%
f) Nada por cambiar.	27%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	0%	3%	0%	4%	32%	61%
b) Trabajar.	0%	4%	7%	14%	29%	46%
c) Viajar.	4%	14%	21%	25%	18%	18%
d) Formar una familia.	21%	4%	26%	7%	21%	21%
e) Hacer deporte.	7%	4%	4%	21%	31%	33%
f) Actividades culturales.	3%	11%	29%	21%	18%	18%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	4%	29%	32%	36%
b) Familia.	14%	29%	25%	32%
c) Escuela.	11%	21%	21%	47%
d) Lugar en donde vivo.	14%	11%	32%	43%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	39%
b) Viajando.	7%
c) Trabajando.	54%
d) Casada (o).	0%

F) Respuestas a cuestionario, sexto semestre, PT nivel alto

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	2%	0%	5%	11%	40%	42%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	2%	0%	0%	12%	18%	68%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	1%	0%	5%	9%	37%	48%
d) Los profesores me motivan a aprender.	1%	2%	5%	18%	46%	28%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	1%	2%	11%	25%	35%	26%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	2%	2%	0%	9%	38%	49%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	1%	0%	5%	8%	28%	58%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	0%	2%	6%	22%	38%	32%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	3%	0%	1%	8%	25%	63%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	1%	11%	63%	20%	5%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	0%	8%	48%	45%
b) Asesorías y tutorías	0%	3%	25%	72%
c) Eventos culturales	0%	5%	57%	38%
d) Encuentros	0%	9%	59%	32%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	0%	3%	6%	20%	45%	26%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	1%	11%	20%	28%	17%	23%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	1%	5%	6%	25%	34%	29%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	15%	22%	25%	17%	11%	10%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	14%	26%	23%	17%	11%	9%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	15%	25%	23%	14%	11%	12%
g) Estoy en la mejor escuela.	17%	25%	23%	14%	9%	12%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	17%	26%	20%	11%	12%	14%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	22%
b) Hacer deporte.	33%
c) Estar con amigos.	26%
d) Recibir asesoría.	8%
e) Actividades culturales.	9%
f) Ninguna.	2%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	48%
b) Profesores.	2%
c) Familiares.	42%
d) A nadie.	8%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	18%
b) Profesores.	22%
c) Familiares.	54%
d) A nadie.	6%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	53%
b) Descansar.	15%
c) Estudiar.	6%
d) Jugar.	9%
e) Estar con amigos.	17%

Indicador: asistencia a eventos culturales. ¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?

a) Teatro.	6%
b) Museos.	8%
c) Conciertos.	23%
d) Cine.	45%
e) No asisto a eventos culturales.	18%

Indicador: acceso a medios de comunicación. ¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?

a) Televisión.	54%
b) Radio.	12%
c) Periódico.	6%
d) Revistas.	5%
e) Ninguno.	23%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	2%	0%	2%	12%	32%	52%
b) Estudiar.	2%	0%	8%	18%	32%	40%
c) Concluir el bachillerato.	2%	0%	3%	8%	15%	72%
d) Estudiar una licenciatura.	1%	3%	8%	8%	31%	49%
e) Trabajar.	1%	2%	6%	17%	25%	49%
f) Migrar a otro país.	26%	20%	18%	14%	8%	14%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigos (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	3%	69%	20%	8%
b) Actividades sociales.	3%	32%	43%	22%
c) Salir de vacaciones.	22%	49%	18%	11%
d) Deportivas.	6%	22%	42%	31%
e) Ir de compras.	28%	58%	6%	8%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	3%	45%	32%	20%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	0%	2%	11%	29%	58%
b) Tener amigos.	12%	6%	25%	26%	31%
c) Estar en familia.	2%	3%	15%	29%	51%
d) Trabajar.	3%	9%	14%	25%	49%
e) Vivir el momento.	6%	5%	17%	20%	52%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	31%
b) Amigos.	22%
c) Familiares.	22%
d) Profesores.	17%
e) Políticos.	1%
f) Artistas.	5%
g) Hombres ilustres.	2%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	22%	57%	17%	4%
b) Actividades sociales.	5%	51%	32%	12%
c) Salir de vacaciones.	9%	60%	17%	14%
d) Actividades deportivas.	17%	48%	25%	10%
e) Ir de compras.	6%	64%	18%	12%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	1%	28%	29%	42%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	0%	0%	6%	15%	31%	48%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	0%	1%	6%	11%	25%	57%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	0%	0%	5%	9%	26%	60%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	0%
b) Mala.	2%
c) Normal.	49%
d) Mejor que la mayoría.	18%
e) Excelente.	31%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	1%	2%	0%	2%	15%	80%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	1%	0%	5%	15%	25%	54%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	0%	0%	1%	6%	25%	68%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	2%	2%	3%	9%	15%	69%
e) Mis amigos me apoyan.	3%	3%	6%	17%	23%	48%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	2%	0%	5%	12%	18%	63%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	3%	5%	17%	20%	26%	29%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	2%	0%	6%	9%	18%	65%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	64%
b) Escuela.	6%
c) Amigos.	18%
d) Fiestas.	0%
e) Solo.	12%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	11%
b) Amigos.	13%
c) Familia.	4%
d) Ciudad.	24%
e) Estilo de vida.	15%
f) Nada por cambiar.	33%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	2%	3%	2%	6%	15%	72%
b) Trabajar.	3%	0%	5%	11%	26%	55%
c) Viajar.	2%	15%	18%	20%	18%	27%
d) Formar una familia.	9%	9%	11%	25%	17%	29%
e) Hacer deporte.	0%	11%	8%	11%	32%	38%
f) Actividades culturales.	8%	9%	28%	15%	22%	18%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	6%	20%	31%	43%
b) Familia.	25%	25%	34%	17%
c) Escuela.	15%	41%	26%	18%
d) Lugar en donde vivo.	29%	23%	14%	34%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	26
b) Viajando.	2
c) Trabajando.	66
d) Casada (o).	6

Anexo 11. PT nivel bajo. Juicios y relaciones semánticas por categoría: directivo, docentes y alumnos. Cuestionario alumnos

A) Entrevista a Director de plantel, PT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados por el directivo del PT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
El logro de las competencias básicas y extendidas <i>es un atributo del modelo de calidad para la competitividad.</i>	Atribución
La mayor atención a las competencias profesionales <i>es un atributo del profesional técnico.</i>	
El tránsito y la portabilidad de los estudios <i>son resultados del MCC.</i>	Causa-efecto
La diversidad de la oferta educativa <i>es una causa de las desventajas académicas en matemáticas, español e inglés.</i>	
La falta de coherencia y continuidad en el desarrollo de las competencias <i>es una causa del bajo aprovechamiento académico.</i>	
Las familias desintegradas, disfuncionales, la drogadicción y el alcoholismo <i>son causas de los problemas que enfrentan los alumnos.</i>	Medio-fin
Cursar los módulos profesionales <i>es una vía para que los alumnos que provienen del bachillerato general egresen como profesional técnico.</i>	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El alumno enamorado de la educación, del deporte, de la cultura y con sentido de pertenencia <i>son atributos del logro académico.</i>	Atribución
El trabajo con el padre de familia <i>es un atributo de la permanencia escolar.</i>	
La entrega a los padres de familia del plan de vida del alumno <i>es un atributo del desarrollo individual.</i>	
La participación del padre de familia y los aspectos personales, académicos y profesionales <i>son atributos del plan de vida.</i>	
La falta de áreas de oportunidad profesional y académicas <i>son causas de la falta de desarrollo individual.</i>	Causa-efecto
La falta de control de los alumnos en la escuela <i>es un resultado de la falta de control familiar.</i>	
La recepción familiar de apoyos del gobierno <i>es una causa de la asistencia escolar.</i>	
Los cambios de actitud y fortalecimiento de la identidad de los alumnos <i>son resultados de las sesiones de formación integral.</i>	
El conocimiento de sí mismo y vivir en sociedad <i>son vías para el desarrollo individual.</i>	Medio-fin
Hacer el proyecto de vida <i>es una vía para la toma de decisiones escolares.</i>	
Las prácticas profesionales <i>son vías para que los egresados ingresen a trabajar.</i>	
Las tutorías con enfoque biopsicosocial <i>son vías para formar un ciudadano capaz.</i>	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El respeto de las reglas y el cumplimiento del reglamento escolar <i>son atributos del ambiente escolar.</i>	Atribución
El servicio de auto acceso <i>es un atributo del ambiente escolar.</i>	
La falta de espacios de convivencia <i>es un atributo del plantel.</i>	
Los equilibrios entre docentes, administrativos y directivos <i>son atributos del ambiente escolar.</i>	
Las infracciones <i>son causas de sanciones.</i>	Causa-efecto
Unificar lo que está permitido en la sociedad y lo que está prohibido en la escuela <i>es una parte del ambiente escolar.</i>	Espacial
El clima organizacional <i>es una vía para lograr los objetivos.</i>	Medio-fin
La integración de docentes y administrativos en consejos técnicos <i>es una vía para atender los problemas de los alumnos.</i>	

B) Grupo focal docentes, PT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría: Marco Curricular Común, estrategias de retención y ambiente escolar.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con docentes del PT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
La exigencia, para que los alumnos abandonen una actitud mediocre <i>es un atributo de los docentes.</i>	Atribución
La percepción de que es fácil cumplir con las competencias <i>es un atributo de los alumnos.</i>	
La actitud negativa de los alumnos y no dar lo máximo <i>son resultados de la situación que viven en su casa.</i>	Causa–efecto
El MCC <i>es una vía para</i> que los alumnos de educación media superior aprendan lo mismo.	Medio–fin
El MCC <i>es una vía para</i> que los alumnos que vienen de otras escuelas, no empiecen de cero.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Adolecer de todo y la falta de objetivos <i>son atributos de los adolescentes.</i>	Atribución
La falta de sentido de pertenencia <i>es un atributo de los alumnos del plantel.</i>	
La obtención de ingresos económicos <i>es un atributo de los alumnos que trabajan.</i>	
El abandono escolar <i>es un resultado de la falta de arraigo hacia el plantel.</i>	Causa–efecto
El desinterés por la educación <i>es un resultado del ingreso al mercado laboral.</i>	
El acercamiento del docente al alumno <i>es una vía para</i> que los alumnos permanezcan en el plantel.	Medio–fin
El acompañamiento de los alumnos <i>es una vía para</i> que a los alumnos les guste la escuela.	
Fomentar el orgullo de pertenecer al plantel <i>es una vía para</i> formar a los alumnos.	
Guiar a los alumnos desde la secundaria <i>es una vía para</i> que tengan sentido en la escuela.	
Las actividades extraescolares <i>son vías para</i> que los alumnos se interesen por la escuela.	
Ofrecer conferencias, pláticas y obras de teatro <i>son vías para</i> que los alumnos valoren la importancia de la escuela.	
Realizar proyectos asociados a las empresas <i>es una vía para</i> que ingresen al campo laboral.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El compromiso <i>es un atributo de los docentes.</i>	Atribución
La armonía y cordialidad <i>son atributos de los docentes.</i>	
La falta de prestigio académico a nivel local <i>es un atributo del plantel.</i>	

C) Grupo focal alumnos de segundo semestre, PT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de segundo semestre del PT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
Estudiar poco es <i>un atributo del</i> plantel; es fácil aprobar, basta con cumplir con las evidencias que piden los docentes.	Atribución
La cercanía es <i>un atributo de</i> la elección de plantel.	
La falta de profundidad en los conocimientos es <i>un atributo del</i> modelo en competencias.	
Ser la mejor opción educativa <i>no es un atributo del</i> plantel.	

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
El apoyo es <i>un atributo de</i> las familias.	Atribución
El orgullo y sentido de pertenencia <i>no es un atributo de</i> los alumnos.	
La desventaja en conocimientos generales es <i>un atributo del</i> profesional técnico.	
La superficialidad es <i>un atributo de</i> las relaciones entre los alumnos.	
La ventaja de trabajar es <i>un atributo del</i> profesional técnico.	
La ventaja en conocimientos técnicos es <i>un atributo del</i> profesional técnico.	
La beca es <i>una causa de</i> la permanencia escolar.	Causa-efecto
La formación en una carrera técnica es <i>una causa de</i> la permanencia escolar.	
La posibilidad de obtener trabajo al terminar la escuela es <i>una causa de</i> la permanencia escolar.	
La formación profesional técnica <i>no es una vía para</i> estudiar a nivel superior.	Medio-fin

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El ambiente relajado es <i>un atributo del</i> plantel.	Atribución
El apoyo a los alumnos es <i>un atributo del</i> personal administrativo.	
La accesibilidad es <i>un atributo de</i> los docentes.	
Saber enseñar <i>no es un atributo de</i> los docentes.	

D) Grupo focal alumnos de sexto semestre, PT nivel bajo

Una vez identificados los argumentos, se establecieron los elementos básicos de los juicios y su relación semántica por categoría.

A continuación se presenta el esquema de categorías, los juicios de los argumentos y las relaciones semánticas, presentados en el grupo focal con alumnos de sexto semestre del PT nivel bajo.

Categoría: Marco Curricular Común (MCC)

Juicio	Relación semántica
Aprender bien es <i>un atributo del</i> modelo en competencias.	Atribución
La diversidad de las materias y mejores conocimientos es <i>un atributo del</i> modelo en competencias.	
Ser la única opción en la región es <i>un atributo del</i> plantel.	
Las competencias son <i>una vía para</i> madurar.	Medio-fin
Las competencias son <i>una vía para</i> que los alumnos quieran superarse y demostrar lo que son.	
La diversidad de opciones es <i>una razón para</i> que los alumnos elijan entre varias opciones.	Razón

Categoría: retención, permanencia y desarrollo individual

Juicio	Relación semántica
Continuar estudiando <i>es un atributo de</i> los alumnos que egresan del plantel.	Atribución
El apoyo total a los planes de los alumnos <i>es un atributo de</i> la familia.	
El orgullo de pertenencia al plantel <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
El prestigio académico y social <i>no son atributos del</i> plantel.	
La falta de gusto por la escuela <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
La formación de grupitos <i>es un atributo de</i> los alumnos.	
La rivalidad entre carreras <i>es un atributo del</i> plantel.	
Tener compañeros y amigos <i>son atributos de</i> las relaciones entre los alumnos.	Causa–efecto
El desprestigio social del plantel <i>es un resultado de</i> las redes sociales	
La beca <i>es una vía para</i> permanecer en la escuela.	
La carrera técnica que se adquiere en el plantel <i>es una vía para</i> seguir estudiando en la universidad.	Medio–fin
Salir con una carrera <i>es una vía para</i> conseguir trabajo al concluir la escuela.	

Categoría: ambiente escolar

Juicio	Relación semántica
El interés por los alumnos <i>es un atributo de</i> los docentes.	Atribución
La falta de equipo y de materiales <i>son atributos de</i> los laboratorios y talleres del plantel.	
La falta de preparación <i>es un atributo de</i> los docentes.	
La insuficiencia y la falta de libros actualizados <i>son atributos de</i> la biblioteca.	

E) Respuestas a cuestionario, segundo semestre, PT nivel bajo

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	0%	2%	5%	23%	32%	38%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	1%	3%	1%	4%	23%	68%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	1%	5%	11%	28%	39%	16%
d) Los profesores me motivan a aprender.	3%	5%	15%	16%	37%	24%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	8%	11%	11%	29%	22%	19%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	3%	4%	6%	15%	33%	39%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	0%	1%	5%	10%	32%	52%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	5%	1%	14%	27%	35%	18%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	2%	3%	6%	13%	37%	39%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	4%	11%	60%	20%	5%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	0%	8%	72%	20%
b) Asesorías y tutorías	0%	1%	25%	74%
c) Eventos culturales	2%	22%	62%	14%
d) Encuentros	1%	16%	64%	19%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	3%	6%	14%	20%	38%	19%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	14%	8%	23%	23%	24%	8%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	6%	10%	16%	18%	39%	11%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	38%	19%	13%	16%	9%	5%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	37%	18%	16%	16%	9%	4%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	37%	18%	16%	18%	9%	2%
g) Estoy en la mejor escuela.	35%	18%	15%	20%	9%	3%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	37%	18%	14%	18%	9%	4%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	26%
b) Hacer deporte.	25%
c) Estar con amigos.	31%
d) Recibir asesoría.	10%
e) Actividades culturales.	6%
f) Ninguna.	2%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	42%
b) Profesores.	1%
c) Familiares.	44%
d) A nadie.	13%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	8%
b) Profesores.	27%
c) Familiares.	61%
d) A nadie.	4%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	32%
b) Descansar.	27%
c) Estudiar.	11%
d) Jugar.	10%
e) Estar con amigos.	20%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	8%
b) Museos.	6%
c) Conciertos.	16%
d) Cine.	16%
e) No asisto a eventos culturales.	54%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	52%
b) Radio.	1%
c) Periódico.	5%
d) Revistas.	4%
e) Ninguno.	38%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. *Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	1%	6%	6%	10%	23%	54%
b) Estudiar.	1%	9%	10%	27%	24%	29%
c) Concluir el bachillerato.	4%	1%	8%	6%	24%	57%
d) Estudiar una licenciatura.	9%	9%	14%	15%	19%	34%
e) Trabajar.	1%	9%	3%	23%	20%	44%
f) Migrar a otro país.	66%	14%	9%	3%	4%	4%

Indicador: actividades con amigos. *¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	5%	73%	18%	4%
b) Actividades sociales.	9%	44%	29%	18%
c) Salir de vacaciones.	30%	51%	13%	6%
d) Deportivas.	11%	42%	29%	18%
e) Ir de compras.	32%	53%	11%	4%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	16%	29%	28%	27%

Indicador: actividades significativas. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.*

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	3%	1%	15%	28%	53%
b) Tener amigos.	4%	6%	25%	32%	33%
c) Estar en familia.	2%	4%	3%	33%	58%
d) Trabajar.	14%	10%	19%	32%	25%
e) Vivir el momento.	6%	9%	8%	14%	63%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	32%
b) Amigos.	21%
c) Familiares.	26%
d) Profesores.	15%
e) Políticos.	0%
f) Artistas.	3%
g) Hombres ilustres.	3%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	15%	53%	23%	9%
b) Actividades sociales.	10%	46%	33%	11%
c) Salir de vacaciones.	20%	48%	22%	10%
d) Actividades deportivas.	22%	54%	18%	6%
e) Ir de compras.	11%	58%	16%	15%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	3%	25%	25%	47%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	1%	4%	3%	18%	33%	41%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	4%	2%	3%	11%	22%	58%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	3%	1%	4%	10%	19%	63%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	1%
b) Mala.	3%
c) Normal.	54%
d) Mejor que la mayoría.	13%
e) Excelente.	29%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	0%	0%	3%	9%	27%	61%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	2%	3%	4%	20%	34%	37%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	0%	4%	4%	10%	30%	52%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	1%	1%	1%	9%	18%	70%
e) Mis amigos me apoyan.	2%	4%	9%	19%	32%	34%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	0%	0%	7%	15%	27%	51%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	10%	6%	15%	20%	30%	19%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	3%	6%	5%	9%	43%	34%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	54%
b) Escuela.	4%
c) Amigos.	13%
d) Fiestas.	9%
e) Solo.	20%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	23%
b) Amigos.	13%
c) Familia.	10%
d) Ciudad.	17%
e) Estilo de vida.	19%
f) Nada por cambiar.	18%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	0%	3%	8%	9%	28%	52%
b) Trabajar.	6%	3%	10%	15%	24%	42%
c) Viajar.	16%	5%	15%	28%	20%	16%
d) Formar una familia.	15%	10%	15%	20%	18%	22%
e) Hacer deporte.	6%	4%	11%	27%	24%	28%
f) Actividades culturales.	20%	11%	23%	15%	15%	16%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	6%	16%	34%	44%
b) Familia.	16%	25%	25%	34%
c) Escuela.	7%	22%	41%	30%
d) Lugar en donde vivo.	32%	10%	35%	23%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	35%
b) Viajando.	15%
c) Trabajando.	47%
d) Casada (o).	3%

F) Respuestas a cuestionario, sexto semestre, PT nivel bajo

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	9%	0%	11%	19%	40%	21%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	2%	0%	6%	11%	30%	51%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	2%	8%	11%	26%	34%	19%
d) Los profesores me motivan a aprender.	1%	4%	13%	25%	34%	23%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	5%	6%	17%	23%	26%	23%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	2%	2%	2%	11%	49%	34%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	2%	0%	4%	13%	28%	53%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	4%	1%	6%	25%	38%	26%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	0%	2%	2%	15%	34%	47%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	6%	13%	55%	25%	1%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	2%	15%	62%	21%
b) Asesorías y tutorías	4%	4%	30%	62%
c) Eventos culturales	6%	17%	53%	25%
d) Encuentros	2%	11%	61%	26%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	1%	4%	8%	21%	43%	23%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	13%	9%	25%	30%	19%	4%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	2%	2%	11%	26%	46%	13%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	21%	9%	19%	17%	28%	6%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	19%	9%	19%	23%	25%	5%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	19%	9%	19%	23%	25%	5%
g) Estoy en la mejor escuela.	19%	9%	17%	19%	30%	6%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	21%	9%	19%	15%	30%	6%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	28%
b) Hacer deporte.	28%
c) Estar con amigos.	32%
d) Recibir asesoría.	2%
e) Actividades culturales.	7%
f) Ninguna.	3%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	34%
b) Profesores.	4%
c) Familiares.	49%
d) A nadie.	13%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	8%
b) Profesores.	30%
c) Familiares.	57%
d) A nadie.	5%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	36%
b) Descansar.	26%
c) Estudiar.	13%
d) Jugar.	8%
e) Estar con amigos.	17%

Indicador: asistencia a eventos culturales. ¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?

a) Teatro.	13%
b) Museos.	11%
c) Conciertos.	25%
d) Cine.	28%
e) No asisto a eventos culturales.	23%

Indicador: acceso a medios de comunicación. ¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?

a) Televisión.	57%
b) Radio.	13%
c) Periódico.	4%
d) Revistas.	2%
e) Ninguno.	25%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	4%	0%	0%	8%	28%	60%
b) Estudiar.	1%	6%	4%	13%	38%	38%
c) Concluir el bachillerato.	0%	1%	6%	6%	8%	79%
d) Estudiar una licenciatura.	2%	2%	11%	9%	15%	61%
e) Trabajar.	6%	1%	4%	8%	36%	45%
f) Migrar a otro país.	46%	9%	8%	11%	15%	11%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigos (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	4%	75%	17%	4%
b) Actividades sociales.	8%	42%	36%	15%
c) Salir de vacaciones.	26%	60%	6%	8%
d) Deportivas.	11%	44%	28%	17%
e) Ir de compras.	30%	59%	11%	0%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	6%	49%	26%	19%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	11%	4%	15%	19%	51%
b) Tener amigos.	3%	6%	25%	28%	38%
c) Estar en familia.	8%	3%	8%	15%	66%
d) Trabajar.	9%	6%	15%	32%	38%
e) Vivir el momento.	6%	11%	8%	17%	58%

Indicador: personas significativas en la vida personal. *Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.*

a) Padres.	30%
b) Amigos.	20%
c) Familiares.	23%
d) Profesores.	17%
e) Políticos.	1%
f) Artistas.	7%
g) Hombres ilustres.	2%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	26%	60%	8%	6%
b) Actividades sociales.	13%	60%	21%	6%
c) Salir de vacaciones.	25%	55%	13%	7%
d) Actividades deportivas.	21%	47%	25%	7%
e) Ir de compras.	15%	58%	19%	8%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	7%	28%	25%	40%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	4%	0%	11%	15%	25%	45%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	0%	3%	4%	8%	23%	62%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	0%	4%	2%	5%	15%	74%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	2%
b) Mala.	0%
c) Normal.	60%
d) Mejor que la mayoría.	19%
e) Excelente.	19%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	2%	2%	0%	2%	34%	60%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	2%	0%	0%	13%	42%	43%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	0%	19%	0%	6%	28%	47%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	2%	2%	2%	6%	26%	62%
e) Mis amigos me apoyan.	2%	2%	6%	13%	47%	30%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	0%	0%	4%	11%	38%	47%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	11%	4%	4%	28%	30%	23%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	11%	6%	13%	11%	34%	25%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	53%
b) Escuela.	11%
c) Amigos.	21%
d) Fiestas.	4%
e) Solo.	11%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	15%
b) Amigos.	9%
c) Familia.	5%
d) Ciudad.	29%
e) Estilo de vida.	14%
f) Nada por cambiar.	28%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	6%	1%	6%	4%	34%	49%
b) Trabajar.	1%	6%	6%	19%	26%	42%
c) Viajar.	5%	8%	23%	13%	15%	36%
d) Formar una familia.	17%	11%	21%	11%	11%	29%
e) Hacer deporte.	4%	4%	11%	9%	36%	36%
f) Actividades culturales.	11%	9%	17%	19%	20%	24%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	0%	15%	32%	53%
b) Familia.	32%	19%	23%	26%
c) Escuela.	31%	25%	29%	15%
d) Lugar en donde vivo.	25%	2%	30%	43%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	15%
b) Viajando.	13%
c) Trabajando.	72%
d) Casada (o).	0%

Anexo 12. Respuestas a cuestionario, nivel entidad federativa

Las respuestas a los cuestionarios aplicados a los alumnos se presentan por dimensión e indicador

Dimensión: experiencia escolar

Indicador: percepción de la vida escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Disfruto de la escuela, porque he aprendido cosas útiles.	2%	2%	7%	17%	35%	37%
b) El éxito académico es importante para el éxito en la vida.	2%	1%	3%	7%	18%	69%
c) Me gustan las asignaturas que estudio.	2%	3%	10%	24%	38%	23%
d) Los profesores me motivan a aprender.	5%	6%	13%	25%	33%	18%
e) Hago investigaciones de temas que me interesan.	4%	8%	13%	24%	27%	24%
f) Me siento responsable de mi aprendizaje.	1%	2%	5%	12%	32%	48%
g) Cuando salgo mal en alguna asignatura, intento esforzarme.	1%	1%	3%	10%	28%	57%
h) Comparto los valores inculcados en la escuela.	3%	3%	9%	19%	35%	31%
9) Estoy satisfecha (o) con la vida que llevo actualmente.	2%	2%	5%	10%	24%	57%

Indicador: hábitos de estudio. *Al salir de la escuela, ¿cuántas horas de estudio le dedicas al día?*

	Ninguna	Menos de 1	De 1 a 2	De 3 a 4	Más de 5
Al salir de la escuela	2%	19%	56%	20%	3%

Indicador: participación en actividades escolares. *¿En cuáles actividades escolares participas?*

a) Conferencias	5%	13%	56%	26%
b) Asesorías y tutorías	4%	6%	26%	64%
c) Eventos culturales	4%	17%	58%	21%
d) Encuentros	7%	23%	52%	18%

Indicador: experiencia escolar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Los profesores me apoyan y me hacen sentir bien en la escuela.	3%	5%	11%	26%	37%	18%
b) Mis compañeros tienen más cercanía con los profesores que yo.	14%	12%	21%	24%	19%	10%
c) Los profesores me apoyan, para tomar de decisiones escolares.	8%	8%	15%	25%	28%	16%
d) Los profesores me ayudan a resolver mis problemas personales.	40%	16%	15%	13%	11%	5%
e) Lo que aprendo en la escuela es útil.	39%	13%	14%	14%	12%	8%
f) La vida en la escuela es igual a la vida cotidiana.	41%	15%	15%	15%	10%	4%
g) Estoy en la mejor escuela.	40%	15%	15%	15%	10%	5%
h) La educación que recibo me ayuda a lograr mis objetivos de vida.	39%	13%	14%	15%	11%	8%

Indicador: actividades académicas. *Marca con una X las actividades que desarrollas en la escuela al concluir las clases.*

a) Estudiar.	24%
b) Hacer deporte.	27%
c) Estar con amigos.	31%
d) Recibir asesoría.	7%
e) Actividades culturales.	9%
f) Ninguna.	2%

Indicador: apoyo en problemas personales. *¿Cuándo tienes un problema personal, a quién recurre?*

a) Amigos.	40%
b) Profesores.	1%
c) Familiares.	49%
d) A nadie.	10%

Indicador: apoyo en problemas escolares. *¿Cuándo tienes un problema escolar, a quién recurre?*

a) Amigos.	16%
b) Profesores.	26%
c) Familiares.	50%
d) A nadie.	8%

Dimensión: prácticas sociales y culturales

Indicador: actividades en tiempo libre. *En tu tiempo libre, ¿cuál actividad prefieres llevar a cabo?*

a) Deporte.	43%
b) Descansar.	19%
c) Estudiar.	8%
d) Jugar.	11%
e) Estar con amigos.	19%

Indicador: asistencia a eventos culturales. *¿A cuál tipo de evento cultural asistes con mayor frecuencia?*

a) Teatro.	6%
b) Museos.	7%
c) Conciertos.	21%
d) Cine.	47%
e) No asisto a eventos culturales.	19%

Indicador: acceso a medios de comunicación. *¿A cuál medio de información recurre con mayor frecuencia, para enterarte de las noticias?*

a) Televisión.	57%
b) Radio.	10%
c) Periódico.	6%
d) Revistas.	5%
e) Ninguno.	22%

Dimensión: vida social

Indicador: perspectiva de vida compartida con amigos. Desde tu punto de vista, en una escala de no es importante (1) a muy importante (6), indica tu opinión sobre la relevancia que le dan tus amigos a las siguientes acciones.

	1	2	3	4	5	6
a) Asistir a clase con regularidad.	2%	2%	4%	8%	23%	61%
b) Estudiar.	1%	3%	8%	20%	33%	35%
c) Concluir el bachillerato.	1%	1%	2%	6%	12%	78%
d) Estudiar una licenciatura.	2%	3%	7%	11%	20%	57%
e) Trabajar.	2%	3%	6%	12%	21%	56%
f) Migrar a otro país.	33%	13%	11%	14%	13%	16%

Indicador: actividades con amigos. ¿Las actividades que prefieres realizar con tus amigas (os) son?

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Actividades escolares.	6%	65%	22%	7%
b) Actividades sociales.	5%	33%	37%	25%
c) Salir de vacaciones.	22%	48%	17%	13%
d) Deportivas.	8%	32%	31%	29%
e) Ir de compras.	25%	52%	15%	8%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	5%	29%	30%	36%

Indicador: actividades significativas. Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (5) las actividades siguientes.

	1	2	3	4	5
a) Estudiar.	4%	5%	14%	26%	51%
b) Tener amigos.	8%	9%	17%	32%	34%
c) Estar en familia.	3%	7%	9%	21%	60%
d) Trabajar.	9%	9%	18%	28%	36%
e) Vivir el momento.	7%	6%	10%	17%	60%

Indicador: personas significativas en la vida personal. Marca con una X el tipo de personas que han marcado de forma significativa tu forma de ver la vida.

a) Padres.	29%
b) Amigos.	22%
c) Familiares.	23%
d) Profesores.	14%
e) Políticos.	1%
f) Artistas.	6%
g) Hombres ilustres.	5%

Dimensión: integración y apoyo familiar

Indicador: participación en actividades familiares. *¿Junto con tus padres, con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?*

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Hacer tareas de la escuela.	27%	52%	14%	7%
b) Actividades sociales.	7%	41%	37%	15%
c) Salir de vacaciones.	7%	48%	23%	22%
d) Actividades deportivas.	18%	49%	21%	12%
e) Ir de compras.	7%	48%	29%	16%
f) Pasar el tiempo, estar juntos.	3%	20%	28%	49%

Indicador: cohesión y apoyo familiar. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Mi familia está integración y cohesionada.	2%	2%	6%	12%	29%	49%
b) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos personales.	2%	2%	3%	9%	22%	62%
c) Recibo apoyo familiar en el logro de objetivos académicos.	2%	1%	2%	7%	18%	71%

Indicador: valoración de la forma de vida. *¿Cómo ha sido tu vida?*

a) Muy mala.	1%
b) Mala.	3%
c) Normal.	47%
d) Mejor que la mayoría.	19%
e) Excelente.	30%

Dimensión: bienestar subjetivo

Indicador: satisfacción personal. *En una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6), indica tu opinión sobre las siguientes aseveraciones.*

	1	2	3	4	5	6
a) Me siento a gusto conmigo mismo.	1%	1%	2%	7%	24%	65%
b) Tengo control de la dirección que está tomando mi vida.	1%	2%	4%	12%	38%	43%
c) Mis amigos me aceptan tal como soy.	1%	2%	3%	7%	25%	62%
d) Mi familia está dispuesta a ofrecerme ayuda.	1%	1%	2%	5%	14%	77%
e) Mis amigos me apoyan.	1%	3%	7%	15%	32%	42%
f) Estoy satisfecho con mi vida social.	1%	2%	4%	11%	28%	54%
g) Tengo confianza hacia mis compañeros de escuela.	7%	7%	12%	22%	27%	25%
h) Estoy orgulloso de pertenecer a mi escuela.	4%	4%	6%	13%	27%	46%

Indicador: espacios sociales de bienestar. *¿En cuál lugar te sientes mejor y experimentas mayor nivel de bienestar?*

a) Casa.	52%
b) Escuela.	10%
c) Amigos.	20%
d) Fiestas.	5%
e) Solo.	13%

Indicador: aspectos de vida que desea cambiar. *Marca con una X el o los aspectos de tu vida que te gustaría cambiar.*

a) Escuela.	17%
b) Amigos.	11%
c) Familia.	4%
d) Ciudad.	21%
e) Estilo de vida.	24%
f) Nada por cambiar.	23%

Dimensión: proyecto de vida

Indicador: proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (6) las actividades siguientes relacionadas con el proyecto de vida que has planeado.*

	1	2	3	4	5	6
a) Estudiar.	2%	2%	4%	7%	20%	65%
b) Trabajar.	2%	4%	7%	13%	29%	45%
c) Viajar.	7%	8%	17%	22%	20%	26%
d) Formar una familia.	14%	8%	13%	16%	19%	30%
e) Hacer deporte.	3%	8%	9%	16%	28%	36%
f) Actividades culturales.	12%	12%	15%	19%	22%	20%

Indicador: obstáculos del proyecto de vida. *Ordena en una escala de sin importancia (1) a muy importante (4) los obstáculos que enfrentas, para lograr llevar a cabo tu proyecto de vida.*

	1	2	3	4
a) Económicos.	12%	19%	29%	40%
b) Familia.	29%	16%	27%	28%
c) Escuela.	19%	26%	27%	28%
d) Lugar en donde vivo.	37%	14%	22%	27%

Indicador: visión de vida a cinco años. *¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

a) Estudiando.	41%
b) Viajando.	10%
c) Trabajando.	46%
d) Casada (o).	3%