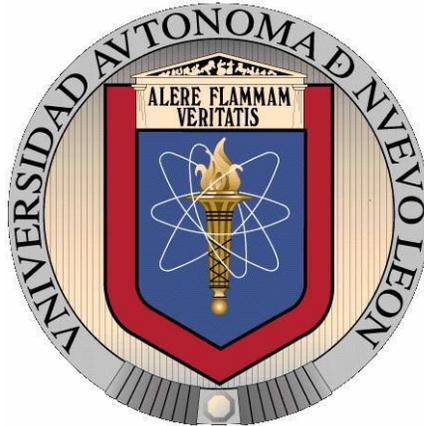


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
AREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



LAS NARRATIVAS SOBRE LA ESCUELA PREPARATORIA. UNA PERSPECTIVA DE  
LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO BILINGÜE PROGRESIVO

---

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON  
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

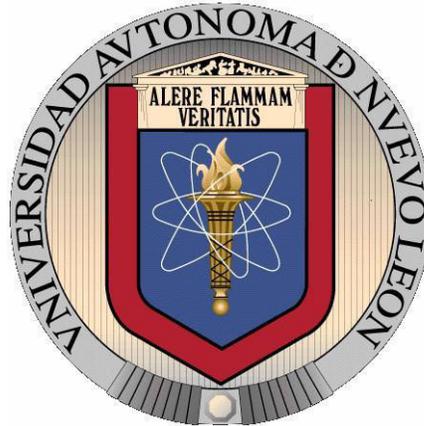
NALLELY GARZA RODRÍGUEZ

DIRECTORA DE TESIS  
DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES

CD. UNIVERSITARIA

NOVIEMBRE 2012

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
AREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



LAS NARRATIVAS SOBRE LA ESCUELA PREPARATORIA. UNA PERSPECTIVA  
DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO BILINGÜE PROGRESIVO

---

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS CON  
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

NALLELY GARZA RODRÍGUEZ

DIRECTORA DE TESIS  
DRA. MA. GUADALUPE RODRÍGUEZ BULNES  
APROBACIÓN DE MAESTRÍA

CD. UNIVERSITARIA

NOVIEMBRE 2012

LAS NARRATIVAS SOBRE LA ESCUELA PREPARATORIA. UNA  
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO BILINGÜE  
PROGRESIVO

Aprobación de Tesis:

---

Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes  
Asesora de Tesis

---

Dra. Ma. Guadalupe Becerra García  
Primer Lector

---

Dra. Martha Catalina del Ángel Castillo  
Segundo Lector

---

Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes  
Sub-directora de Posgrado

## RESUMEN

**Nallely Garza Rodríguez**

**Fecha de Graduación:** Junio, 2012

**Universidad Autónoma de Nuevo León**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Título del Estudio:** LAS NARRATIVAS SOBRE LA ESCUELA PREPARATORIA. UNAPERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO BILINGÜE PROGRESIVO.

**Número de Páginas:** 206

Candidato a Grado de Maestría en Ciencias con especialidad en Educación

**Área de Estudio:** Educación

**Propósito de Método de Estudio:** El siguiente trabajo versa sobre las narrativas de los estudiantes de la escuela preparatoria presentes en sus diarios temáticos. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo de investigación dentro del campo educativo es lograr un mayor conocimiento de cómo los jóvenes adolescentes manifiestan y describen su experiencia en la preparatoria a través de las narrativas expuestas en sus diarios temáticos. Para lo anterior, se procedió a la realización de una investigación de tipo cualitativa utilizando el método biográfico-narrativo así como del software MAXQDA10 para analizar y estudiar las narrativas; es decir, los relatos o historias de vida que los estudiantes escriben sobre la escuela preparatoria en los diarios temáticos utilizados como instrumento de evaluación de la escritura en la clase de Inglés como lengua extranjera en la Preparatoria No. 7 Oriente de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

**Contribuciones y Conclusiones:** El estudio contribuye al conocimiento teórico sobre las perspectivas de los jóvenes adolescentes de preparatoria sobre la escuela misma, generando así información importante que puede ser utilizada en diversas áreas del conocimiento, pero principalmente en la práctica docente.

---

FIRMA DEL ASESOR

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por darme la fortaleza y la sabiduría para culminar este trabajo.

A mis padres, quienes a lo largo de mi vida me han brindado su apoyo incondicional en mi desarrollo profesional y me han motivado siempre a seguir adelante.

A mi futuro esposo, Alonso, quien con su amor y comprensión estuvo a mi lado en cada momento de este proceso siendo mi soporte cuando más lo necesitaba.

A toda mi familia y amigos, quienes estuvieron siempre al pendiente de mis avances y me felicitaban en cada meta alcanzada.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León y a la Facultad de Filosofía y Letras, por ser la fuente de mi crecimiento académico, intelectual y profesional, además de brindarme su apoyo en el aspecto económico y laboral para culminar este trabajo.

A todos mis maestros, quienes con sus enseñanzas lograron despertar en mi el gusto por la enseñanza, el aprendizaje, y ahora la investigación, los cuales me han dado grandes satisfacciones en mi vida. Especialmente, a la Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes por su asesoría puntual y acertada en el proceso de mi investigación, a la Dra. Guadalupe Becerra García, Dra. Martha Casarini Ratto y Dr. Miguel de la Torre Gamboa por su gran dedicación e interés en mi trabajo, el cual se fue fortaleciendo gracias a todas sus importantes intervenciones en cada uno de los seminarios de la Maestría.

Finalmente, a mis queridos alumnos por darme la oportunidad, pero sobretodo la confianza de leer sus diarios personales para conocerlos más allá del salón de clases y permitirme hacer uso de éstos para los propósitos de mi investigación.

## **DEDICATORIA**

A mis amados padres, Norma y Alberto

Al amor de mi vida, Alonso

## TABLA DE CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....                                  | 1  |
| 1.1 Planteamiento del Problema .....                            | 2  |
| 1.2 Antecedentes.....   | 6  |
| 1.3 Justificación .....   | 10 |
| 1.4 Preguntas de Investigación .....                            | 14 |
| CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....                                 | 16 |
| 2.1 Escuela.....  | 16 |
| 2.1.1 El significado de la escuela.....                         | 16 |
| 2.1.2 Escuela y Postmodernidad.....                             | 29 |
| 2.1.2.1 La Postmodernidad .....                                 | 30 |
| 2.1.2.2 Características de la Postmodernidad .....              | 32 |
| 2.1.2.3 Hacia una educación postmoderna .....                   | 40 |
| 2.1.3 Nivel Medio Superior .....                                | 45 |
| 2.1.3.1 Antecedentes del Nivel Medio Superior en México.....    | 47 |
| 2.1.3.2 Características del Nivel Medio Superior.....           | 48 |
| 2.1.3.3 Funciones y objetivos del NMS.....                      | 50 |
| 2.1.3.4 El Sistema de Educación Media Superior de la UANL.....  | 51 |
| 2.2 Jóvenes adolescentes .....                                  | 54 |
| 2.2.1 Adolescencia.....   | 56 |
| 2.2.1.1 Antecedentes.....                                       | 57 |
| 2.2.1.2 Definiciones.....                                       | 63 |
| 2.2.1.3 Características de la adolescencia.....                 | 65 |
| 2.2.2 Identidad y Cultura Adolescente en la Postmodernidad..... | 72 |
| 2.2.2.1 Identidad Adolescente .....                             | 72 |
| 2.2.2.2 Cultura Adolescente.....                                | 76 |
| 2.2.3 Adolescencia y Escuela .....                              | 83 |
| 2.2.3.1 La escuela como experiencia juvenil.....                | 84 |
| 2.2.3.2 La escuela como territorio .....                        | 87 |
| 2.3 Narrativas.....   | 90 |
| 2.3.1 Definición de narrativas.....                             | 91 |
| 2.3.2 Narrativas y Educación.....                               | 96 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| 2.3.2.1  | Narrativas de los estudiantes de preparatoria .....                           | 97  |
| 2.3.2.2  | La “voz” de los estudiantes como reconstrucción de su realidad .....          | 103 |
| CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA .....                        |   | 108 |
| 3.1  | Investigación Cualitativa: Enfoque interpretativo-social .....                | 108 |
| 3.2  | Método biográfico-narrativo .....   | 114 |
| 3.2.1  | Antecedentes .....  | 114 |
| 3.2.2  | Conceptualización .....   | 116 |
| 3.2.3  | Problemas y limitaciones .....  | 118 |
| 3.3  | Instrumento de Recolección: Diarios Temáticos .....                           | 118 |
| 3.4  | Descripción de la metodología .....   | 123 |
| 3.4.1  | Población y Muestra .....   | 126 |
| 3.4.2  | Descripción y presentación de los datos .....                                 | 128 |
| 3.4.3  | Construcción de Datos .....   | 128 |
| 3.4.4  | Selección de Datos .....  | 130 |
| 3.4.5  | Análisis de los Datos .....   | 133 |
| 3.4.6  | Codificación y Categorización de Datos .....                                  | 134 |
| 3.5  | MAXQDA10: Software de análisis cualitativo de textos .....                    | 136 |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS ..... |   | 146 |
| 4.1  | Categoría 1: Vida en la preparatoria: Experiencias adolescentes .....         | 148 |
| 4.1.1  | La fascinación por la preparatoria. Una experiencia positiva .....            | 149 |
| 4.1.2  | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa .....               | 153 |
| 4.2  | Categoría 2: La escuela ¿Socializar o aprender? .....                         | 161 |
| 4.2.1  | Escuela como lugar de socialización .....                                     | 161 |
| 4.2.2  | Escuela como lugar de aprendizaje .....                                       | 165 |
| 4.3  | Categoría 3: Transiciones escolares: De la secundaria a la preparatoria ..... | 167 |
| 4.3.1  | Paso de la secundaria a la preparatoria .....                                 | 168 |
| 4.3.2  | Entre el primer y el segundo año de preparatoria .....                        | 171 |
| 4.4  | Categoría 4: El antes y el después de la prepa: Expectativas escolares .....  | 173 |
| 4.4.1  | Expectativas al ingresar .....  | 173 |
| 4.4.2  | Expectativas al egresar .....   | 176 |
| CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES GENERALES .....             |   | 179 |
| 6.1  | Una breve reseña: Las narrativas sobre la escuela preparatoria .....          | 180 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.2 Rectificación de los puntos de partida .....                            | 183 |
| 6.3 Implicaciones teóricas.....   | 184 |
| 6.4 Implicaciones metodológicas.....  | 186 |
| 6.5 Implicaciones prácticas.....  | 187 |
| 6.6 Soluciones del problema de investigación.....                           | 189 |
| 6.7 Limitaciones de la investigación.....                                   | 192 |
| 6.8 Reflexiones Finales.....  | 193 |
| BIBLIOGRAFÍA .....  | 195 |
| ANEXOS .....  | 202 |
| Anexo 1: Formato de escritura de los diarios temáticos.....                 | 203 |
| Anexo 2: Ejemplo de portada de los diarios temáticos.....                   | 204 |
| Anexo 3: Segmentos recuperados de las categorías (CD).....                  | 205 |
| Anexo 4: Tabla de nombres categóricos vs nombres ficticios de alumnos ..... | 206 |

## INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura No. 1: Problema, preguntas de investigación y objetivos .....               | 15  |
| Figura No. 2: La Escuela: Concepciones, Visonos y Funciones .....                  | 29  |
| Figura No. 3: Características de la postmodernidad .....                           | 39  |
| Figura No. 4: Características postmodernas de la educación .....                   | 45  |
| Figura No. 5: Características de la adolescencia .....                             | 66  |
| Figura No. 6: Emociones adolescentes .....   | 70  |
| Figura No. 7: Principales tribus urbanas en México.....                            | 81  |
| Figura No. 8: La escuela como experiencia juvenil .....                            | 86  |
| Figura No. 9: Proceso de transición escolar .....                                  | 88  |
| Figura No. 10: Principales categorías narrativas sobre la escuela preparatoria ... | 102 |
| Figura No. 11: Archivos en formato .rft .....                                      | 138 |
| Figura No. 12 Exportación de documentos .rtf a MAXQDA.....                         | 138 |
| Figura No. 13 Selección de textos .....  | 139 |
| Figura No. 14: Documentos exportados .....   | 139 |
| Figura No. 15: Documentos.....   | 139 |
| Figura No. 16: Visualizador de ventanas MAXQDA.....                                | 140 |
| Figura No. 17: Marcación de códigos .....  | 141 |
| Figura No. 18 Selección de segmentos en los textos.....                            | 142 |
| Figura No. 19: Memos MAXQDA.....   | 142 |
| Figura No. 20: Categorización de los datos.....                                    | 143 |
| Figura No. 21: Recuperación de segmentos en Excel .....                            | 144 |
| Figura No. 22: Visualización gráfica de los segmentos .....                        | 144 |
| Figura No. 23: Matriz de códigos .....   | 144 |
| Figura No. 24: Principales narrativas sobre la escuela preparatoria.....           | 183 |
| Tabla No. 6: Principales contribuciones teóricas .....                             | 185 |

## **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo de investigación busca dar respuesta a una de las problemáticas actuales en el campo educativo: la falta de conocimiento sobre quiénes son nuestros estudiantes y cuáles son sus perspectivas sobre la escuela. Para realizar lo anterior, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo utilizando el método biográfico-narrativo para estudiar las narrativas; es decir, los relatos o historias de vida que los estudiantes escriben sobre la escuela preparatoria en los diarios temáticos utilizados como una herramienta de aprendizaje en la clase de inglés como lengua extranjera en la Preparatoria No. 7 Oriente de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); estas narrativas se transformaron en el instrumento de recolección de datos para esta investigación.

Es importante destacar que este estudio forma parte de lo que se conoce como investigación educativa, la cual trata de cuestiones y problemas relativos al ámbito educativo con el propósito de realizar una búsqueda progresiva de conocimiento en el mismo. Por lo tanto, cabe aclarar que esta investigación se realiza en un contexto educativo, es decir, dentro de la escuela preparatoria en donde los actores principales son aquellos jóvenes estudiantes que mediante sus narrativas nos proporcionan conocimientos que pueden coadyuvar a la generación de conocimiento en este nivel educativo.

Por otra parte y para finalizar con esta reflexión introductoria, hay que admitir que el estudio de las narrativas, tiene importantes implicaciones en el campo educativo, ya que al profundizar en el análisis de las narrativas de los jóvenes estudiantes se puede

indagar sobre un sinnúmero de temas; entre ellos sus intereses, motivaciones, sentimientos, expectativas y experiencias escolares, todo dentro del marco de la escuela como realidad inmediata. Mediante estos diarios se pueden realizar exploraciones representacionales, convirtiendo a las narrativas en un instrumento valioso tanto para los estudiantes como para los maestros, ya que por medio de éstas los docentes pueden conocer a sus alumnos y así propiciar una retroalimentación constante entre ellos. De esta manera lo afirman Sparkes y Devís (2007, pág. 6) al mencionar que “las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven”. Es decir, a través del estudio de las narrativas de los estudiantes podremos entender, desde su punto de vista, cómo perciben la realidad de la escuela preparatoria. En conclusión, uno de los usos más relevantes de la presente investigación es reconocer que “la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven” (Rivas, 2009, pág. 18).

### **1.1 Planteamiento del Problema**

El interés de realizar esta investigación surge a partir de mi experiencia docente con estudiantes de preparatoria de la cual nace la inquietud de conocer cómo los estudiantes de bachillerato caracterizan o describen la escuela preparatoria desde sus narrativas, así como conocer las principales características de los jóvenes adolescentes para lograr un mayor conocimiento y entendimiento de los mismos.

El contexto de la investigación se ubica en la Preparatoria No. 7 Oriente de la UANL donde coexisten dos tipos de bachilleratos: el sistema general y uno de

bachillerato bilingüe progresivo. Siendo este último la fuente principal de esta investigación.

Los estudiantes que forman parte del sistema de bachillerato bilingüe progresivo de la preparatoria, cuentan con características distintas a los del sistema de bachillerato general. Entre ellas, se encuentra la manera de selección de los estudiantes, ya que éstos deben haber egresado de escuelas secundarias públicas con un promedio de excelencia, además de haber obtenido puntajes altos en el examen de admisión de la preparatoria. Por lo tanto, su perfil de ingreso juega un papel importante en la presente investigación para realizar el análisis de los datos, ya que sus características son una variable importante en comparación al resto de los estudiantes del bachillerato general, por lo que es relevante destacar que los resultados encontrados pueden o no ser generalizados a todos los estudiantes del bachillerato general.

Además de lo anterior, la diferencia más relevante entre los alumnos que cursan el bachillerato general y los del bilingüe progresivo, es que estos últimos reciben una carga extra de 10 horas a la semana de inglés, lo cual les ayuda a tener un mayor contacto con esta lengua extranjera y les permite poner en práctica todas las habilidades del idioma, entre ellas la escritura.

Al inicio de este programa, la academia de inglés progresivo de la Preparatoria, reunió a los docentes para discutir las estrategias a utilizar con el fin de apoyar a los alumnos en el desarrollo de todas las habilidades del idioma. Dentro de éstas, se decidió utilizar los journals o diarios temáticos para desarrollar la escritura e ir evaluando el progreso que iban realizando los alumnos en esta habilidad durante los cuatro semestres de preparatoria.

Es así, que mediante la utilización de esta estrategia de enseñanza de la escritura en mi práctica docente, nace la inquietud de conocer cómo caracterizan o describen la escuela preparatoria desde su realidad, la cual se ve reflejada en las narrativas producidas en estos journals o diarios para la clase de inglés como lengua extranjera, a los cuales he identificado como diarios temáticos.

Aún y cuando el principal objetivo del uso de estos diarios temáticos es la enseñanza y evaluación de la habilidad de escritura en el idioma inglés, fue importante descubrir en ellos historias sencillas que reflejaban toda una realidad escolar y cultural compartida en la que muchas de las veces se podía distinguir la relación de éstas con la vida de la mayoría de los alumnos y con el contexto socio-histórico en el que vivían. Es decir, por medio de las narrativas de sus diarios, ellos daban significado al entorno escolar que los rodea y del cual forman parte.

Es a raíz de estos eventos observados en el aula, que decidí estudiar más a fondo las narrativas de los alumnos de preparatoria, ya que a diferencia de los niveles básicos del Sistema Educativo Mexicano (SEM) como primaria y secundaria, es en el nivel medio superior en donde anteriormente se realizaban menos investigaciones.

Actualmente en México, el nivel medio superior se ha convertido en un importante sector de estudio, ya que a finales de la década de los años 90 el número de alumnos que ingresaron a este nivel educativo aumentó considerablemente (Prawda, 2001). Esta idea se refleja en las estadísticas presentadas por Prawda (2011) en su libro México Educativo Revistado comenta que a finales de la década de los noventa el ingreso al nivel medio superior aumentó del 75% al 95% convirtiéndose así en el nivel educativo con más población demográfica a inicios del año 2000 atendiendo en el 2004 alrededor

de 20.9 millones de alumnos en el país y que además este nivel alcanzará su máximo histórico de aproximadamente 21.5 millones en el 2010.

Es por esto, que el gobierno mexicano, después de la publicación de los Programas de Modernización 2001-2006; reconoció por primera vez (SEP, 2006) el valor formativo con el que cuenta el nivel medio superior del sistema educativo nacional. El auge y la importancia de este nivel educativo fue creciendo tanto que fue a finales del 2011 que el Congreso de México dio su aprobación definitiva a una reforma constitucional que establece la obligatoriedad de la educación media superior (Torres, 2011), con lo cual se pretende realizar una transformación “histórica” en el sistema educativo. Así lo afirma el senador Francisco Javier Castellón (Torres, 2011) al mencionar lo siguiente:

El cambio es tan histórico como que no se había legislado en México sobre educación media superior prácticamente desde mediados del siglo XIX, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria. No es un hito histórico solamente en términos académicos y educativos, también en términos sociales.

En consecuencia, los estudios de los actores principales de este nivel educativo han aumentado de igual manera, siendo los estudiantes uno de los principales objetos de estudio de la investigación, con el propósito de conocer sus condiciones de vida (Carbajal, 2009), la multiplicidad de sus experiencias (Guzmán y Saucedo, 2007) así como también las formas en que se conciben, interpretan, imaginan y describen su mundo de vida Velázquez (citado en Carbajal, 2009).

En resumen, la intención principal de la investigación educativa centrada en los jóvenes estudiantes de preparatoria, es precisamente lograr un mayor conocimiento de ellos por medio del análisis de las narrativas; así como también sobre la realidad escolar y cultural en la que se desenvuelven en los contextos educativo y social. Ya que como lo plantean White, Rivas y Sepúlveda (citados en Rivas y Herrera, 2009), las narrativas constituyen el aprendizaje de los sujetos hacia los contextos en donde viven y cuyas estructuras de construcción vienen dadas por su vinculación socio- histórica con el mundo social y cultural del sujeto, así como por el universo de significación en el que vive.

Por lo tanto, conocer a los alumnos, así como sus experiencias escolares, desde mi punto de vista, es un factor clave en el proceso educativo; para poder desarrollar un conocimiento más profundo de los alumnos y así lograr que los maestros puedan lograr que aquellos relacionen lo que aprenden con sus propias vidas; y cómo poder hacerlo si se desconocen sus ideas, vivencias, experiencias, conflictos, deseos, intereses y necesidades (Carbajal, 2009).

## **1.2 Antecedentes**

Actualmente, existe un creciente interés de la investigación educativa en incluir el uso de las narrativas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Cisneros, 2000; García, Lubián y Moreno, 2010; González, 2007; Hornillo y Sarasola, 2003; Miles y Huberman, 1994 y Salgado, 2007;) con el propósito de comprender o entender desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, el significado que los actores de la educación le dan a las diferentes experiencias que viven dentro de la escuela, ya que todos los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias.

Sin embargo, dentro de la institución educativa en donde surge este trabajo de investigación, la Preparatoria No. 7 Oriente, no existe hasta este momento ningún estudio anterior que investigue desde un método narrativo o cualquier otro, las experiencias profesionales de los maestros o las experiencias escolares de los alumnos de la preparatoria. Por lo que es importante resaltar, que esta investigación aportará un conocimiento significativo en el área con el propósito de:

ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (García, M., Lubián, P. y Moreno, A., 2010, pág. 1).

En conclusión, en este tipo de investigación es de gran interés estudiar las personas en sí mismas y su entorno (Salgado, 2007), así como describir y analizar las narrativas de sus experiencias escolares, porque como lo establece el Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas (Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P., 2003, pág. 7), “las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta sólo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores”. Por lo tanto, será por medio de lo presentado aquí, que se llegue a identificar esas experiencias y a partir de éstas llegar a conocer un poco más a los jóvenes estudiantes de preparatoria.

Cabe mencionar además, que actualmente existe una gran variedad de estudios relacionados con la utilización de las narrativas aplicados en el campo de la educación

en diferentes niveles educativos y enfocados a diversos actores, entre ellos, el estudio de las narrativas del profesorado sobre su práctica docente (González, 2007; Goodson y Sikes, 2001; Hargreaves, 2005; Rivas y Herrera, 2009; Sparkes y Devís, 2007; y Suárez et al, 2003), en donde se realizan estudios relacionados con la experiencia de los docentes enfocados a distintos propósitos como pueden ser (Suárez et al., 2003):

- Estrategia para la elaboración de materiales pedagógicos disponibles y utilizables en diversos dispositivos nacionales de capacitación de docentes.
- Fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente.
- Contribución al proceso de formación y capacitación de profesores y otros actores educativos de instituciones formadoras de docentes.

Por su parte, Rivas y Herrera (2009) compilan algunas investigaciones en donde se utiliza la documentación narrativa de la práctica docente como:

- Reconstrucción y reflexión sobre la experiencia.
- Análisis del desarrollo profesional docente.
- Reflexión e introspección del propio investigador como docente.

Se ha expuesto hasta aquí el creciente interés por el estudio de las narrativas del profesorado; no obstante, según Rivas y Herrera (2009) la investigación narrativa desde el punto de vista del alumnado se encuentra en una situación comprometida ya que la literatura sobre el estudio de las narrativas de los estudiantes en el ámbito educativo en relación a la de los profesores resulta prácticamente inexistente; aún y cuando existen algunas investigaciones sobre las narrativas del alumnado (González, 2007; Guzmán y Saucedo, 2007; Hornillo y Sarasola 2003; Trahar, 2010 y) las cuales estudian las

subjetividades e identidades de los estudiantes sobre sus experiencias escolares, pero además, dan “voz”, es decir, les brindan la capacidad de expresar desde sus relatos, biografías, historias de vida o narrativas, sus experiencias dentro de la escuela; éstas resultan todavía muy escasas.

Guzmán y Saucedo (2007, p. 7) afirman que este tipo de estudios tiene la finalidad de “adentrarse en el campo de sus experiencias de la escuela, de sus procesos subjetivos a través de los cuales viven, dan sentido y se posicionan respecto a lo que la escuela les ofrece”.

Por su parte Hornillo y Sarasola (2003) al igual que Trahar (2010) hacen referencia al dar “voz” o hacer “hablar” a los individuos que durante largo tiempo se les ha negado expresarse para que expresen “la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción” (Bolívar et al, 2001, p. 52); y así comprender sus experiencias de aprendizaje por medio de las cuales los estudiantes “enfrentan por primera vez la elaboración de su historia educativa personal, articulada a partir de la experiencia, pero que aspira a generar conocimiento sobre la socialización, la educación y la enseñanza” (González, 2007, pág. 97).

En resumen, todas y cada una de las investigaciones descritas anteriormente, contribuyen al desarrollo teórico, epistemológico y metodológico de la presente investigación, pero sobre todo ofrecen base firme en la cual se justifica la importancia y pertinencia de ésta en el campo de la educación.

### 1.3 Justificación

De acuerdo a lo anterior, se procedió a investigar las similitudes encontradas en las narrativas de los diarios sobre la escuela preparatoria, para que por medio del reconocimiento y entendimiento de éstas y el uso de otras estrategias, se pueda interpretar cómo piensan, actúan y viven los alumnos y hacer una reconstrucción de la realidad que ellos describen y para así utilizar esta información para la identificación de algunas de las principales características de los adolescentes.

Bolívar, et al. (2001, pág. 17) dejan claro que la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: como fenómeno, método y uso. En la presente investigación se emplea en estos 3 sentidos. Como **fenómeno** al ser producto de un discurso escrito; como **método** se utiliza principalmente la investigación narrativa para interpretar y analizar los textos escritos en los diarios temáticos, y finalmente se pretende hacer **uso** de ésta como un dispositivo para identificar cómo los estudiantes caracterizan la escuela preparatoria. Por ende, las narrativas no deben ser entendidas solamente como una simple metodología, así lo señala Bruner (citado en Bolívar, 2002), sino como una forma de construcción y reconstrucción de la realidad y de la experiencia, lo que nos permite conocer el sentido que nuestros estudiantes le dan a su mundo; en este caso, la preparatoria.

De acuerdo a Bolívar, et al.(2001, pág. 21) la narrativa tiene dos grandes funciones: “provee formas de interpretación y proporciona guías para la acción”. En consecuencia, lo que pretende esta investigación es precisamente encontrar aquellas narrativas similares que nos describen cómo es caracterizada la preparatoria desde la perspectiva de los estudiantes y que al mismo tiempo son compartidas colectivamente,

esta dualidad característica de las narrativas nos lleva a entender que estos relatos “no son sólo algo personal, también son algo social y cultural” (Sparkes y Devís , 2007); por lo que Bolívar (2002, p. 17) nos advierte que es indispensable:

Situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.

Si seguimos las indicaciones anteriores propuestas por Sparkes y Devís (2007) y Bolívar (2002) sobre el uso de las narrativas, se podrá reconocer el por qué el actuar, pensar y sentir de los estudiantes en torno a los diferentes aspectos referentes a la preparatoria, así como sus experiencias, expectativas, sentimientos, actitudes e ideas en torno a la escuela; con el propósito de guiar la acción educativa, es decir, guiar lo que se realiza en la escuela de manera que sea pertinente a las experiencias, ideas, intereses y prácticas de los estudiantes.

En conclusión, este trabajo será de gran importancia no sólo como generación de nuevo conocimiento, ya que dentro del centro educativo en donde surge esta investigación no existía ningún proyecto que trabajara la temática de los adolescentes y sus narrativas sobre la escuela preparatoria.

Además, después de analizar estas percepciones sobre la escuela expuestas en las narrativas, posiblemente también se encontrarán reflejadas algunas características de los adolescentes ; lo cual propiciará un interés en docentes y administrativos del nivel medio

superior u otros niveles en conocerlas logrando un mayor conocimiento y entendimiento de los mismos.

A continuación propongo algunas de las utilidades de este trabajo:

1. Favorecerá a la generación de nuevo conocimiento sobre esta misma temática en distintas áreas como psicología, pedagogía, sociología, antropología, lingüística y educación.

En el área de la psicología, especialmente en el área de la psicología social, la información aquí presentada permitirá caracterizar a los jóvenes adolescentes desde una perspectiva más amplia que abarque sus sentimientos, pensamientos y comportamientos individuales pero que al mismo tiempo son influenciados por otras personas.

Por otra parte, la pedagogía podrá utilizar aquello relativo a las características adolescentes y sus percepciones sobre la preparatoria para que tanto maestros como administrativos que tengan contacto con este tipo de alumnado apliquen nuevas estrategias de enseñanza que sean pertinentes a las necesidades e intereses de los jóvenes estudiantes.

Además, tendrá un impacto importante en el campo de la sociología de la educación debido al conocimiento proporcionado sobre una realidad socio-histórica concreta, centrada en el pensar y actuar de un grupo de jóvenes adolescentes estudiantes que comparten experiencias, pensamientos e ideas sobre un tema en común: la escuela, las cuales son a su vez afectadas por la cultura y el contexto social en el que se desenvuelven.

También, proporcionará información relevante al área de la antropología, en el sentido de que el ser humano es estudiado de forma holística, tanto individual como social situándolo en un contexto socio-cultural específico y utilizando como herramienta principal el lenguaje. Es decir, que mediante esta investigación, se podrá ver reflejado el impacto que la cultura tiene en el joven adolescente pero al mismo tiempo cómo éste describe su mundo e influencia en él.

De igual manera, la lingüística aplicada (a la enseñanza de lenguas extranjeras) se verá beneficiada ya que al utilizar el lenguaje escrito como fuente principal de recolección de datos, se pueden realizar mediante el método narrativo, el análisis del discurso o el análisis de contenido diversas interpretaciones de aquello que los alumnos manifiestan en sus diarios temáticos, y al mismo tiempo considerar la importancia de la escritura para el desarrollo del aprendizaje de un idioma extranjero, como el inglés.

Finalmente, de manera general aportará nuevo conocimiento en el campo de la educación, porque a partir de lo presentado aquí, se pueden derivar diversas líneas de investigación educativa en torno a los adolescentes, su vida, experiencias, intereses, etc., en el ámbito escolar; además de que permitirá innovar en los métodos, estrategias y técnicas utilizados hasta ahora.

2. Ayudará para que los docentes que laboran tanto en el bachillerato bilingüe progresivo como en el bachillerato general de la UANL o de otras universidades, conozcan las características o el perfil de los alumnos con los que trabajan día a día, y que puedan utilizar este conocimiento en beneficio propio de los mismos alumnos para que tal vez, se pudiese realizar alguna mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en sus aulas.

3. Finalmente, aportará al área de la metodología cualitativa, específicamente en el uso de la investigación biográfico- narrativa y las narrativas como método, dentro del ámbito educativo para reconocer “la voz” de los actores principales, docentes y alumnos en cualquier nivel educativo.

En resumen, la investigación realizada se justifica, ya que como se mencionó con anterioridad, su alcance va más allá de las aulas y del contexto específico de donde surge, abarcando distintas áreas del conocimiento, un sin número de líneas de investigación, y apoyando directamente al conocimiento de los maestros sobre los alumnos favoreciendo así las dinámicas que se puedan presentar en el salón de clases. Además de que el presente tema aportará de manera significativa información a la investigación educativa sobre el conocimiento de los estudiantes de preparatoria y sus experiencias escolares.

#### **1.4 Preguntas de Investigación**

Por lo tanto, es de mi interés plantear la siguiente pregunta de investigación:

#### **¿Cómo se caracteriza la preparatoria en las narrativas de sus estudiantes?**

Sin embargo, para profundizar más en este tema de investigación, considero que es necesario plantear algunas otras preguntas secundarias que me ayudarán a guiar la información encontrada. La preguntas que planteo son las siguientes:

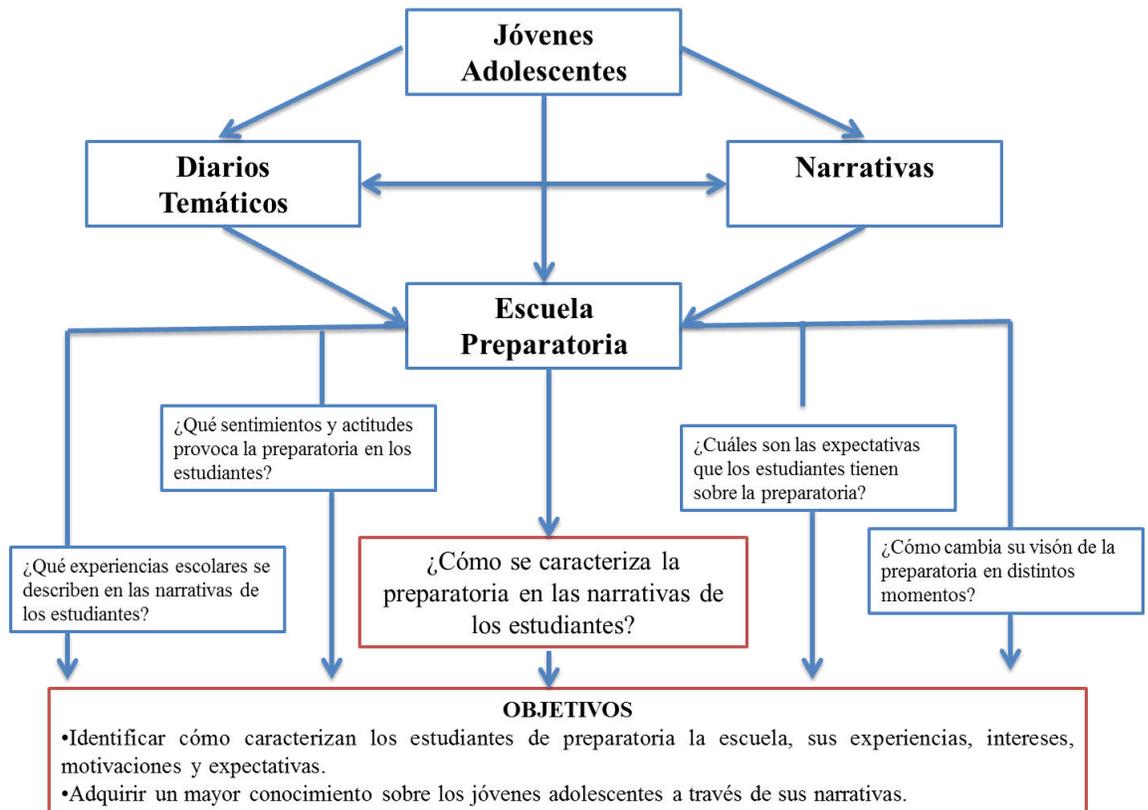
- ¿Qué experiencias escolares se describen en las narrativas de los estudiantes?
- ¿Qué sentimientos y actitudes provoca la preparatoria en los estudiantes?
- ¿Cuáles son las expectativas que los estudiantes tienen sobre la preparatoria?
- ¿Cómo cambia su visión de la preparatoria en distintos momentos?

## 1.5 Objetivos

- Identificar cómo caracterizan los estudiantes de preparatoria la escuela, sus experiencias, intereses, motivaciones y expectativas.
- Adquirir un mayor conocimiento sobre las características de los jóvenes adolescentes a través de sus narrativas.

A continuación se muestra la Figura No. 1, en donde se resume lo expuesto anteriormente en este capítulo de introducción.

**Figura No. 1: Problema, preguntas de investigación y objetivos**



## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Escuela**

En esta sección, se describe de manera general, el espacio contextual en el cual se presenta esta investigación. Por lo que se muestra información referente a los distintos significados que ha tenido la escuela a través del tiempo, analizando los cambios más importantes que afectan el sentido de los que es o debe ser la escuela y su función específica en determinada sociedad. Además se mencionan las características y retos que enfrenta actualmente la escuela en la época posmoderna, y cómo ésta afecta la visión y el significado que se le da a la educación. Finalmente, se hace una caracterización del Nivel Medio Superior en México así como en la Universidad Autónoma de Nuevo León para situar la presente investigación en un contexto determinado.

#### **2.1.1 El significado de la escuela**

A lo largo de la historia, la escuela ha sido estudiada desde diversos ángulos y opiniones. El sentido que cada uno de éstos le ha dado a la escuela provoca que la escuela sea vista como una institución escolar, social y cultural que impacta significativamente a todos los involucrados en la misma; así lo afirma Pérez (2000, pág. 11) “la escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios que se provocan en el entorno.”

Primeramente, se debe recordar que la escuela se refiere a una institución o establecimiento en el cual se brinda educación; en otras palabras, es un lugar físico en donde se enseña y se aprende, en donde se educa a quienes asisten a ella. Por lo tanto, la

escuela tiene como finalidad brindar a las personas que asisten a ésta, una educación apropiada a las condiciones socio-culturales en las que se encuentren inmersas. (Moore, 2006), menciona que el término “educación” puede usarse de varias formas:

1. Como la suma total de las experiencias de una persona.
2. Como el paso de un individuo por instituciones educativas específicas.
3. Como producto de una mejoría en el individuo.

Además, Moore (2006, pág. 30) hace referencia a la meta principal de la educación, en este caso, la proporcionada por la escuela, la cual consiste en “la demanda de un hombre educado”; sin embargo esta connotación variará de acuerdo con el tiempo, el lugar y la cultura en las que ha de alcanzarse dicha meta.

Finalmente, Moore (2006) propone que otro de los elementos indispensables que afectan la visión de la educación, son los supuestos que se tienen acerca de la naturaleza humana, es decir, cómo es la persona que va a ser educada y en qué tipo de individuo debe convertirse.

En resumen, la escuela tiene como función principal educar a los individuos de manera que cumplan una función específica en la sociedad en la que viven; es decir, la escuela es la encargada de formar individuos de acuerdo a los requerimientos sociales, económicos y políticos que la sociedad imponga, por lo que una vez “educado”, este individuo mejorado (Moore, 2006) estará preparado para integrarse a esta sociedad.

En relación a lo anterior, (Moore, 2006), ejemplifica algunas teorías generales de la filosofía de la educación, en las que se resalta esta característica de la función de la escuela de acuerdo a la sociedad y a la naturaleza del individuo.

Por ejemplo, menciona que en la Grecia antigua de Platón, éste propone en su libro de La República que al niño se le debe de educar en base a un sentido del orden y de la regularidad de la naturaleza con el propósito principal de que éste sea capaz de dirigir al Estado. También, en el periodo de la Revolución francesa, Rousseau en su obra Emilio muestra una visión de la educación “acorde con la naturaleza” que pretende producir un hombre “natural” que pueda ser capaz de integrarse a una sociedad corrupta. Finalmente, otros filósofos modernos como John Dewey (1995), en su obra Democracia y Educación, muestra una forma distinta de sociedad y educación. Propone que la función principal de la educación es descubrir las aptitudes del individuo y adiestrarlas para su uso social, por lo que el fin de la educación es formar ciudadanos dentro de una sociedad fundada en la democracia.

En conclusión podemos ver, cómo la visión que se tiene de la educación es afectada por la sociedad en la que se vive y la concepción del individuo que se quiere formar para dicha sociedad.

A continuación se presentan algunas de las principales propuestas de significación hacia la institución escolar, las cuáles manifiestan características propias y definen una visión de la educación desde un punto de vista muy particular.

Hernández (2010) menciona 2 principales visiones sobre la educación: la visión sociológica-reproductiva (Althusser y Bourdieu), y la de la Pedagogía crítica (Giroux, Apple y Freire); mientras que (Palacios, 1996), en su obra La Cuestión Escolar, aborda además de éstas dos últimas, menciona otras perspectivas como la Escuela Activa (Neill y Piaget), o la Visión Socio- cultural (Vygotsky).

## **Visión Sociológica-Reproductiva**

Althusser (1974) (citado en Hernández, 2010, p. 11) entiende la escuela como “un dispositivo en donde se legitima y se preserva el funcionamiento social”, por lo que la institución escolar se erige como “un espacio de socialización y como reproductor de las relaciones sociales que a su vez sostienen las relaciones de producción”. Para Althuseer (citado en Palacios, 1996), la escuela forma parte de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) los cuales se encargan de imponer la ideología de la cultura dominante, por lo tanto, la función de reproducción del aparato escolar es afirmar que “la escuela es un instrumento de la lucha en manos de la burguesía y utilizado por la burguesía para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras” (Palacios, 1996, pág. 435). En consecuencia, la función de la escuela es la reproducción de la fuerza de trabajo que cumpla con las condiciones adecuadas para la producción del capital del Estado.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (citados en Palacios, 1996, p. 447), afirman que el sistema de enseñanza tiene una doble función reproductora social y cultural:

Todo sistema de enseñanza<sup>1</sup>(SE) institucionalizado tiene características específicas de su estructura y su funcionamiento las cuales le permiten producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (auto reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función de inculcación como para la realización de una arbitrariedad cultural de la

---

<sup>1</sup> El Sistema de Enseñanza se impone a través de una autoridad pedagógica que legitima y refuerza la arbitrariedad cultural haciendo parecer ilegítima la que no se transmite, una acción pedagógica que impone una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario por medio de un trabajo pedagógico de inculcación con una duración suficiente para producir un habitus como producto de la interiorización de la arbitrariedad cultural.

que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a las relaciones entre los grupos o clases.

Lo anterior indica que Bourdieu y Passeron proponen que la función de la escuela es reproducir el capital cultural de las clases dominantes, rechazando cualquier otro, acentuando así la diferencia entre las relaciones de clase, ya que dejan en desventaja a las clases dominadas. En consecuencia, el sentido de la escuela desde la perspectiva reproductora es “garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia de la misma sociedad” (Pérez Gómez, 1995, citado en Hernández, 2010, pág. 11).

En conclusión, así como lo menciona Giroux (1985, pág. 38) las escuelas son reproductoras en 3 sentidos:

1. Las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexo.
2. Las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses.
3. Las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

## **Visión Crítica**

Por otra parte, la Pedagogía Crítica presenta una idea distinta de la escuela. De acuerdo a Hernández (2010, pág. 11), “la escuela no se remite únicamente a la reproducción; sino que invita a observarla además, como un espacio que traspasa lo lineal y lo automático, y la ubica en el terreno de las contradicciones y exigencias que se escenifican allí”. Es decir, la escuela no está reducida a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni a los de reproducción; sino que “aborda la vida cotidiana de un conjunto de sujetos que convergen en ella, y además significa la oportunidad de repensarla a la luz de los significados que se construyen sobre ella y sobre los roles que cada uno “debe” cumplir” (Hernández O. , 2010, pág. 12).

Por su parte, Giroux (1985, pág. 40) define las escuelas desde una perspectiva de los teóricos de la resistencia como:

Instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios de comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan un fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante... son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía del mercado capitalista.

En otras palabras, para Giroux (1985), la escuela es un espacio generador del cambio, provocando que las clases subordinadas se resistan a las imposiciones de la clase dominante por medio de un grado de creatividad e inventiva en las culturas de los grupos subordinados.

Dentro de la Pedagogía Crítica, se encuentran también las aportaciones de Michael W. Apple, en las cuales se cuestionan las formas preponderantes de desarrollar la educación, y la manera en la que el currículo nacional es seleccionado en base a la ideología dominante, lo que ocasiona una desigualdad en la distribución del capital económico y cultural de una sociedad. Apple (2001, pág. 30) critica que “las escuelas están demasiado controladas por el Estado y que no enseñan los que se “supone” que deben enseñar. Además, afirma que las escuelas no consiguen producir una mano de obra suficientemente cualificada, adaptada y flexible (Apple, 2001, pág. 33). Para lo cual propone una eliminación del control estatal y burocrático de las escuelas, así como un ataque contra el poder de los profesores y el sindicato de los mismos.

Finalmente, Freire (citado en Palacios, 1996) hace una crítica a la educación tradicional y propone que la toma de conciencia, reflexión y acción son los elementos básicos inseparables del proceso educativo. Para Freire (citado en Palacios, 1996, p. 524) educar es “crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permita al hombre captar la situación de opresión en que se halla sumido y captar esa situación de opresión como limitante y transformarle”, en otras palabras, Freire cree firmemente que “educar no es someter, es concientizar” (citado en Palacios, 1996, p. 526).

En resumen, lo que Freire pretende por medio de la educación, es concientizar a los hombres de su posición de oprimidos por una invasión cultural<sup>2</sup> y provocar en ellos una acción práctica en donde reclamen su protagonismo exigiendo por medio de una

---

<sup>2</sup> “La penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo” (Palacios, 1996, p. 534)

revolución la emancipación y más escuelas que promuevan una educación liberadora o problematizadora.

En conclusión, la pedagogía crítica observa a la escuela como uno de los escenarios más propicios para modificar el orden social existente. (Hernández O. , 2010, pág. 12).

### **Visión Activa y Socio-Cultural**

La escuela activa es definida como aquella en la que el niño aprende no sólo por la mera transmisión de conocimientos, sino a partir de la investigación, descubrimiento y conocimiento de las cosas, propiciando así que el niño conozca y se identifique con el mundo que lo rodea (Vázquez, 2009). Además, la escuela activa se caracteriza por tener como norma invariable el respeto a la personalidad del niño, por lo tanto, es necesario no inhibir el sentido de la libertad y no reprimir la acción física, intelectual y espiritual del niño.

Dentro de esta concepción educativa, se encuentran las aportaciones de Neill y Piaget. Ambos opinan que la enseñanza debe cumplir con características como la enseñanza activa y constructivista, basada en la libertad, y que además ésta debe utilizar métodos más innovadores (Palacios, 1996).

Por su parte Neill, en su escuela Summerhill, propone una educación en libertad carente de autoritarismo y represión, condición necesaria para la educación al no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándolo que forme parte de sus propios ideales y su propia forma de vida (Palacios, 1996, pág. 190). Este tipo de escuela, era la respuesta de los problemas de la educación de una sociedad

capitalista, en la cual la escuela implicaba un espacio de represión hacia el desarrollo del niño, en donde el único propósito era una transmisión de la cultura y sus valores. Por lo tanto, para Neill, la finalidad de la educación es enseñar a la gente cómo vivir, capacitar al niño para llevar una vida plena, equilibrada y feliz basada en el amor y la libertad (Palacios, 1996). Este tipo de educación, formará a un adulto equilibrado que no esté a merced de los presupuestos del sistema y la demagogia, capaz de insertarse a la sociedad con características como la tolerancia, el respeto, la sana socialización, la sinceridad y la espontaneidad.

Piaget, por otro lado, destaca la importancia del papel de la acción en el proceso del conocimiento y el desarrollo intelectual del niño, afirmando que “conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación” (Palacios, 1996, pág. 71). Otros factores importantes en la educación son la moralidad, la afectividad y la personalidad, los cuales permiten al niño coordinar sus acciones con las de los demás, estableciendo relaciones de reciprocidad.

En consecuencia, para Piaget, el objetivo de la verdadera educación intelectual no es saber o repetir verdades acabadas, sino la de formar individuos con una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo y capaces de producir, crear e inventar.

Es por lo anterior, que Piaget al igual que Neill, propone una Escuela Activa, en la que se toman en cuenta los intereses del niño, se evitan las imposiciones y obligaciones, y la cual conduce al niño a la construcción por sí mismo de los instrumento que transformarán su visión intelectual desde dentro, y no sólo superficialmente como en la escuela tradicional (Palacios, 1996).

Vygotsky, a diferencia de los anteriores, propone una perspectiva distinta, en la cual la relación entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje es un tema central.

Primeramente, Vygotsky, considera la escuela como el lugar por excelencia en donde se desarrolla el proceso deliberado, explícito e intencional de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de Neill y Piaget quienes consideran la escuela como una institución limitante, autoritaria y represiva; Vygotsky considera que la escuela es una institución creada por la sociedad letrada para transmitir conocimientos y formas de actuar en el mundo, por medio de la cual el niño desarrolla avances de aprendizaje que de otra forma no ocurrirían de forma espontánea (Oliveira, 1998). Es por esto, que Vygotsky cree que el aprendizaje y el despertar de los procesos internos de desarrollo “no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural” (Oliveira, 1998, pág. 47).

Es decir, la concepción de educación en la teoría de Vygotsky, se centra principalmente en la idea de que es necesaria la intervención deliberada de miembros más maduros de la cultura para el desarrollo del aprendizaje, el cual se puede definir como la construcción socio-histórica de la interacción del sujeto con el mundo y la relación entre ambos.

A manera de conclusión, se puede decir que para Vygotsky, el proceso de aprendizaje no puede darse en un individuo aislado y como resultado de un proceso espontáneo de maduración en donde por el mero contacto con los objetos se puede llegar a la culminación de este proceso. Es por esto, que es necesario tomar en cuenta los aspectos culturales y sociales y su impacto en la educación, ya que es por medio de la interacción entre el que enseña y el que aprende, se transmiten los conocimientos

necesarios para insertar al hombre en el ambiente histórico y cultural de una sociedad determinada, la cual de acuerdo a Vygotsky, es la función principal de la educación (Oliveira, 1998, pág. 47).

En resumen, las concepciones o visiones de la escuela (Ver Figura No.2, pág. 29), la educación y al aprendizaje serán siempre variadas, y que éstas dependerán de la sociedad en la que se encuentren inmersos y de la idea que se tenga de cómo las instituciones educativas deben contribuir a la formación de los individuos que la sociedad requiere.

Finalmente, se describen las principales funciones de la educación. De acuerdo a (Pérez, 2000, pág. 255) las tres funciones complementarias que la escuela puede y debe cumplir son: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa.

- **La función socializadora**

La escuela como institución social ejerce poderosos influjos de socialización, los cuales están determinados por la cultura social dominante del contexto político y económico al que pertenece la escuela. Pérez (2000, pág. 256) afirma que “todos los aspectos de la cultura contemporánea, postmoderna, están presentes en los intercambios cotidianos dentro y fuera de la escuela, provocando, sin duda, el aprendizaje de conductas, valores, actitudes e ideas predeterminadas.

- **La función instructiva**

Esta función se desarrolla mediante la actividad de enseñanza- aprendizaje, sistemática e intencional, encaminada a perfeccionar el proceso de socialización

espontáneo, compensar sus lagunas y deficiencias y preparar el capital humano de la comunidad social.

- **La función educativa**

La escuela, además de cumplir con los procesos de socialización, debe ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de adquirir un conocimiento crítico, para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de una reflexión crítica sobre su propia experiencia y la comunicación ajena.

Por su parte, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA, 2003) afirma al igual que Pérez (2000), que las funciones de la escuela son variadas y enfocan a su atención a distintos aspectos. Sin embargo, también hace énfasis a que estas funciones han evolucionado y transformado de acuerdo a los diversos enfoques ideológicos, e intereses sociales, políticos y religiosos que presionan desde dentro y fuera a la Enseñanza. Es por estas razones que la CEAPA (2003) propone 3 funciones que la escuela debe desempeñar en la actualidad para cumplir con las necesidades que la sociedad hoy reclama. Éstas son:

- **Función de custodia**

Esta función hace referencia a un cambio en la estructuración de la escuela, ya que debido a las nuevas formas de organización familiar, en las que ambos padres trabajan, es necesario que la escuela ofrezca servicios de guardería, escuela infantil, escuela vespertina, en dónde puedan estar mientras su padres trabajan.

- **Función de socialización primaria**

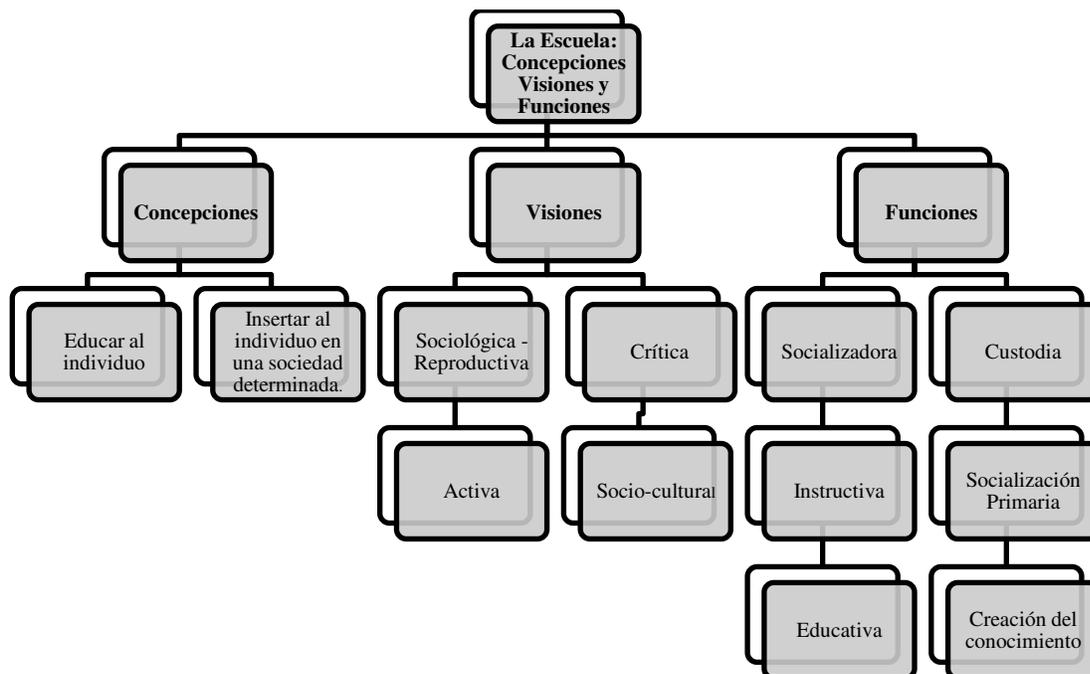
Anteriormente, la escuela tenía como función primordial la enseñanza, sin embargo a raíz de la falta de convivencia familiar por motivos laborales y de estructuras familiares monoparentales, la escuela debe proporcionar a los alumnos una socialización primaria que anteriormente se desarrollaba en la familia.

- **Función de creación de conocimiento**

La función de la escuela, ha sido por mucho tiempo la transmisión de conocimientos, la cual fragmenta la información y provoca que los alumnos no la puedan relacionar con su vida real. Por lo tanto, lo que los alumnos necesitan es que la nueva función de la escuela les enseñe a recomponer el puzzle informativo para que éstos puedan, analizarlo, entenderlo y en consecuencia sean capaces de crear conocimiento mediante la utilización de herramientas privilegiadas para que reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva sus modos espontáneos de pensar y vivir su cultura experiencial. Por lo que el currículo debe sustituirse por uno basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo.

En consecuencia, se puede concluir que las funciones de la escuela (Ver Figura No.2, pág. 29) aunque son variadas y han ido evolucionando en su estructura interna, siguen encaminadas hacia la misma dirección. La escuela debe cumplir con las funciones de socialización, de enseñanza y de aprendizaje. Pero sobre todo, lo más importante es que estas funciones están relacionadas con los factores sociales, políticos y económicos que la nueva sociedad posmoderna exige actualmente.

**Figura No. 2: La Escuela: Concepciones, Visiones y Funciones**



Es por esto, que a continuación se presenta una descripción general del significado de la posmodernidad, sus principales característica y su impacto en la escuela.

### **2.1.2 Escuela y Postmodernidad**

Como ya se ha establecido anteriormente, la función de la escuela está determinada por el tipo de sociedad en la que los individuos estén inmersos. La CEPA (2003, pág. 9) afirma que:

La escuela actual, en la que pervive un modelo educativo del siglo XIX, no da, ni puede dar respuesta a las necesidades que hoy le reclama la sociedad. Para ello es necesario que la institución escolar evolucione a la par que lo hace la sociedad, lo que reclama los planteamientos de nuevas funciones para una escuela.

Es por esto, que es necesario conocer las características de la sociedad postmoderna actual, para así ir delimitando las nuevas funciones de la escuela para que éstas sean acorde a las necesidades de los estudiantes.

### **2.1.2.1 La Postmodernidad**

Hargreaves (2005, pág. 12) afirma “las reglas del juego están cambiando”. Esta afirmación tiene relación con todo aquello que la postmodernidad ha traído consigo y que ha provocado un cambio no sólo en las cuestiones sociales y políticas sino también en el ámbito educativo. Pero, ¿qué es la postmodernidad?, ¿cómo se define?, ¿cómo surge?, son preguntas que deben ser contestadas para lograr un mejor entendimiento de este nuevo movimiento social.

Antes del surgimiento de la postmodernidad, la modernidad era la condición que regía la vida social, política y cultural de la sociedad. La modernidad como concepción del mundo surge en la Ilustración, la cual determinaba como idea primordial que la naturaleza se puede transformar y que el progreso social puede alcanzarse desarrollando un modo sistemático la comprensión científica y tecnológica, para aplicarlas a la vida social y económica (Hargreaves, 2005). Además, la modernidad estaba completamente ligada a la razón y a una concepción de un individuo racional, creador, constructor, que con su inteligencia podía hacer prácticamente todo llevando a la sociedad a un progreso que se ofrecía como el que iba a redimir y a solucionar, ya para siempre y hacia adelante, los problemas de la humanidad (Buenfil, Fernández y Peixoto, 1998).

Esto nos da una visión de cómo la razón, la lógica y la ciencia dominaban el pensamiento de la sociedad, y en base a éstos los individuos guiaban sus vidas, creyendo

firmemente en la idea de que era solamente mediante la razón era posible llegar al progreso.

No obstante, todas estas ideas cambiaron, en el momento en que surge el pensamiento posmoderno, trayendo consigo una nueva visión del mundo completamente opuesta a aquella propuesta por la modernidad.

La posmodernidad o la condición posmoderna pueden definirse de distintas maneras, pero se reconocen por su principal característica “un desencanto de la modernidad” y “abandono o la superación o el rechazo de los grandes relatos de la Ilustración” (Buenfil, et al, 1998, pág. 4).

Pérez (2000, pág. 23) define la postmodernidad como “una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas”. Además, hace énfasis a que el pensamiento postmoderno implica “la crítica histórica a los desarrollos unilaterales e insatisfactorios de la modernidad”. Por su parte, Colom (1997, pág. 9) afirma que la postmodernidad es una corriente de pensamiento alternativa a la modernidad que define las características de la sociedad tecnológica del futuro. Por lo tanto define a la postmodernidad como “la filosofía de la sociedad tecnológica, y por tanto, la del hombre inmerso en contextos tecnológicos”.

Finalmente, Colom (1997, pág. 16) menciona a manera de conclusión la principal diferencia entre la sociedad moderna y postmoderna estableciendo que:

La sociedad posmoderna no es pues la sociedad de los valores, de las verdades absolutas e inamovibles (propias de la modernidad); es en todo caso, la sociedad del saber, de la ciencia, de los sistemas, propiciado todo

ello por la tecnología y por el avance de las capacidades y posibilidades intelectuales del hombre; de un hombre que no requiere ya certezas externas, sino que se basta a sí mismo para saber donde se encuentra la verdad.

En resumen, se puede decir que la postmodernidad ha establecido una nueva forma de pensamiento, producto del rechazo de aquellas ideologías modernas y estableciendo nuevos principios políticos, sociales, económicos basados principalmente en la filosofía del libre mercado, en la extensión de las democracias formales como sistema de gobierno, en una sociedad tecnológica y global basada en la hegemonía de los medios de comunicación e información instantánea, pero sobre todo una sociedad con una cultura “popular” caracterizada por la mezcla de tolerancia, indiferencia, pluralidad, ambigüedad y relativismo.

Es así que, a continuación, se presentan las principales características propias de las postmodernidad, para luego describir cómo todas estas características han afectado la educación y por lo tanto la función escolar.

#### **2.1.2.2 Características de la Postmodernidad**

Como ya se estableció anteriormente, la postmodernidad cuenta con características únicas y sobre todo muy distintas a aquellas propuestas por la modernidad.

De la Villa (2009, pág. 207) afirma que “los tradicionales cimientos sobre los que se edificaron las escuelas (verdad, razón, conocimiento, esfuerzo, disciplina, preparación para la vida e inserción socio-profesional, etc.) se tambalean”. Ya que de acuerdo a esta autora, estos cimientos ya no concuerdan con las ambivalencias, dudas, contradicciones,

relativizaciones e incertidumbres que dominan en la sociedad contemporánea. Así también lo afirma Bosch (2002, pág. 1) al mencionar que durante la postmodernidad “las antiguas certidumbres se rompen y la confianza en la ciencia empieza a perder credibilidad. Es decir, en la era postmoderna, todo aquello en los que se solía creer ciegamente, se ha derrumbado, y este desengaño nos deja viviendo en un mundo incierto y relativo, en el cual lo único que importa es aquello que sucede en el aquí y en el ahora, porque es de lo único que podemos estar seguros.

A continuación se describen algunas de las principales características de la postmodernidad descritas por diversos autores.

La primera característica, como ya se ha mencionado es precisamente el desfundamiento de la racionalidad especialmente en las áreas de la ciencia y la moral, el cual hace referencia al desvanecimiento de los relatos (Pérez, 2000), la pérdida de vigencia de las ideologías, de los metarrelatos y de todo interés por lo teórico, por lo ajeno a la utilidad inmediata (Roa, 1995). De acuerdo a Hargreaves (1996) (citado en Pérez, 2000, pág. 24), cuando se disuelve la certeza moral y científica, lo único que parece inteligible es el lenguaje, el discurso, la imagen y el texto.

Henry Giroux (1996, pág. 1) afirma lo siguiente en relación a esta característica postmoderna:

Las grandes narraciones históricas y las tradiciones del conocimiento basadas en principios básicos son tratadas con desprecio; los principios filosóficos canónicos y la noción de sagrado se han vuelto sospechosos; una «guerra a la totalidad» y un repudio de todas las visiones del mundo

unívocas y abarcadoras pone en jaque la certidumbre epistémica y las fronteras establecidas del conocimiento académico.

Otra de las características más relevantes es la pérdida de fe en el progreso, esta se define como “la disolución de la creencia en la posibilidad de desarrollo ilimitado de la sociedad humana al apoyarse en las sorprendentes posibilidades que abre la ciencia y la técnica” (Pérez, 2000, pág. 24), además Buenfil, et al. (1998, pág. 2) afirman que durante la postmodernidad “se rechaza que la historia necesariamente supone mejorar y que nosotros somos llevados por una mano invisible hacia una esperanza y un progreso ya que esto no es cierto”.

Esto supone, que todo aquello que nos habían hecho creer como un progreso tardío de la modernidad, se convierte en una visión escéptica debido a las incesantes transformaciones aceleradas de la ciencia moderna que a pesar de sus asombrosos resultados no han hecho más feliz a nadie ni han mejorado la conducta humana (Roa, 1995). Todo esto trae consigo “un desencanto e indiferencia productos de los horrores sucesivos de la Primera Guerra Mundial, la violencia reinante en las ciudades, el terrorismo, la corrupción política, y el caótico relativismo ético” (Roa, 1995, pág. 40).

Finalmente, Bosch (2002, pág. 1) concluye lo siguiente sobre la pérdida de fe en el progreso tecnológico:

En la sociedad postmoderna ha muerto el optimismo tecnológico y científico pues los innumerables descubrimientos no siempre han ido acompañados de una mejora de la condición humana: degradación del

medioambiente, aumento del ritmo de trabajo, incremento del paro, etc.

Por lo tanto, ninguna ideología política es ya capaz de entusiasmar.

También, el pragmatismo como nueva forma de vida y pensamientos una de las principales manifestaciones de la postmodernidad. Pérez (2000, pág. 25) establece que durante la postmodernidad se impone “un pensamiento pragmático pegado a la realidad cotidiana local y coyuntural; la búsqueda del placer y la satisfacción del presente sin demasiada preocupación ni por sus fundamentos ni por sus consecuencias”. En este mismo sentido, Roa (1995, pág. 42) afirma que se presenta una búsqueda primaria de lo hedónico lo cual implica hacer las cosas sin sacrificarse en ahondar las situaciones a la vista, y sin considerar las consecuencias remotas de lo que se hace. Es decir, se realiza todo aquello que sea una fuente de placer sin problemas y sin pensar en lo que pueda suceder después. Por su parte, Colom (1997, pág. 10) hace referencia a la relatividad del presente mencionando que “al no existir nada, sólo se da lo que es, o sea, el presente. Sólo existe lo que sucede... Sólo se da lo relativo, la presencia inmediata del pensamiento”. Por lo tanto, no se da el futuro ni el pensamiento, sólo se da la pura presencia.

Buenfil, et al. (1998, pág. 3) afirman que para vivir en la etapa hedonista y pragmática de la postmodernidad las personas deben:

Liberarse de los macro relatos o utopías, percibidos como unas camisas de fuerza para la experiencia humana. Y, hay que sustituirles con lo que se ha llamado la voluntad del fragmento. Cada uno vivimos un fragmento, cada uno tenemos un espacio limitado, eso hay que vivir; lo

que importa entonces es vivir ese presente, son los pequeños relatos de la cotidianidad, lo que hace vernos libres de esos proyectos.

Lo anterior, nos lleva a definir otra parte importante de la posmodernidad: El individualismo. Lipovetsky (1986) (citado en Bosch, 2002) menciona que la característica más sobresaliente de nuestra cultura es el “hiper desarrollo del individuo”. Es decir, se deja de lado lo colectivo y sólo se piensa en el individuo como sujeto autónomo que sigue sus deseos e intereses. Al respecto Bosch (2002, pág. 1) menciona que “la actualidad son más esclarecedores los deseos individualistas que los intereses de clase, la privatización es más reveladora que las relaciones de producción, el hedonismo y psicologismo se imponen más que los programas de acciones colectivas”. También De la Villa (2009) señala el trabajo individualizado, la competición como máxima, el descrédito de la cooperación como características propias de la postmodernidad. Por lo tanto, todo lo individualista se magnifica, mientras que lo colectivo se reduce hasta quedar anulado.

La primacía de la estética sobre la ética resalta la ausencia de fundamentación racional del saber y del hacer, en donde es fácil comprender que el terreno del debate ético se desdibuja ante la emergencia de los deslumbrantes ropajes estéticos. (Pérez, 2000, pág. 26).

Roa (1995, pág. 43), define la ética como “una disciplina ocupada del deber ser, o sea, la que discernía entre lo que se quiere y se puede hacer y a su vez, lo que cabe hacer sin evadirse de lo correcto”. Sin embargo, durante la postmodernidad se ha establecido una idea, en la que el ser, es más importante que el deber ser, es decir, el hombre está más interesado en satisfacer sus gustos y placeres; ya que la vida humana sólo tiene

sentido si se es gozada. Por lo tanto, se deja de lado la ética en la que todo derecho implica un deber, y se transforma en una ética post-deber (Lipovetsky, 1994, citado en Roa, 1995), en la cual se reclama si se vulnera hasta el más mínimo de sus derechos y se le hace ver sus deberes.

En conclusión, ahora se vive en una sociedad principalmente narcisista, en la cual no existe limitación alguna, en donde se exalta la idea de una vida propia sin limitaciones, en la que hay que permitirnos sentir, produciendo una sacralización de la vida cotidiana, en donde el cuerpo, las dietas, el deporte, la música, la danza, el sexo, etc; son parte fundamental de la vida diaria.

Pérez (2000) menciona el multiculturalismo y la aldea global como parte importante del desarrollo postmoderno de la sociedad. Los medios de comunicación así como las nuevas tecnologías de la información han hecho posible “una aldea global”, en donde se producen sin límite espacial ni temporal los intercambios acelerados entre individuos y culturas, acercando las diferencias y generando homogeneidad a través del indiferente universo telemático (Echeverría, 1990, citado en Pérez, 2000 p. 26). Esta cercanía hacia la multiculturalidad, ha provocado la imposición sutil de los patrones culturales de los grupos con poder económico y político y a la divulgación de la cultura y de los pensamientos ajenos, extraños o fronterizos (Pérez, 2000, pág. 26). Es por esto, que en la postmodernidad se vive inmerso en esta gran heterogeneidad cultural, ética, estética y política que irrumpe en el presente y a la que tenemos acceso de manera muy fácil. ( Buenfil R.,Fernández F. y Peixoto A., 1998)

Finalmente, la economía global y la tecnología como parte del progreso de la sociedad pos- industrial son características importantes de la postmodernidad.

Bosch (2002, pág. 1) afirma que “económicamente la postmodernidad se basa más en la producción de pequeñas que de grandes mercancías; en los servicios más que en la manufactura, en la información e imágenes más que en los productos y las cosas”. Por otra parte, Díaz (2005, pág. 22) menciona que una de las características de la postmodernidad son el capitalismo y las políticas multinacionales, siendo el éxito económico una utopía que se pretende alcanzar, el cual según Pérez (2000, pág. 87) “favorece escandalosamente a los pocos privilegiados que poseen el capital, cada vez más concentrado en pocas manos”, dejando en la desprotección social a los más desfavorecidos.

Así mismo, Pérez (2000, pág. 80) establece que son tres las características básicas que definen las condiciones de la sociedad postmoderna, entre las cuales está el imperio de las leyes del libre mercado como estructura reguladora de los intercambios en la producción, distribución y consumo. La economía del libre mercado hace referencia a una globalización de los intercambios económicos que arrasan no sólo con las fronteras económicas sino también con las formas de organización política, social y cultural. Además, esta economía ha provocado un desplazamiento de la producción de bienes primarios a la realización de servicios basados en el conocimiento y en la información, los cuales se intercambian como mercancía progresivamente más valiosa. Bosch (2002, pág. 1) afirma lo siguiente en relación a la nueva producción de bienes: “La edad moderna estaba obsesionada por la producción y la revolución. La edad postmoderna lo está por la información y la expresión”.

En lo que respecta a la tecnología, Colom (1997, pág. 11) afirma que “la tecnología se conforma como la segunda gran apoyatura del pensamiento postmoderno.

Desde esta perspectiva, la filosofía de la postmodernidad se considera como el primer fruto originado por la sociedad tecnológica. Esto es de gran importancia, ya que es precisamente, el aspecto tecnológico, el cual determina muchas de las otras características postmodernas mencionadas anteriormente. Al respecto Roa (1995, pág. 51) comenta que el interés por la tecnología, la ciencia y lo técnico es algo preponderantemente postmoderno, ya que éstas “dan origen a bienes que facilitan un vida placentera e intrascendente, y porque según se cree, eximen de compromisos con verdades absolutas, con metarrelatos a los cuales de otro modo se estaría obligado a adherir”.

A manera de resumen, se puede decir que las características postmodernas (Ver Figura No. 3), muy contrastantes a aquellas propuestas por la modernidad, son aquellas que determinarán las estructuras, funciones y metas de la educación actual. Ya que si no son tomadas en cuenta, no se podrá llegar a realizar una vinculación pertinente entre lo que la sociedad requiere y lo que la escuela forma.

**Figura No. 3: Características de la postmodernidad**



Es por estas razones, que a continuación se proponen algunos de los cambios necesarios en el ámbito educativo, para que podamos llevar a la escuela hacia una educación postmoderna.

### **2.1.2.3 Hacia una educación postmoderna**

Como ya se ha descrito con anterioridad, nos encontramos en una nueva era postmoderna, en donde las exigencias sociales, políticas y económicas son otras, por lo que es indispensable que la educación y la escuela misma tengan funciones acordes con las necesidades que esta nueva sociedad demanda. En este sentido, De la Villa (2009) menciona que debe existir una vinculación pertinente entre los discursos, prácticas y actores de la educación actual con aquellos que se definen en la condición postmoderna.

Socio-históricamente, la escuela ha sido un escenario con un marcado componente sociocultural, a modo de transmisión de conocimientos acumulados, y con un componente socioeducativo que ha impregnado de hábitos, actitudes y cambios actitudinales, valores, convenciones expresadas en forma de normas diversas, etc. (De la Villa, 2009). Además, la escuela, y el sistema educativo en su conjunto, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos, y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. (Pérez, 2000). Esto significa, que la escuela por su propia naturaleza, tiende a estar íntimamente relacionada con todo aquello que rodea a la sociedad y la cultura, por lo que es necesario que exista una coherencia entre todas las partes. Bosch (2002) afirma que este es uno de los factores que ocasiona que la escuela sea una institución en permanente crisis, debido a que siempre es determinada por las necesidades sociales del momento.

Es por lo anterior, que la educación no puede quedarse con las características, patrones, valores, y propuestas de la modernidad, los cuales han permanecido prácticamente inalterables desde hace ya muchas décadas.

En una visión modernista en donde la escuela, de acuerdo a De la Villa (2009, pág. 210), es vista como “un centro del saber, agente de la formación personal, constructora de valores, promotora de igualdad, de una sociedad más pacífica y lugar de preparación para el trabajo”; es preciso “analizar los valores que definen a la modernidad, y su progresivo deterioro para comprender tanto el valor social como la fosilización y deterioro de su herramienta más preciada, la escuela” (Pérez, 2000, pág. 12).

Es decir, que para que pueda existir un cambio significativo, la escuela debe reflexionar sobre todos aquellas creencias y patrones modernos que siguen estando presentes en todas las áreas educativas: aulas, profesores, currículos, alumnos, etc., y las cuales contrastan drásticamente con los objetivos propuestos en una institución inserta en una sociedad donde las funciones que se le demandan ya son otras.

Es por esto que autores como Bosch (2000) y De la Villa (2009) afirman que esta situación exige un cambio no sólo en el profesorado, sino que la educación debe repensar sus funciones en miras de una cultura global y postmoderna, lo cual constituye una tarea inexcusable. (De la Villa, 2009, pág. 209)

A continuación se presentan algunas de las recomendaciones que autores como Bosch (2000), Colom (1997), De la Villa (2009), Di Segni (2008), Giroux (1996) y Pérez (2000), nos presentan con el propósito de ir transformando poco a poco la educación para convertirla al fin en una educación postmoderna que pueda satisfacer las

necesidades de la sociedad, pero sobre todo las que los alumnos requieren para insertarse favorablemente en la misma.

Bosch (2000) menciona que la función de la escuela ya no puede ser la de preparar académicamente a sus ciudadanos sino proporcionar una formación lo más completa posible para que puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más incierta y compleja. Tal formación debe incluir la modificación de nuestro pensamiento para que haga frente a la creciente complejidad, a la rapidez de los cambios y a la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo.

Por su parte Colom (1997) establece que la educación del futuro tendrá que modificar sus contenidos, sus aportes curriculares, y sus condiciones del saber, a través de la utilización de nuevas tecnologías de la información dentro de la práctica educativa, desmitificando así, la idea modernista del saber, en el que sólo el libro de texto y el maestro son los repositorios del conocimiento. En este mismo sentido, Giroux (1996, pág. 9) afirma que

Las escuelas tienen que redefinir sus programas educativos dentro de una concepción posmoderna de la cultura, vinculada a las diversas y cambiantes condiciones globales que exigen nuevas formas de alfabetismo, una comprensión muy ampliada de la forma como funciona el poder dentro de los aparatos culturales y una percepción más aguda de la forma en que se está configurando la actual generación de jóvenes.

Otras recomendaciones, incluyen en desarrollo de los individuos, como poseedores de nuevos conocimientos y habilidades que los ayuden a destacar en una sociedad

dirigida por la competitividad escolar y laboral. Es por esto que Wideen y Grimmet (citados en Bosch, 2000) señalan la urgencia de que las escuelas preparen a los individuos para capacitarlos con un conocimiento de situación o contexto más que con conocimientos académicos que los ayude a resolver problemas dentro de una sociedad de mercado cada vez más competitiva. A su vez Pérez (2000, pág. 18) expresa que la función educativa de la escuela, es precisamente ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo.

Además, se hace referencia a la capacitación técnica del individuo, la cual se basa en los conceptos de eficacia y utilidad en la sociedad (Colom, 1997). Esto, también dará las pautas para que la sociedad postmoderna intuya el lazo social como consecuencia de la tecnología de la comunicación.

Este último referente a las tecnologías de la información, es sustancial para la educación, ya que el hombre en la postmodernidad aún y cuando se convierte en un ser aislado y singular, está al mismo tiempo, conectado a las redes telemáticas y audiovisuales de diverso orden que lo ponen en contacto con el mundo. Por lo cual, una de las sugerencias sobre esta área sería la utilización de los medios audiovisuales para la transmisión de conocimientos, así como la introducción y uso de las computadoras a fin de adaptar a los escolares a la seriedad de la técnica (Di Segni, 2008).

A su vez, se debe considerar el impacto de las tecnologías y los medios de comunicación en una nueva cultura de la globalización, en donde el concepto de cultura se ha diversificado y ampliado, por lo que es necesario educar a los individuos con una consciencia de apertura, tolerancia y comprensión hacia la interculturalidad. Así lo

expresa (Delors, 1996) en el Informe a la UNESCO cuando señala como objetivo prioritario de la educación del futuro aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos.

Finalmente, Pérez (2000, pág. 16) menciona que:

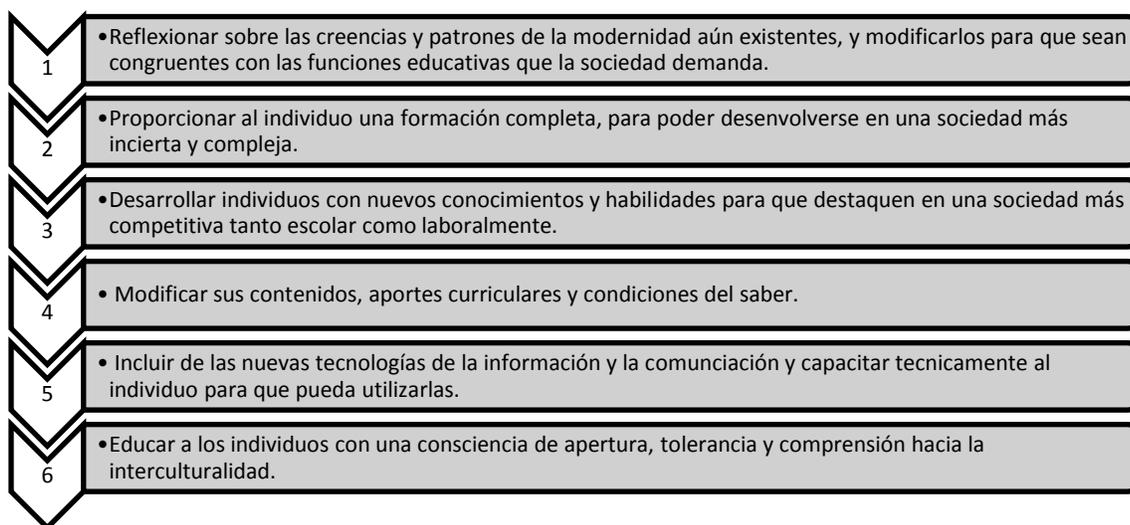
Uno de los aspectos más relevantes de este momento de transición y mutación sustancial de la cultura pública, es precisamente la recuperación de la interpretación cultural de la vida social como eje de la comprensión de las interacciones humanas debido a los cambios radicales, profundos, generalizados y vertiginosos en la configuración de la cultura en una época caracterizada por los cambios.

Posteriormente en relación al uso y aplicación de las tecnologías en la educación, A. Toffler (en Colom, 1997, pág. 15) concibe la educación del futuro a partir de las siguientes características:

- Interactividad, o sea educación a través de tecnología interactiva.
- Movilidad o capacidad de desarrollar educación en cualquier ambiente o institución.
- Convertibilidad o capacidad de transmitir y procesar información entre medios y redes.
- Conectabilidad o posibilidad de conexión con fuentes plurales de información.
- Omnipresencia, o democratización total de la información.
- Mundialización o información sin fronteras ni diferencias.

A manera de resumen, se presenta a continuación la Figura No. 4 para conjuntar las principales ideas sobre las características que la escuela debe cumplir en esta nueva etapa de la postmodernidad.

**Figura No. 4: Características postmodernas de la educación**



### 2.1.3 Nivel Medio Superior

Para iniciar la descripción del contexto escolar en donde se desarrolla la presente investigación, se define primeramente el concepto de Educación Media Superior (EMS) en México, para de ahí partir hacia una descripción más amplia de la misma.

La EMS en México ha adquirido durante los últimos 20 años una gran trascendencia gracias a una serie de factores sociales, culturales, académicos, económicos y políticos que han incidido en su desarrollo. Según el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior 2008- 2012 presentado por la UANL (2008, pág. 9), la educación media superior es “el nivel educativo que acoge a los jóvenes que después de egresar de la secundaria, buscan continuar sus estudios”. Por otra parte, el Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario (1990), define

al Nivel Medio Superior (NMS) o Bachillerato como un nivel que forma parte del sistema educativo mexicano y que consiste en “la fase escolar posterior a la educación media básica” y que se encuentran en una etapa de preparación para su futuro profesional. Ambas fuentes mencionan que el bachillerato está integrado por jóvenes entre 15 y 19 años quienes viven en una etapa de importantes transformaciones. No obstante, estas definiciones no son suficientes para entender la relevancia de este nivel educativo en la formación de los estudiantes.

En esta misma dirección, la SEP (2006, pág. 233) define al nivel medio superior como “el tipo medio superior comprende el bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”; mencionando además que su función principal consiste en “coadyuvar en la formación y el desarrollo integral de los estudiantes en los distintos ámbitos de su vida como el personal, social, profesional, laboral, afectivo, cívico, artístico y cultural” .

En conclusión y de manera de general el Nivel Medio Superior o Bachillerato puede definirse de la siguiente manera: Nivel de educación intermedia entre los estudios de secundaria y universitarios que da servicio principalmente a jóvenes de entre 15 y 18 años, el cual no sólo busca ser un peldaño más en la escalera escolar de los estudiantes, sino que es parte su formación y desarrollo integral como personas y ciudadanos pero también como futuros profesionistas; ya que en este nivel se sientan las bases que servirán de soporte para futuros estudios universitarios.

### 2.1.3.1 Antecedentes del Nivel Medio Superior en México

El texto Bachillerato universitario y sus conceptos básicos<sup>3</sup> hace un recuento histórico sobre el establecimiento de este nivel educativo en México dentro del cual destacan como ideas principales las siguientes.

Desde su establecimiento formal en 1867 hasta 1938 el nivel del bachillerato se desarrollaba en un medio universitario y éste representaba el primer grado de estudios universitarios. Fue hasta la época de los setentas, que este sistema se diversificó, surgiendo así otros subsistemas de bachillerato como los tecnológicos y los federales.

Sin embargo, es durante los últimos 20 años que el ciclo de bachillerato ha adquirido una gran trascendencia debido a una variedad de factores, entre ellos el aumento demográfico de la población de entre 15 y 24 años<sup>4</sup>, en la necesidad de formar recursos humanos competentes y productivos para el mercado y la creciente demanda de estudios de la educación media superior<sup>5</sup> (Prawda, 2001).

Actualmente, el sistema de **educación media superior** “consiste en 3 grados y está formado por 3 modalidades: el bachillerato general, el bachillerato técnico y la educación profesional técnica” (Prawda, 2001, pág. 100). Esta diversidad de sistemas, que al paso del tiempo han ido cambiando y adaptando de acuerdo a sus necesidades,

---

<sup>3</sup>Esta información fue recuperada de la página de internet ([http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt14.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt14.htm)).

<sup>4</sup> En el 2004 consistía en una quinta parte de la población mexicana, es decir, alrededor de 20.9 millones y se estima que este nivel alcance sus máximo histórico en el 2010 con un aproximado de 21.5 millones.

<sup>5</sup> En el 2004, cinco de cada 10 jóvenes lograron ingresar a este nivel y durante el periodo 2004-2005 la demanda se incrementó al 96% en comparación al 75.4% de la década anterior.

hacen del nivel medio superior mexicano un sistema de bachillerato muy heterogéneo, en el que cada institución le otorga sus propias características.

Estas son las particularidades del Nivel Medio Superior o Bachillerato en México, el cual día con día se va transformando con el propósito de “mejorar de manera significativa la calidad, pertinencia y eficiencia de los programas educativos que ofrece” (UANL, 2008, pág. 10).

No obstante, las situaciones mencionadas anteriormente provocan una disparidad en los diversos subsistemas educativos, lo que consecuentemente acarrea situaciones en las que se hace presente la falta de calidad y pertinencia de la educación mexicana y sobre todo la falta de efectividad y de equidad del sistema educativo. Así que hay que reflexionar, en qué tan cerca está el nivel medio superior de alcanzar los objetivos que se plantea y hasta qué punto es viable la realización de los mismos teniendo en cuenta sus fallas.

### **2.1.3.2 Características del Nivel Medio Superior**

La SEP (2006, pág. 223) en su publicación de Programas de Modernización 2001-2006, hace referencia a la educación media superior atribuyéndole un papel fundamental y estratégico dentro del sistema educativo el cual consiste en estas 2 características fundamentales:

- Impacta la vida de los jóvenes y trasciende hacia las distintas esferas de la vida nacional en lo social, económico, lo político y en lo cultural.

- Les brinda a los jóvenes una formación que refuerza los procesos iniciados en la educación básica proporcionándoles nuevos y variados conocimientos, competencias, destrezas y habilidades.

Otras características fundamentales del NMS es, ser al mismo tiempo propedéutico y terminal. Es propedéutico desde el momento en que se preocupa por brindarle una educación inicial previa a los estudios de licenciatura, en la que se les proporciona una cultura básica que “les permita en el futuro ampliar y profundizar sus conocimientos, para que pueda acceder a la cultura universal” (Grupo Regional, 1990); es terminal ya que le da las herramientas necesarias que les permitan enfrentar y resolver problemas cotidianos tanto en su vida personal como laboral.

No obstante, De Hoyos, Espino y García (2010) establecen que aún y cuando el sistema educativo del NMS se ha estado renovando constantemente, todavía deja mucho que desear en la verdadera función que juega en la formación de los estudiantes mexicanos; ya que en la mayoría de las ocasiones, estas dos características fundamentales no llegan a concretarse por diversos factores y cuyos efectos se ven directamente reflejados en las dificultades que los jóvenes egresados encuentran al afrontar problemas en las distintas esferas de la vida y en la falta de buenos resultados en las pruebas nacionales Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) o internacionales Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en las cuales se muestran aún las carencias en los conocimientos, competencias, destrezas y habilidades que deberían tener ya desarrolladas.

### **2.1.3.3 Funciones y objetivos del NMS**

Ahora bien, una vez descritas las principales características del NMS, es conveniente analizar qué funciones tiene la EMS en la formación de los jóvenes estudiantes de bachillerato y cuáles son sus principales objetivos a alcanzar.

Debido a la gran demanda de educación que la sociedad exige en este tiempo en que vivimos, es necesario ofrecerle a la juventud una educación que le permita desenvolverse eficazmente en el entorno del cual forma parte; por lo tanto el bachillerato tiene la obligación de brindarle las herramientas necesarias para que esto ocurra. En este sentido, el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior 2008- 2012 de la UANL (2008, pág.9) establece que “la EMS deberá ser considerada como un espacio importante para la formación de personas con habilidades y conocimientos que les permitan desenvolverse en forma productiva tanto en sus estudios superiores como en el trabajo y en su vida profesional”. Además de esto, durante los estudios de preparatoria los alumnos deben reafirmar los aprendizajes obtenidos con anterioridad y desarrollar las competencias necesarias para utilizar en su futuro profesional o laboral.

Por lo que algunas de las funciones Grupo Regional (1990) y objetivos (UANL, 2008) propuestas por principales del bachillerato se presentan en la siguiente Tabla No. 1:

**Tabla No. 1: Funciones y objetivos del bachillerato**

| <b>FUNCIONES</b>  | <b>OBJETIVOS</b>   |
|---|--|
| 1. Desarrollar y transformar al alumno en un hombre consciente de sus problemas sociales.   | 1. Implementar políticas públicas de mayor cobertura y eficacia.   |
| 2. Darle al bachillerato un enfoque formativo e integral evitando la educación memorización y recepción de ideas.   | 2. Construir un vínculo más eficaz entre los niveles de educación básica y superior.   |
| 3. Brindarle al alumno información organizada y seleccionada con el fin de que desarrolle habilidades y destrezas para la búsqueda de información, resolución de problemas y la capacidad para comprender y expresarse correctamente. | 3. Asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a instituciones y programas educativos.                                       |
| 4. Formar estudiantes crítico   | 4. Mejorar la calidad, pertinencia y eficiencia de los programas educativos.   |
|   | 5. Redoblar esfuerzos para que las deficiencias de la EMS no se conviertan en obstáculo para los estudios de educación superior. |

No obstante, cabe reflexionar sobre el hecho de qué manera se están ejerciendo éstas funciones del bachillerato y si es verdad que éstas están dirigidas a alcanzar los objetivos establecidos. Porque la situación analizada por expertos (Latapí, 1998; Ornelas, 1995 y Prawda, 2001), demuestra las actuales carencias y fallas del sistema, y aún y cuando se reconocen los grandes avances del mismo, se reconocen también las grandes tareas pendientes que no se han logrado solucionar: cobertura, equidad y calidad. Por lo tanto se requiere la implementación de una serie de transformaciones internas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero además de que exista un compromiso íntegro tanto de las instituciones como del gobierno para poder asegurar una educación de buena calidad, de mayor cobertura y con una oferta educativa diversa.

#### **2.1.3.4 El Sistema de Educación Media Superior de la UANL**

La Universidad Autónoma de Nuevo León, es una institución dedicada a la formación de estudiantes de los niveles de educación media superior y superior.

Actualmente, la UANL cuenta con una amplia oferta educativa en el nivel medio superior, ofreciendo distintas modalidades de bachillerato<sup>6</sup>.

Una de estas preparatorias, es la Escuela Preparatoria No. 7 Unidad Oriente, en donde laboro como personal docente de la Academia de Inglés impartiendo clases en las modalidades Bachillerato General y Bilingüe Progresivo desde hace cuatro años como docente.

La Preparatoria No. 7 Unidad Oriente se ubica en la calle Jacarandas # 400 en la Col. Hacienda los Morales en el municipio de San Nicolás de los Garza, N.L. y fue fundada hace más de 20 años por la necesidad de ofrecer una mayor cobertura en la oferta educativa del nivel medio superior ya que, la zona donde actualmente está ubicada no contaba con una escuela que ofreciera los servicios de bachillerato y la demanda de alumnado aumentaba cada vez más.

La Escuela Preparatoria No. 7, en busca ofrecer la mejor calidad educativa, cuenta con una oferta extensa de bachillerato, la cual consiste en: el Bachillerato Propedéutico y el Bachillerato Bilingüe Progresivo en ambas unidades y el Bachillerato Bilingüe sólo en la Unidad Puentes.

**El Bachillerato Propedéutico:** Fase de la educación del Nivel Medio Superior de carácter eminentemente formativo, cuya finalidad básica es promover en los estudiantes el desarrollo integral que les permita: calidad de vida, integración a la sociedad y éxito

---

<sup>6</sup> Bachillerato Propedéutico en sus modalidades de presencial, no presencial, abierto y a distancia, Bachillerato Bilingüe, Bachillerato Bivalente en Educación Bilingüe, Bachillerato Binacional Avanzado en Educación Bilingüe, Bachillerato Bilingüe Progresivo, Bachillerato Técnico, Técnico Superior Universitario y Carreras Técnicas Terminales.

en sus estudios profesionales. Abarca cuatro semestres y se imparten en sistema presencial y no presencial. El sistema no presencial se subdivide en: Sistema de Educación Abierta y Sistema de Educación a Distancia (UANL, 2006).

**Bachillerato Bilingüe:** Ofrece al estudiante una formación integral que además de prepararlo para la educación superior, le permite mayores oportunidades de trabajo al egresar con el dominio de un segundo idioma. Comprende cuatro semestres, durante los cuales parte de su carga académica se desarrolla en inglés (UANL, 2006).

**Bachillerato Bilingüe Progresivo:** Fue impartido por primera vez en el año 2007, dentro del programa PAS (Promoción de Alumnos Sobresalientes). El programa toma la misma carga académica que el Bachillerato Propedéutico con duración de cuatro semestres en modalidad presencial, este bachillerato trata de reforzar el idioma inglés en alumnos de secundarias públicas con altos estándares académicos tomando una carga extra en la materia de inglés e impartiendo una materia de sus currículos en el idioma inglés (CIDEB, 2009), dándoles así la oportunidad de poder acceder a una mejor preparación en este idioma como incentivo a su gran desempeño académico y que en ocasiones por falta de recursos económicos no pueden tenerlo tan accesible.

Por lo tanto, se puede decir, que la Preparatoria No. 7, es una institución que constantemente está preocupada por brindarle a los alumnos una educación de calidad y que al mismo tiempo se preocupa por brindarles a los jóvenes las herramientas necesarias para vivir en una sociedad globalizada; y una de estas herramientas es el aprendizaje del idioma inglés como elemento indispensable para la comunicación con otros países; por lo que esta institución contribuye a cubrir los retos actuales que la sociedad exige a la educación.

## 2.2 Jóvenes adolescentes

Núñez (2003, pág. 30) en su texto *Pensar en la educación*, plantea una reflexión interesante sobre las finalidades de la educación la cual propone de la siguiente manera:

¿qué clase de ciudadano queremos construir?, ¿qué clase de persona quiero estimular?, ¿qué elementos y capacidades (cognitivas, afectivas o psicomotoras) voy a utilizar, a impulsar para conseguir el modelo de persona más acorde para que desarrolle una existencia digna en la sociedad y en la cultura que le ha tocado vivir?

Ante esta reflexión, se puede destacar la importancia del sujeto, sus características psicológicas-cognitivas y su relación con la sociedad y cultura en la que se encuentra inmerso. Sin embargo, es importante puntualizar una interrogante más ¿cómo lograr todas estas metas si no se tiene una descripción de quién es este sujeto y cómo es el contexto en el que se ve inmerso?

De aquí la relevancia de la presente investigación, ya que por medio de ésta se intentará realizar una aproximación al conocimiento del sujeto a estudiar, de tal manera que pueda acercarse a dar respuesta a las interrogantes aquí planteadas.

¿Por qué los adolescentes se han convertido en un importante objeto de estudio en la investigación educativa? y ¿qué los hace tan interesantes? son preguntas que salen a relucir ante el creciente interés por estudiarlos en la actualidad, con el propósito de lograr un mayor conocimiento sobre los mismos y de todos aquellos factores que los rodean e influyen: escuela, sociedad, familia, etc.

Para responder a estas preguntas, es importante hacer un recuento de las principales razones que han generado este gran auge de investigaciones.

Anteriormente, en nuestro país los estudios sobre los adolescentes y sobre los estudiantes en general eran muy escasos; sin embargo, al paso del tiempo y al inicio de la década de los noventa, empezó a despegar con fuerza en nuestro país una gran tendencia de investigaciones cualitativas sobre el estado de conocimiento de los alumnos (Guzmán y Saucedo, 2007) viéndose la necesidad de buscar información sobre éstos con la finalidad de encontrar solución a una variedad de problemas en distintos ámbitos, entre ellos la educación, debido a que las líneas de investigación en torno a los adolescentes ofrecen un gran número de contribuciones para afrontar retos educativos, sociales y políticos (Lucas, 2007).

Además de estas razones, otro motivo para estudiarlos es debido a que son considerados sujetos dignos de estudio. Gutiérrez (2007, pág. 98) afirma que “estudiar a los jóvenes en su condición de estudiantes resulta de particular interés por diversas razones, una de las más concretas es que son uno de los protagonistas centrales del proceso educativo”. Asimismo, Guzmán y Saucedo (2007), mencionan que la escuela debe abrir conocimiento a la dimensión de los actores; es decir, que es necesario que se contemple la perspectiva de quiénes construyen la escuela día a día.

Finalmente, el interés por el estudio de los adolescentes como estudiantes recae en el hecho de ser considerados sujetos complejos y diversos; definidos por Lucas (2007, pág. 1) como un “segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto que enfrenta muy distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y social”; además de esto también se afirma en un estudio realizado por la Universidad de

Zacatecas (2009) que “a todos les preocupa ante todo comprender mejor el fenómeno de la adolescencia” aunque pudiera ser irreal comprenderla debido a los cambios sobre la concepción de la misma influenciados por la cultura. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre la dificultad pero el gran interés que implica el estudio de estos sujetos.

En conclusión, la presente investigación se suma a la oleada de trabajos en torno a estos sujetos, con el propósito de seguir contribuyendo a la generación de conocimiento sobre los mismos y remarcar su importancia en el ámbito educativo.

### **2.2.1 Adolescencia**

La adolescencia puede ser estudiada como se mencionaba anteriormente desde diferentes ángulos, al menos abordaremos dos en este capítulo; el psicológico y el sociológico ya que son complementarios, ya que los psicólogos se enfocan a los estados anímicos y modalidades de comportamiento de la adolescencia, mientras que la dimensión sociológica se pregunta por las actividades que la sociedad prescribe, tolera y prohíbe a sus adolescentes, muchos rasgos de comportamiento son asumidos por los adolescentes porque les son propuestos por la sociedad adulta como propios de ellos, por tanto existe una tensión dialéctica entre lo que la persona quiere ser y lo que la sociedad le impone (Perinat, 2003). Por lo tanto es importante preguntarse; ¿quién es un adolescente? y ¿qué es ser un adolescente? La adolescencia ha variado según la época, las circunstancias y cultura. Por consiguiente es importante hacer un recorrido histórico de cómo la adolescencia ha ido transformándose con el paso del tiempo.

### **2.2.1.1 Antecedentes**

Se comenzará con este recorrido histórico a partir del interés de los filósofos de la antigua Grecia, Aristóteles y Platón, hasta los albores del siglo XXI, en donde el concepto de adolescencia y la función del adolescente han sido cambiantes en cada una de las sociedades y determinadas por las características de las mismas.

En la Edad Antigua, Platón y Aristóteles reconocieron la existencia de una jerarquía de acontecimientos evolutivos, etapas diferenciadas de la socialización y otorgaron atención importante al progreso de la capacidad de raciocinio durante la adolescencia (Zacatecas, 2009, pág. 83). Es decir, que éstos fueron los que le dieron por primera vez importancia a aquellas características que definían al adolescente.

En la Edad Media o periodo medieval, las situaciones económicas y políticas basadas en el feudalismo, en donde el trabajo como jornalero dentro del feudo era la principal fuente de ingreso, los niños andaban mezclados con los adultos, participando en su trabajo, eran compañeros de los adultos y no se distinguían de éstos; realizando trabajos como la fabricación de objetos caseros, tejidos, jornaleros, entre otros. (Zacatecas, 2009). Esto propiciaba, que los niños iniciaban su vida laboral y económica desde muy chicos, aún y cuando dependían de sus amos y señores, y su educación era la vida misma, durante este tiempo los adolescentes lograron organizarse y tener una presencia en la sociedad muy característica. En conclusión, la adolescencia durante esta etapa abarca un amplio periodo del ciclo vital que transcurre entre que al niño/ niña se le emancipa de la familia donde ha nacido hasta que forma la suya propia.

Las principales actividades que realizaban los adolescentes en aquella época integrados en la comunidad, eran principalmente la participación en la vida cotidiana, a través de rituales lúdicos socialmente aprobados para mantener la consistencia del tejido social. Además, organizaban fiestas, carnavales, reuniones, bailes y rituales paganos que en ocasiones resultaban un tanto abusivas (Perinat, 2003).

En la Edad Moderna, durante la Revolución Industrial, el concepto de adolescencia sufrió varias transformaciones ocasionadas por circunstancias de diferentes tipos, las cuales son claves para entender las nuevas maneras de ser adolescente. De acuerdo a Perinat (2003, pág. 30) éstas son:

- **Socioeconómicas:** Se ven reflejadas en las emergencias del capitalismo agrario y proto-industrialización.
- **Socio-familiares:** Gran parte de las familias ingresan a la burguesía urbana.
- **Mentalidad:** Una nueva visión de la adolescencia y una redefinición del papel de la familia frente a los hijos.

Durante esta Edad, la agricultura y el cuidado de las tierras, se dejan de lado, para dar inicio a una nueva etapa de industrialización, por lo que muchos aldeanos son despojados de sus tierras y se ven forzados a iniciarse en la actividad industrial manufacturera. Este tipo de actividad, ocasiona que el trabajo se contabiliza y se paga un salario por pieza, por lo que es necesario que toda la familia una fuerzas para convertirse en una unidad de producción.

Lo anterior, afecta no sólo la dinámica socioeconómica familiar, sino también en el papel que los jóvenes adolescentes juegan en la sociedad. Levine (1987) (citado en Perinat, 2003) afirma que los niños eran iniciados en trabajos de la rueca y el telar desde los nueve hasta los doce años. Mientras que de los doce a los quince se les conferían más responsabilidades dentro y fuera del hogar. Pero una vez que cumplían más de quince años eran ya considerados adultos y podían conseguir trabajo de operarios.

Esta situación, en la que los adolescentes pueden ya recibir un salario, desde muy jóvenes, provoca que el matrimonio sea más accesible, haciendo más corta la transición de la juventud.

Durante el Renacimiento, ocurre también un cambio importante, el cual determinará el rol de la juventud. De acuerdo a Perinat (2003), la burguesía preocupada porque sus hijos serán los próximos herederos, se interesa por brindarles una preparación especializada, por medio de la escuela, en su modalidad de internado. Este hecho, provoca que las representaciones de la niñez y la adolescencia tomen cuerpo en la sociedad burguesa, diferenciándose del mundo de los artesanos y la plebe. El matrimonio, ya no es una opción inmediata, ya que se tiene que pasar por un periodo escolar, además de que este ritual es considerado por la burguesía como un proceso de preparación lenta y cuidadosa.

Posteriormente, durante el umbral de la Revolución Francesa a inicios del XIX, se presenta una gran mutación económico-social que repercute indiscutiblemente en la familia y por consecuencia en los adolescentes: el interés por las actividades profesionalizadas como única fuente de ingreso.

Esto provoca que los adolescentes tengan una gran capacidad de convocatoria, empiezan a canalizarse hacia objetivos más políticos; manifestaciones y revueltas reclamando salarios más elevados, la abolición de los privilegios de los gremios y la supresión del celibato para acceder al grado de maestro; lo cual crea una imagen de la juventud rebelde y desaprensiva (Perinat, 2003). Además, durante este siglo los adolescentes se interesan principalmente por temas relacionados con la independencia familiar, la unión hacia los grupos de amistades y la sexualidad adolescente.

Otro factor determinante para el adolescente del siglo XIX fue el boom de la escolarización que se produce a lo largo de este siglo, en la adolescencia, se da también la regularización de los ciclos anuales, con la asistencia de todos los alumnos a la misma secuencia de clases, es decir, se da la idea de internado (Grinder, 1997, citado en Perinat, 2003). Esta idea se fue extendiendo durante el transcurso del siglo, hasta llegar a todos los estratos sociales.

Este evento, tiene repercusiones importantes en el concepto de adolescente entre las cuales se encuentran:

- La separación de la niñez y la adolescencia de la vida adulta.
- El ámbito escolar se extiende hasta los 16 ó 18 años.
- El propósito de la escuela es el cultivo de la religión y educación para la vida social.
- Se da un régimen autoritario y disciplinario, rompiendo así las sociedades juveniles.

Finalmente, en el siglo XX con una gran extensión y prolongación de la escolarización obligatoria y la democratización de la enseñanza universitaria, el adolescente tiene que pasar por una vida profesional y posteriormente pasar a lo que es la institución. Esta situación provoca, que el adolescente sea objeto de estudio por varios psicólogos como Hall, Freud, Erickson y Coleman con el propósito de investigar cómo estos cambios pudieron contribuir a configurar la personalidad de los adolescentes.

Entre las principales áreas de investigación, se encuentran:

- El origen del estudio de las etapas en la psicología evolutiva y sus características.
- Estudios sobre el desarrollo de la personalidad adolescente.
- Estudios sobre la identidad adolescente.
- Estudios sobre la socialización, tensiones y conflictos propios de los adolescentes.

Actualmente, en el siglo XXI, se siguen presentando cambios que impactan drásticamente el comportamiento y las dinámicas del adolescente en la sociedad.

Entre los principales cambios económicos y sociales presentes en este siglo se encuentran: la crisis económica, las nuevas estructuras familiares, la política, las nuevas tecnologías, los roles de género, entre otros (Elzo, 2011).

A diferencia de las etapas anteriores, la emancipación familiar de los adolescentes se ha vuelto muy tardía, hasta los 30 años. Los adolescentes que empiezan su vida laboral lo hacen en condiciones laborales inapropiadas, con poco sueldo y seguridad. Además, la idea del matrimonio y de la vida en familia se ha visto fracturada debido al

número creciente de divorcios y separaciones, provocadas en ocasiones por las nuevas dinámicas familiares, en donde la mujer ingresa al mundo laboral, y en ocasiones por este motivo desatienden su casa y sus hijos.

Esta situación, de acuerdo a Elzo (2011, pág. 97) ha provocado que los niños y adolescentes de hoy conformen la generación que más sola está creciendo, produciéndose así una autoformación a través de los grupos de amigos, los medios de comunicación, especialmente el Internet. Este último, junto con todas las aplicaciones con las que el adolescente tiene acceso, como los chats, el Facebook, el Messenger, Twitter, etcétera; forman la principal fuente de socialización.

Todo lo anterior, ha ocasionado que la vida adolescente se encuentre vulnerable a prácticas inapropiadas como lo son el consumo de drogas, alcohol, tabaco, prácticas sexuales autodegradantes, y el gran índice de violencia juvenil, dentro y fuera de las instituciones escolares.

En conclusión, el desarrollo del adolescente a través de la historia ha sufrido importantes cambios, que son reflejo de las circunstancias políticas, económicas y sociales de cada uno de los periodos. Los cuales son de suma importancia para el ámbito educativo ya que conociendo de antemano la situación real de los adolescentes, se puede llegar a establecer una educación más apropiada a sus intereses, características y perfiles, pero sin llegar a ser una educación que sólo les brinde lo que ellos quieren, sino lo que ellos necesitan. Así lo afirman Hargreaves, Earl y Ryan (2000, pág. 25) cuando mencionan que “si el propósito principal en la educación de los adolescentes es el de proporcionarles un currículo, una educación escolar y otros servicios basados en sus

necesidades y características, resulta imprescindible comprender la naturaleza de la adolescencia”.

### **2.2.1.2 Definiciones**

Ahora bien, haciendo referencia a la gran complejidad y diversidad de los adolescentes, y conociendo de antemano que no sólo poseen características físicas y psicológicas exclusivas de esta etapa, sino que se reconocen también como seres sociales influenciados por el contexto socio-cultural en el que viven y por las personas que los rodean. Entonces, se comenzará por definir el significado de adolescencia, para dar respuesta a la pregunta antes planteada ¿quién es un adolescente?

La palabra adolescencia proviene del verbo en latín *adolescere*, que significa “crecer” o “crecer hacia a la madurez” y es un periodo de crecimiento entre la niñez y la edad adulta (Hurlock, 1994). Rice (2000) define a la adolescencia como un puente entre la niñez y la edad adulta sobre el cual los individuos deben pasar antes de convertirse en adultos maduros, responsable y creativos. Por su parte, Hargreaves, et al. (2000) la definen como la transición de la infancia a la edad adulta, que se inicia con la pubertad y se trata de un periodo de desarrollo más rápido que ningún otro, a excepción de la infancia.

En los países de habla inglesa, es común hacer uso del término *teenager*<sup>7</sup> para referirse a aquellos individuos que están entre los 13 y 19 años, pero por la connotación que éste conlleva en ocasiones con sentido negativo y peyorativo no es muy usado en

---

<sup>7</sup>Teenager es un término cuya traducción en español es “quinceañero”, con un sentido despectivo, es decir, que todavía actúa como niño y que aún está lejos de ser un joven maduro.

vocabulario experto. Por otra parte, la palabra **joven** hace referencia comúnmente a los adolescentes que se encuentran en el periodo final de su adolescencia y que todavía no es considerado un adulto ante la ley (Rice, 2000).

Sin embargo, es importante aclarar que para muchos autores los conceptos de adolescente y joven son en ocasiones usados indistintamente, aún y cuando éstos presentan diferencias significativas. Obiols y Di Segni (1993, pág. 5) definen al **adolescente** como un ser humano que pasó la pubertad y que todavía se encuentra en etapa de formación ya sea en lo referente a su capacitación profesional, a la estructuración de su personalidad o a la identidad sexual. Mientras que el término joven designa a alguien que ya ha adquirido responsabilidades y cierta cuota de poder, que ha madurado su personalidad y tiene establecida su identidad sexual, más allá de que no tenga una pareja estable o no sea totalmente autosuficiente en lo económico.

Por otra parte, la juventud también ha sido entendida desde algunos marcos analíticos como un período que corresponde al ciclo de vida en el que se procesan ciertos cambios (Brener, 2009), además de ser asociada con la idea de “moratoria social” entendida como un período de transición y preparación para la vida adulta brindado por la posibilidad de postergar exigencias y contar con tiempo socialmente legitimado para dedicarse al estudio y la capacitación de tránsito hacia la vida adulta (Borseze, 2009).

La juventud es un período de la vida con límites variables, que se expresa de muy diversas formas, según contextos y condicionamientos que plantean épocas y sociedades distintas. Es por esta razón, que Bourdieu (1990) (citado en Brener, 2009, pág.20) afirma que cuando se habla de la noción de juventud y adolescencia las divisiones entre las edades pueden entenderse como un arbitrario cultural, una imposición de los sectores

dominantes, esto es, la capacidad de imponer significaciones que al mismo tiempo que encubren relaciones de fuerza se muestran como únicas y legítimas por lo tanto, para él “la juventud no es más que una palabra” y allí, entonces, se concentra el carácter simbólico de un constructo sociocultural.

Una vez, definidos los conceptos de adolescencia y juventud, he decidido que en lo que respecta a este trabajo de investigación se utilice el término **jóvenes adolescentes** para hacer referencia a los sujetos que formarán parte de esta investigación, ya que se encuentran entre las edades de 16 a 17 años por lo que la mayoría está en la etapa final de adolescencia; la cual según Hurlock (1994) consiste en el rango de edad que abarca desde los 15 a los 19 años y se encuentran solamente a uno o dos años de cumplir su mayoría de edad legalmente (en México ésta se cumple a los 18 años); sin embargo siguen teniendo muchas características propias de los adolescentes, las cuales se describen a continuación.

### **2.2.1.3 Características de la adolescencia**

La adolescencia es un período de enormes cambios físicos, caracterizado por aumentos en el tamaño y peso del cuerpo, la maduración de las características sexuales primarias y secundarias y un aumento en la actividad mental formal.

Los cambios en la escuela traen consigo otras alteraciones en el grupo de compañeros, lo que hace aún más complejas las comparaciones sociales.

El índice de maduración intelectual varía según los estudiantes, e incluso en cada uno de ellos en el transcurso del tiempo. La gama conceptual de los adolescentes se extiende desde las preocupaciones operativas concretas, el aquí y el ahora, hasta los

aspectos hipotéticos, futuros y especialmente remotos del pensamiento abstracto, también es cierto que cada vez les resulta más fácil centrar su atención durante largos períodos de tiempo en aquellos temas que les interesan Hargreaves, et al. (2000, pág. 26). Además de estos cambios físicos y cognitivos, los adolescentes, experimentan cambios a nivel afectivo y emocional, productos de la crisis de identidad y otros factores de cambio que generan algún tipo de ansiedad o preocupación.

Con el propósito de resumir las principales características se presenta a continuación la Figura No. 5, donde se describen las más destacadas en cada una de las áreas: física, cognitiva y afectiva.

**Figura No. 5: Características de la adolescencia**

| <b>Características de la Adolescencia</b>  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Físicas</b>   | <b>Cognitivas</b>   | <b>Afectivas</b>   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cambio en las características sexuales primarias y secundarias.</li> <li>2. Crecimiento en peso y estatura.</li> <li>3. Inicio del proceso de maduración (temprana o tardía)</li> <li>4. Transformación física-corporal</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo del pensamiento operacional formal.</li> <li>2. Pensamiento reflexivo e idealista.</li> <li>3. Discrepancia entre el idealismo y la conducta.</li> <li>4. Autoconciencia y egocentrismo</li> <li>5. Conformidad</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emotividad intensificada</li> <li>2. Emociones Desagradables</li> <li>3. Relación entre autoestima, autoconcepto y relaciones sociales.</li> </ol> |

Tomadas de Hurlock (1994) y Rice (1997)

Como se puede observar en la figura anterior, durante esta etapa, los adolescentes tienen que lidiar con una serie de cambios, experiencias, emociones, que determinan su forma de ser y de actuar.

En el aspecto físico, los adolescentes se enfrentan la transformación del cuerpo infantil en el de un cuerpo de un adulto (Hurlock, 1994). Durante ésta, ellos enfrentan cambios en el desarrollo de las características primarias; en los hombres, se presentan cambios en el crecimiento del pene, testículos, próstata y vesículas seminales, así como la primera eyaculación del semen; mientras que en las mujeres se muestra un rápido crecimiento de la vagina, ovarios y útero así como el inicio de la menstruación. Además de las características primarias, desarrollan las características sexuales secundarias las cuales provocan el crecimiento del vello axilar, púbico y facial, presentándose también cambios importantes en el timbre de voz, incremento en la estatura, en hombres y mujeres y el crecimiento y elevación de los senos sólo en las mujeres.

Todas estas transformaciones físicas, junto con el aumento de estatura y peso, así como el proceso de maduración, ocasionan al adolescente un impacto psicológico (Rice, 1997). Esto es ocasionado debido a la importancia del atractivo físico y el concepto de lo ideal. Para el adolescente ser atractivo físicamente le brinda autoestima positiva y una aceptación social haciéndolos positivos, inteligentes, deseables, exitosos, amistosos y cálidos, mientras que quien no cumple con estas características de lo ideal establecidas por las personas que los rodean, muestran sentimientos de ansiedad e inseguridad.

Hurlock (1994, pág. 62) menciona que “las repercusiones psicológicas de la transformación física en la pubertad provienen principalmente de las expectativas

sociales respecto a las actitudes y la conducta propia de la madurez, y afirma además que la transformación física es una de las tareas evolutivas para el joven adolescente”.

En lo cognitivo, los adolescentes destacan por su capacidad de razonamiento lógico, hipotético-deductivo, llamado por Piaget el desarrollo del pensamiento operacional-formal. Sin embargo, también se caracterizan por desarrollar un pensamiento idealista, el cual les permite imaginar cómo sería el mundo adulto bajo condiciones ideales, convirtiéndose así en rebeldes idealistas en busca de una reconstrucción utópica de la realidad. Este pensamiento idealista adolescente provoca según Rice (1997) una conducta de hipocresía en donde los adolescentes muestran una discrepancia entre lo que dicen y lo que en realidad hacen; es decir, los adolescentes suelen formular principios generales sobre cómo se debe actuar, sin embargo ellos mismos son los que los rompen.

Por otra parte, Rice (1997, pág. 374) afirma que “la capacidad para reflexionar sobre sus propios pensamientos hace que los adolescentes cobren una aguda consciencia de ellos mismos, lo que los hace egocéntricos, conscientes de sí mismos e introspectivos”. Esto significa que se convierten en sus propios admiradores siendo siempre el centro de atención, creyendo que todos observan lo que dicen y lo que hacen, provocando que se consideren únicos y especiales. Sin embargo, una vez que se dan cuenta que están solos en el universo, comienzan a comportarse de manera crítica y sarcástica como reflejo de sus sentimientos de inferioridad.

Lo anterior provoca, el desarrollo de un sentido de conformidad, el cual se hace presente cuando el adolescente decide suprimir su individualidad y comienza a vestirse, pensar y actuar como los miembros de los grupos a los que quiere pertenecer.

En resumen, el desarrollo cognitivo del adolescente, representa una cualidad importante para el entendimiento del comportamiento de los jóvenes adolescentes, porque aún y cuando ellos cuentan con una capacidad de raciocinio sistemático, también presentan rasgos de un pensamiento idealista, el cual provoca muchas de las confrontaciones existentes entre ellos y los adultos. Es por esto, que en el área educativa es importante conocer estas características cognitivas, para así poder comprender la manera en las que ellos “piensan” el mundo que los rodea.

Finalmente, no se puede dejar de lado el desarrollo emocional del adolescente, ya que éste afecta no sólo el comportamiento del joven sino sus relaciones con familiares, amigos, maestros, etc.

La etapa adolescente es relacionada con el concepto de cambio, refiriéndose no solamente a lo físico o cognitivo, sino también en lo emocional, el cual se ve maximizado en comparación a otras etapas de la vida. Hurlock (1994, pág. 85) utiliza el término “emotividad intensificada” para describir la emotividad adolescente, definiéndola como “un estado emocional por encima de lo normal para una determinada persona”. Es decir, este tipo de estado provoca una exageración en la expresión de las emociones que se presenta con una mayor fuerza y persistencia que lo que es habitual y ésta se manifiesta con cierta clase de conducta. Entre las conductas que pueden reflejar la emotividad intensificada se encuentran: la depresión, los gustos melindrosos, las peleas, los estallidos emocionales, los hábitos nerviosos y los mecanismos de escape (Hurlock, 1994, pág. 86).

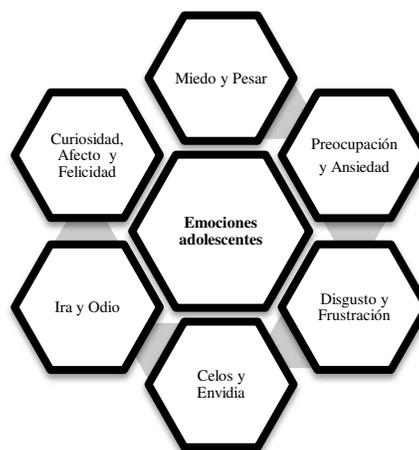
Sin embargo, estos cambios emocionales no solamente se deben relacionar con la rebeldía o el comportamiento antisocial típicos del adolescente. Estas expresiones

comunes de emotividad intensificada también pueden ser provocadas por otros factores, como son: las modificaciones físicas- hormonales de la pubertad, la mala nutrición, el ambiente y la sociedad (Hurlock, 1994).

A pesar de que las emociones son derivadas de una gran variedad de factores, se cree que son el ambiente y la sociedad principales causantes del incremento de la emotividad en la adolescencia, debido a que la adaptación del adolescente a estos escenarios implica un periodo de adaptación en el cual debe deshacerse de los viejos hábitos de pensamiento y de acción y adoptar unos nuevos. En este punto es importante recordar, que la escuela es uno de esos ambientes con un carácter social que impone al adolescente la necesidad de adaptarse siguiendo regulaciones precisas y exigiendo un cambio de hábitos, es por esto que sentimientos como la frustración, rebeldía, inseguridad, incertidumbre, ansiedad e irritabilidad pueden manifestarse en la conducta adolescente dentro de la escuela.

A continuación, en la Figura No. 6 se presentan algunas de las emociones particulares de los adolescentes, las cuales en su mayoría con emociones desagradables.

**Figura No. 6: Emociones adolescentes**



Ya para terminar, sólo falta describir los términos de autoconcepto y autoestima adolescente y cómo éstos afectan sus relaciones con los demás. Rice (1997) define el autoconcepto como la opinión o impresión que la gente tiene de sí misma, mientras que la autoestima se refiere al valor que los individuos ponen al yo que perciben, es decir una evaluación cuidadosa de ellos mismos.

El desarrollo positivo o negativo de ambos conceptos, es de suma importancia para el desarrollo social del adolescente, ya que aquellos jóvenes que tienen un autoconcepto positivo y una alta autoestima serán capaces de aceptar a los demás y de ser aceptados, generando sentimientos de bienestar emocional, presentando éxito académico y el logro de sus metas. Mientras que por otra parte, los adolescentes con un autoconcepto negativo y una autoestima baja tienden a tener más problemas para relacionarse y comunicarse con los demás y presentan sentimientos de aislamiento y soledad. Además muestran una baja salud emocional, bajo rendimiento académico y poco interés en el éxito y logro de metas, esto provoca que muchos de estos adolescentes adopten conductas relacionadas con la delincuencia juvenil, el uso de drogas y embarazos no deseados (Rice, 1997).

Es por lo anterior, que es importante distinguir las principales características propias de la adolescencia, para así poder identificar en la medida de lo posible las causas de algunas de las conductas inapropiadas que comúnmente podemos encontrar en los espacios escolares.

En conclusión, se puede decir que los adolescentes son un grupo social que cuenta con características físicas, cognitivas y emocionales exclusivas y a la vez complicadas, las cuales son determinantes para el desarrollo de la identidad individual y cultural adolescente cuyas manifestaciones cambian a través del tiempo pero su base permanece

independientemente de la época o sociedad en la que se encuentren inmersos. Es decir, las características que se han presentado hasta el momento son únicas y constantes en todos los adolescentes sin importar la raza, cultura, sociedad o tiempo histórico; sin embargo cómo manifiestan sus identidades y culturas juveniles dependerá de otros factores que se mencionarán a continuación.

## **2.2.2 Identidad y Cultura Adolescente en la Postmodernidad**

### **2.2.2.1 Identidad Adolescente**

Identidad y cultura son dos conceptos importantes para el entendimiento del adolescente, ya que éstos no pueden ser estudiados por separado debido a que son interdependientes uno del otro. Una vez analizados ambos conceptos se podrá definir quiénes son los adolescentes y cómo se comportan en la sociedad. Rivas y Leite (2006, pág. 6) afirman que identidad y cultura, “son dos caras de una misma realidad que se construyen y configuran a lo largo de un proceso histórico, social y comunitario”.

Es por esto, que es importante situar las identidades y culturales juveniles dentro del marco socio-histórico de la posmodernidad, en donde como ya se mencionó con anterioridad presenta características específicas que delimitan la forma en la que el adolescente posmoderno crea su propia identidad y se integra a alguna de las distintas manifestaciones culturales.

Cuando hablamos de identidad, ésta se puede expresar desde diferentes enfoques. López (2006) menciona que la identidad se ha convertido en un tema trascendental para las sociedades contemporáneas y ésta consisten los procesos que nos permiten asumir que el sujeto, en determinado momento y contexto es y tiene conciencia de ser el mismo,

y que esa conciencia de sí se expresa en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios (De la Torre Molina, citada en López, 2006). Por su parte, Hernández (2006) afirma que la identidad un proceso que nos permite conocernos y comprender que, en determinados contextos, somos iguales a algunos y diferentes a otros.

Por lo tanto, la identidad adolescente desde un punto de vista generacional, será muy variado y dependerá del contexto histórico y de la sociedad. Es por esta razón que la identidad es un fenómeno construido socialmente, que nunca acaba, sino que se enriquece y se transforma a partir de la inserción de las personas en grupos y espacios, formales o no, que tienen una importante carga subjetiva, emergen de la confrontación cotidiana con el medio y con uno mismo (Hernández J. , 2006)

Además de lo anterior, es importante recordar que para que se presente la construcción de la identidad, el individuo en sí, debe estar inmerso en un contexto social en donde exista una dinámica de interrelación con otras personas y grupos sociales (Hernández J. , 2006). Pero además, es necesario que los miembros de estos grupos compartan, seleccionen y se apropien de aquellos elementos que tienen en común; para así descubrir su espacio de pertenencia.

En este mismo sentido, Sánchez y Valdés (2006, pág. 2) mencionan que “la necesidad de pertenecer a un grupo particular, al que uno se sienta unido entre otras cosas por la comunidad de lenguaje, de territorio, de costumbres o de recuerdos comunes, es, para todo ser humano, una necesidad básica”. Es por esto, que mediante la

identidad, el joven adolescente tiene la posibilidad no sólo de reconocerse a sí mismo como individuo, sino que se reconoce además a través del otro y encuentra un sentido del Yo.

No obstante, para la comprensión de la identidad juvenil es necesario además esbozar aquellas características generales de los jóvenes que matizan la conformación de su sentido de pertenencia como generación, cómo se autoperciben y autocategorizan dentro de la colectividad (Hernández J. , 2006); es decir, cuáles son sus características como grupos de adolescentes, que independientemente de los factores sociales y culturales son determinados por la edad. Pero además, es importante recalcar, que al hablar de identidad juvenil también se debe tener presente aquellas cualidades que desde el exterior le son dadas a los adolescentes por los adultos y la población en general y que a su vez son asumidas por los jóvenes en la práctica.

López (2006, pág. 8) afirma que las identidades juveniles “son representadas, es decir, responden a imágenes que desde lo externo se configuran con respecto a la juventud, y que a su vez son asumidas por los propios jóvenes y desplegadas en sus comportamientos”.

Por lo tanto, se puede decir que la identidad no es sólo algo que el individuo desarrolla per se, sino que se ve influenciado por el grupo social de compañeros al que pertenece y a la sociedad en general. Esto significa que lo individual y cultural no pueden separarse, sino que son complementarias una de la otra.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la visión de la adolescencia y la juventud han cambiado a lo largo de la historia, sin embargo, existen algunas

características identitarias de los jóvenes adolescentes que siguen permaneciendo aún en nuestros tiempos. A continuación se presentan algunas identidades juveniles propuestas por distintos autores.

Rice (2000, pág. 334) en su libro *“Adolescencia, desarrollo y cultura”* caracteriza a los adolescentes de la siguiente manera:

- Atrevido y aventurero
- Idealista y optimista
- Liberal; experimenta nuevas costumbres
- Crítico con las situación actual de las cosas
- Quiere ser adulto, pero le disgusta llegar a viejo
- Acepta más que los adultos las acciones que violan las expectativas sociales con respecto a la conducta de acuerdo a la edad.

Borzese, et al.(2009, pág. 8) mencionan que los medios masivos de comunicación han desarrollado la construcción del sujeto juvenil como una imagen de consumo, asociada al concepto de joven-problema, vinculado con la violencia y la delincuencia, además de otras cualidades relacionadas con el rol político de los jóvenes comprometidos con la transformación social.

Sin embargo, es necesario conocer cuáles son aquellas características presentes en el adolescente del siglo XXI, las cuales reflejan los principios de una sociedad posmoderna que genera un nuevo tipo de identidades.

Ortíz (2004) menciona las siguientes características que definen a los adolescentes postmodernos, entre éstas se encuentran:

- Para ellos la verdad es algo más experimental que proposicional.
- Son hijos de la era electrónica.
- No procesan la información en la misma forma que las generaciones anteriores.
- Viven para el presente. Mañana es un futuro lejano para ellos.
- Tienen más acceso a diferentes opciones y estilos de vida.
- Tienen acceso a mucha más información.
- Están sobre estimulados, especialmente por los medios de comunicación.
- Buscan el placer y la gratificación.
- Les molestan las reglas y las estructuras.
- La rigidez de los géneros es menos específica para ellos.
- Los jóvenes se fragmentan en grupos cada vez más definidos.
- Los amigos continúan siendo una de las cosas más importantes.
- Carecen de héroes, tan sólo tienen ídolos.

En resumen, los adolescentes de hoy, siguen teniendo características propias de la juventud como etapa del desarrollo, sin embargo a éstas se le suman las que son representativas de la época actual en la que se desenvuelven y desarrollan, las cuales los hacen aún más difíciles de comprender y sobre todo de educar.

### **2.2.2.2 Cultura Adolescente**

Uno de los principales enfoques para el estudio de los adolescentes, es el enfoque social (Rice, 2000, pág. 6) el cual consiste en entender “el desarrollo social, las citas, y el desarrollo del juicio moral, el carácter, los valores, las creencias y la conducta.

Además, se incluye la consideración de la sociedad, la cultura y la subcultura adolescente” y son precisamente estas últimas tres consideraciones las que tendrán más peso en el análisis que se realizará en la presente investigación, ya que como lo afirma Rice (2000, pág. 7) “la forma en la que la sociedad y los condicionantes sociales que conforman la vida de los adolescentes hoy día es una cuestión importante”.

Por otra parte, cabe aclarar que como seres sociales, los jóvenes adolescentes tienen que enfrentarse a una transición hacia la vida adulta, lo cual es un proceso que les ocasiona muchos conflictos debido a que sus pautas de comportamiento no se adaptan ni a las de la infancia ni a las de la adultez (Hurlock, 1994). Por lo tanto, es durante este proceso de transición que ellos tendrán que revisar sus actitudes, valores y pautas de conducta para adaptarse a sus nuevas situaciones.

De lo anterior, se deriva que mediante la socialización, “proceso de aprendizaje de la conformidad a las normas, hábitos y costumbres del grupo” (Hurlock, 1994, pág. 122); van integrando a su formación no sólo los elementos referentes a la cultura adulta, sino que también integran los patrones relacionados con las culturas juveniles en las que se desenvuelven.

Por tal motivo, considero relevante hacer una distinción entre lo que Rice (2000) identifica como **sociedad adolescente y cultura adolescente**, para conocer más detalladamente aquellas características sociales que los distinguen del resto de la población.

La sociedad adolescente “se refiere a las organizaciones estructurales de subgrupos dentro de un sistema social adolescente” y la cultura adolescente es definida como “la

suma de formas de vida de los adolescentes” (Rice, 2000, pág. 237). Por lo tanto, la sociedad adolescente se distingue por las interrelaciones que existen entre los adolescentes de un sistema social determinado, mientras que la cultura adolescente, describe la forma en que piensan, se comportan y viven.

Estos dos conceptos son de suma importancia al momento de estudiarlos desde un enfoque social, ya que hay que tomar en cuenta que tienen una cultura propia que se debe entender, a partir de la sociedad a la cual pertenezca.

Sin embargo, este trabajo se enfoca más detalladamente a las culturas adolescentes, conocidas también como culturas juveniles. Hopkins, citado en Galán y Burguillo (2008, pág. 99) define la cultura juvenil como “una subcultura compuesta por los jóvenes y que se inserta dentro de la sociedad, pero las normas reguladoras, los valores y las actitudes de la subcultura se perciben como diferentes de los del resto de la sociedad”. Por su parte, Borseze, et al.(2009, pág. 9) la definen como “un grupo social que comparte códigos y modos de ser: pensar, actuar y sentir.

En este sentido, la juventud o adolescencia ya no es entendida solamente como una etapa transitoria de moratoria social, entendida como un periodo de transición y preparación para la vida adulta (Borseze, 2009), sino que se asocia más bien con el concepto de generación. Borseze, et al. (2009, pág. 9) afirman que este concepto entiende a la juventud como “un hecho generacional en tanto circunstancia cultural que emana del hecho de ser socializado con códigos culturales compartidos.

Es por esto, que el término juventud se convierte en algo temporal, que no se manifiesta de la misma manera en todo tiempo y espacio. Filardo (2009, pág. 13) afirma

que son los jóvenes los que marcan las generaciones históricas, las cuales define como “las cohortes de nacidos en determinada época que socializan en determinadas condiciones sociales, económicas y culturales (siempre particulares)... quienes las integran quedan marcados por estas condiciones y a su vez comparten códigos culturales determinados por el contexto histórico”.

Es así, que el concepto de culturas juveniles, es importante para la presente investigación, ya que los jóvenes adolescentes que formarán parte de la muestra, forman parte de una generación específica, inmersa en un contexto social y educativo determinado, y cuyas narrativas pueden estar afectadas por aquellos ideales, creencias, sentimientos y comportamientos de una cultura juvenil a la que pertenezcan.

Aún y cuando en las narrativas que se analizan durante este trabajo, no se hace ninguna mención sobre aquellas culturas juveniles presentes en la escuela preparatoria, es relevante destacar que cuando uno está dentro de este espacio educativo, éstas pueden ser identificadas fácilmente al observar a los distintos grupos de alumnos que van juntos por la preparatoria.

Ahora bien, ¿cómo son estas culturas juveniles?, ¿por qué se forman? y ¿cuál es el impacto que tienen en el comportamiento adolescente?, son preguntas importantes que han de formularse para comprender cómo es que los grupos de adolescentes muestran distintas facetas de la propia identidad de los mismos.

Erickson (1972) menciona que los jóvenes adolescentes atraviesan necesariamente por una crisis de identidad, la cual les genera un conflicto debido a que deben encontrarse a sí mismos entre todos aquellos cambios que están sufriendo y con las

opciones que se le han proporcionado y todo esto dentro de pautas culturales e históricas. Además menciona que la identidad cuenta con aspecto “social”, el cual se explica dentro de la dimensión comunitaria en la que el individuo debe encontrarse a sí mismo.

Es decir, dentro de esta crisis de la identidad, los jóvenes adolescentes deben luchar no sólo contra las fuerzas interiores (confusión, miedos, ansiedades, temores, cambios) que deben superar, sino también contra aquellas pautas sociales que debe seguir y a las que debe integrarse pero con las cuales no se sienten relacionados. Hargreaves, et al. (2000, pág. 27) afirman que para que los adolescentes encuentren su identidad, es necesario que establezcan primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y dónde encajan en el conjunto de la sociedad.

Es por estas razones que el proceso de adquisición de la identidad, está íntimamente relacionado con lo social y cultural. Así lo afirma Hernández, J. (2006) cuando menciona que la identidad es considerada como un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona, como la autoría del sí mismo.

Es así, que ante esta situación los jóvenes adolescentes preocupados por definir su identidad y por hallar las fórmulas adecuadas para responder a las nuevas exigencias sociales, culturales y escolares, participan en la redefinición de los espacios sociales y conforman nuevos ámbitos de pertenencia que siendo suyos, se diferencian de los establecidos por la sociedad (López, 2006) en los cuales el grupo se convierte para todos ellos en un importante marco de referencia, que reemplaza al familiar (Sánchez, 2006, pág. 1) .

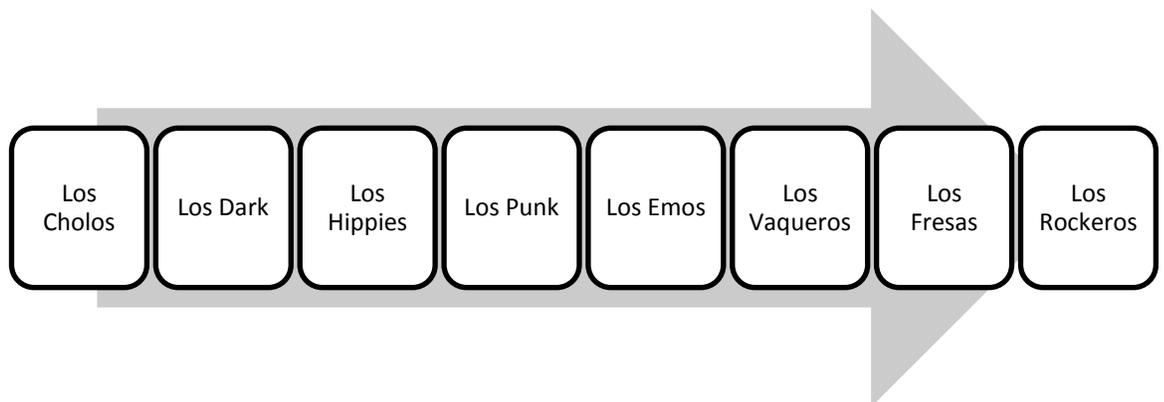
Estos nuevos grupos conformados por identificaciones juveniles constituyen formas variadas de expresi3n, recreaci3n e incluso, resistencia a las identidades culturales m1s ancestrales (L3pez, 2006), adem1s la integraci3n a los mismos cobra una importancia decisiva para cada uno de sus miembros (S1nchez, 2006, p1g. 1).

Esto se debe a que para formar su identidad, los j3venes deben relacionar aquellas caracter1sticas propias como sus capacidades, necesidades, intereses, gustos, tendencias y deseos dentro de un contexto social, en donde se encontrar1n con una diversidad de identidades como lo son: clase social, sexo, color de piel, religi3n, edad, gustos musicales, de vestir, etc. Una vez hecho esto, podr1n ser capaces de ir modificando y sintetizando sus identificaciones anteriores tomando como modelos a las otras personas con quienes quieran formar un grupo.

De acuerdo a S1nchez (2006, p1g. 2), es debido a esto que surgen los llamados grupos minoritarios o “tribus urbanas”, que son grupos de personas con intereses, preferencias, filosof1as, gustos y formas de vestir similares.

A continuaci3n podemos observar en la Figura No. 7 algunas de las tribus urbanas m1s representativas en M1xico de acuerdo a S1nchez (2006):

**Figura No. 7: Principales tribus urbanas en M1xico**



Estas tribus urbanas son parte de lo que se definió anteriormente como “cultura juvenil” y que forman esa parte incomprendida tanto para los padres, como los maestros, y adultos en general, y cuyos miembros parecieran como lo afirma Erikson (1972, pág. 161) “una tribu extraña procedente de Marte”.

Esto es debido a la llamada brecha generacional en donde aquello que es “apropiado” para una persona adulta no lo es para los jóvenes y viceversa, siendo esto ocasión de conflicto e incompreensión hacia las actitudes y comportamientos juveniles, los cuales se ven comúnmente asociados con libertad y rebeldía, diversión, entre otros. En relación a lo anterior López (2006) afirma que los jóvenes adolescentes en relación con los adultos, se convierten en objetos - sujetos de exclusión debido a que éstos tienen una imagen de los jóvenes antagónica y negativa, provocando que actúen en contra de sus aspiraciones e impongan sus propias identidades, impidiéndoles el despliegue total de sus convicciones y capacidades.

Borzese, et al.(2009, pág. 9) mencionan que los jóvenes construyen estas “tribus” como refugios propios debido a que no pueden acceder a cumplir con los requisitos exigidos para convertirse en “herederos”, tal y como lo postula la idea de moratoria social. Es decir, los jóvenes adolescentes se integran a estos grupos con el objetivo de sentirse identificados con algo en donde son libres de expresar sus intereses y deseos propios, y así escapar de todas las demandas exigidas por la sociedad.

No obstante, esta integración a los grupos juveniles, o tribus urbanas no es algo estático, sino temporal, ya que este tipo de agrupaciones forma precisamente parte del proceso de la construcción de identidad del adolescente, que una vez adquirida ellos mismos van adaptándose a otras maneras de actuar, hablar, vestir, etcétera. Sánchez

(2006, pág. 2) menciona que estas agrupaciones pueden ser transitorias, ocasionales o parciales y que son abandonadas una vez que los jóvenes optan por formas de vida distintas a las que les otorgaba esa identidad. En este mismo sentido, López (2006, pág. 6) establece que “es muy común encontrarse muchachas y muchachos, que formando parte de determinados grupos hoy, mañana ya no se identifican con los mismos y modifican rápidamente sus comportamientos, formas de vestir, actuar y expresarse en el medio social”.

En conclusión, se puede decir que el proceso de construcción de la identidad del adolescente no sólo se da individualmente, sino que además depende de la relación que éste tenga con la sociedad y el tipo de grupos sociales a los que pertenezca, en donde pueda expresarse con libertad y compartir ideales, comportamientos, formas de pensar y de vestir. Para que al final, él sea capaz de desarrollar una identidad propia, que lo defina como persona y que al mismo tiempo le permita ser parte de la sociedad.

Por lo tanto, es necesario que como docentes reconozcamos estos referentes culturales e identitarios juveniles para poder comprenderlos y reconocerlos como el resultado de un proceso de acumulación cultural del cual todos formamos parte (López, 2006) y no como una conducta rebelde e inadecuada que los jóvenes presentan.

### **2.2.3 Adolescencia y Escuela**

La escuela, es un factor determinante en la construcción de las identidades y cultura adolescente, primeramente porque es un espacio en donde los jóvenes adolescentes pasan la mayoría del tiempo, además de que es un espacio que les permite socializar con sus pares y vivir una diversidad de experiencias propias de su edad. Reyes

(2009, pág. 32) afirma que la escuela es “uno más de los espacios donde los adolescentes participan socialmente”, también agrega que es en este lugar en donde “los sujetos adolescentes pasan parte importante de su tiempo interrelacionándose con otros adolescentes, generando juntos parte de esas formas y prácticas socioculturales divergentes”.

### **2.2.3.1 La escuela como experiencia juvenil**

Es así que la escuela, como espacio generador de nuevas experiencias escolares en cada uno de sus niveles, determina la formación de las identidades juveniles en donde los estudiantes se construyen y reconstruyen como jóvenes.

Pero, ¿cómo se puede definir la experiencia escolar en el adolescente?, ¿cuál es el impacto que ésta tiene en la construcción de identidades juveniles? y ¿cómo se pueden relacionar ambos conceptos?, son las interrogantes planteadas en esta sección en donde se pretende describir distintas ideas de cómo es la experiencia escolar en los jóvenes, especialmente en los estudiantes de bachillerato y qué efecto tiene ésta en la construcción identitaria y la socialización de los adolescentes.

Dubet y Martuccelli (1998, pág. 79) definen la experiencia escolar como:

La manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructura el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la

socialización y la formación del sujeto son definidas por el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia.

Por otra parte Guerrero (2000, pág. 3) define la escuela como un espacio de vida juvenil en el cual “se producen diversas dinámicas que ocurren fundamentalmente fuera del salón de clases... y en donde se genera una atmósfera propicia para el establecimiento de interacciones sociales entre los jóvenes”.

No obstante, Hernández, F. (2004) hace referencia a la contradicción de la experiencia escolar con la experiencia juvenil dentro de la escuela. Esto significa en palabras de Hernández, F. (2004) que “la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales”, cuyo efecto es el conflicto entre los intereses sociales de los jóvenes y aquéllos que la cultura escolar demanda.

Por lo tanto, se puede decir que es a partir de las experiencias escolares que los estudiantes van formando su identidad personal y cultural, pero además es a partir de estas experiencias que los alumnos pueden dar significado a la escuela y representarla desde distintos enfoques como se verá más adelante en este trabajo.

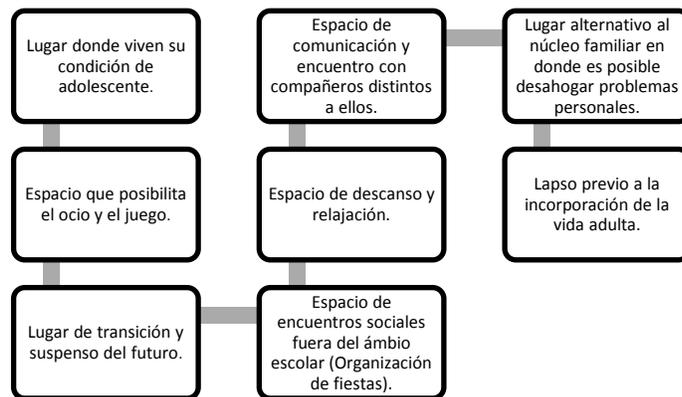
La identidad juvenil se va formando en un ambiente en el cual los jóvenes adolescentes tienen que hacer un balance entre su condición de jóvenes y su trabajo como estudiantes, en este sentido, Hernández, J. (2006) y Rivas y Leite (2006) mencionan que la vida juvenil que realizan los jóvenes se acomoda a los contextos que frecuentan y, especialmente, a una búsqueda de su compatibilidad con las actividades de estudio. Además de esto, la escuela es un espacio que también les permite identificarse

culturalmente con otras personas que comparten cosas en común y que al relacionarse los jóvenes de la preparatoria se ven inmersos en un “espacio privilegiado donde confluyen diversos grupos, subculturas y generaciones que participan en la construcción de una forma particular de “ser joven” (Guerrero, 2000, pág. 3).

Pero además se debe tener en cuenta que es durante la adolescencia que uno “se forma un ‘sí mismo no escolar’, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar misma” (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998). De ahí la importancia de conocer aquellas subjetividades adolescentes en torno a la escuela misma, para que a partir del conocimiento de éstas se pueda hacer una conexión entre la cultura social de los jóvenes y la cultura escolar.

Finalmente, a continuación se presentan algunas categorías de representación sobre la escuela como experiencias juvenil presentes en las investigaciones de Guerrero (2000) y Hernández, J. (2006) en el contexto escolar del bachillerato, las cuales permiten observar de una manera general cómo es que la escuela propicia la construcción de identidades, para que a partir de estos hallazgos se pueda reflexionar sobre el papel implícito de la escuela en la educación de los jóvenes adolescentes.

**Figura No. 8: La escuela como experiencia juvenil**



En resumen, la escuela se convierte en un espacio de vida y experiencia juvenil en donde los adolescentes adquieren nuevas formas de socializar, se encuentran con personas con intereses y características similares y realizan actividades agradables que los hacen sentirse parte de lo que es la cultura del estudiante. Y es a partir de todos estos factores inmersos en el contexto escolar que es posible que los jóvenes adolescentes vayan desarrollando su identidad. Además, se resalta la importancia de la conexión entre la cultura escolar y las subjetividades de los adolescentes en torno a la escuela, destacando así la relevancia de la escuela y su relación con los adolescentes.

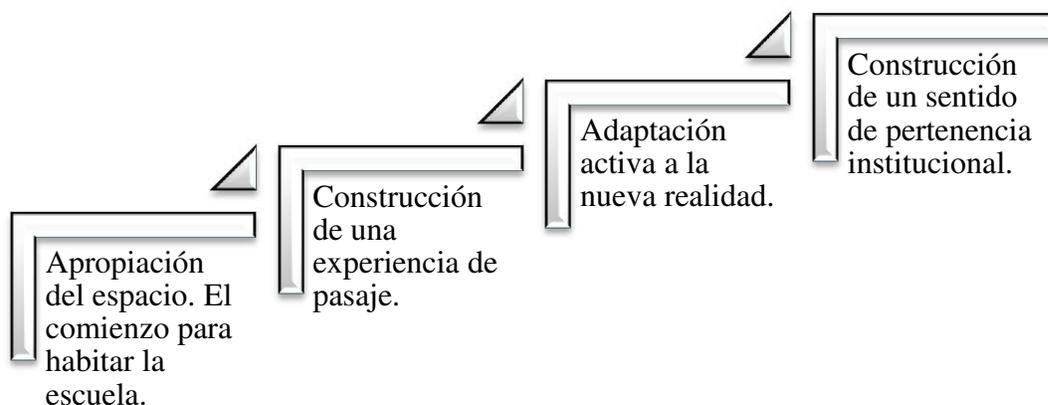
### **2.2.3.2 La escuela como territorio**

No obstante, la escuela no puede ser vista sólo como aquel lugar en el que los jóvenes adolescentes se identifican unos con otros y pueden realizar actividades “agradables” fuera del salón de clase, sino que también el simple hecho de estar en la escuela, en este caso en la preparatoria, implica una serie de cambios, y adaptaciones que el estudiante debe hacer para “sobrevivir” en un territorio que le es desconocido.

Es por esto que a continuación, se describe la escuela a través del concepto de territorio, propuesto por Satulovsky y Theuler (2009, pág. 42) el cual consiste en estudiarla como “un espacio a ser apropiado por aquellos que la viven”. Esto significa que la escuela es vista como un lugar para ser “habitado” y para esto es necesario que el alumno, en este caso los jóvenes de preparatoria, modifiquen y reestructuren toda experiencia escolar anterior para adaptarse a esta situación nueva.

Satulovsky y Theuler (2009) establecen algunos elementos necesarios para que los jóvenes habiten este nuevo espacio y que son parte del proceso de adaptación al nuevo ambiente. A continuación se muestran en la siguiente Figura No. 9

**Figura No. 9: Proceso de transición escolar**



Este proceso, debe darse en cada uno de los momentos de transición escolar, sin embargo, en este caso lo adaptaremos al contexto de la transición de la escuela secundaria a la escuela preparatoria, el nuevo territorio.

Hargreaves, et, al.(2000) en su libro Una educación para el cambio expresa cómo el proceso de transición de un nivel educativo a otro, implica más que el sólo hecho de estudiar en un lugar distinto. Hargreaves, et, al.(2000, pág. 40) afirman que “trasladarse de una escuela a otra no significa simplemente cambiar de instituciones, sino también de comunidades, cada una de ellas con ideas propias acerca de cómo aprenden los estudiantes, cómo se organiza el conocimiento, qué forma debería adoptar la enseñanza, etcétera”. Además de esto, mencionan que los jóvenes estudiantes deben apropiarse de la nueva cultura escolar, compuesta por una nueva serie de normas, creencias y valores de los miembros de una organización integradas a su vez por aquello que piensan, dicen, y

hacen así como por las pautas de relación entre los miembros de las diversas culturas o subculturas presentes en ella.

Es por esto que es necesario que el estudiante deba comenzar a conocer el nuevo territorio, y para esto Satulovsky y Theuler (2009) mencionan que los estudiantes tienen que decodificar y codificar, cifrar y descifrar el grupo, el tiempo escolar, los otros compañeros, docentes y autoridades escolares. Una vez hecho esto, el estudiante podrá construir una identidad grupal, integrándose así al grupo y a la escuela.

Una vez que el joven adolescente ha integrado esta nueva cultura, es necesario que pase por una experiencia de pasaje (Satulovsky y Theuler, 2009) o por un rito de transición (Hargreaves, et al, 2000) ya que “lo nuevo” provoca un desequilibrio en los estudiantes lo cual provoca ansiedades básicas de diversos tipos y en las que se incluyen: el miedo a la pérdida, el miedo a la nueva escuela, la inquietud y preocupación de las relaciones con los otros compañeros y profesores, la ansiedad por los exámenes y los nuevos deberes, los mitos sobre la escuela, entre otros. Estas ansiedades, configuran una actitud resistente al cambio que se manifiesta por el estereotipo opuesto al aprendizaje, es decir, en donde el alumno actúa de manera indiferente y apática dentro de la institución (Satulovsky y Theuler, 2009).

Sin embargo, estas ansiedades no son permanentes, sino momentáneas y se manifiestan solamente antes del ingreso y al inicio de la escuela preparatoria. Además, es importante señalar que el proceso de transición también trae consigo aspectos positivos, como las grandes expectativas depositadas en la nueva escuela, en sus profesores y el currículum.

Finalmente, se llega al proceso de adaptación, en el cual los adolescentes se integran positivamente al nuevo espacio escolar por medio de la aceptación de las normas y creando nuevos espacios de interacción entre compañeros de grupo, con quienes se sientan más identificados. Es así que una vez adaptados al nuevo ambiente, los jóvenes adolescentes comienzan la construcción de un sentido de pertenencia institucional, la cual solamente se da cuando los estudiantes son parte de un ambiente escolar positivo que estimule este sentido.

En conclusión, considero que es relevante tener en cuenta cada una de las etapas por las cuales pasan los estudiantes durante el periodo de transición de una escuela a otra, para así comprender su situación emocional y las conductas que ésta pueda generar dentro del salón de clases.

### **2.3 Narrativas**

La descripción de las narrativas, es un aspecto de suma importancia para construir la base teórico- metodológica de la presente investigación, puesto que por medio de la utilización de los diarios temáticos, los estudiantes utilizan las narrativas escritas con el fin de expresar y narrar distintas temáticas. Es decir, la utilización de la estrategia de los diarios temáticos nos permitirá reconocer a partir de su análisis las principales narrativas que los alumnos expresan sobre distintos temas, las cuales a su vez contribuirán a “saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores de la universidad desde el mundo de sus significaciones” (Mireles, 2006).

Por consiguiente, se comenzará por definir qué son las narrativas y cuál es su importancia en la investigación social.

### **2.3.1 Definición de narrativas**

Primeramente, hay que distinguir entre narraciones y narrativas; ya que son conceptos que pueden llegar a estar relacionados, pero su función no es la misma. De acuerdo al Diccionario de análisis del discurso (Charaudeau, P. y Maigneueneau, D., 2002, pág. 210) las narraciones tienen una connotación más literaria y hacen referencia al acto de contar una sucesión temporal de acciones en las que después ocurra una transformación de ciertas propiedades iniciales de los actantes dentro de una puesta en intriga que estructure la sucesión de las acciones en el tiempo. Este mismo texto, define la narrativa como un fenómeno lingüístico más amplio ligado a la enunciación “pivote de la relación entre la lengua y el mundo: por un lado, permite representar hechos en un enunciado, pero por el otro, ella misma constituye un hecho, un acontecimiento único definido en el tiempo y el espacio”.

A partir de estas diferencias, se concluye que las narrativas tienen un sentido más amplio que va más allá del campo literario, ya que nos permiten realizar un análisis de los hechos que se describen resaltando los aspectos sociales que se derivan de éstos.

Las narrativas son las historias que alguien cuenta; son las historias que las personas realizan con el fin de explicar, justificar y dar coherencia a través del tiempo, así mismas y a su entorno (Iconoclastas, 2008). Por otra parte, Franco, Nieto y Rincón (2010) afirman que la narrativa es “un dispositivo para describir, comprender y asignar sentido a la vida que vivimos; así narrar es un modo de investigar al ser humano en sus vivencias, contextos y culturas”. Finalmente, y en este mismo sentido (Ochs y Capps,

1996 citado por Saucedo, 2007, p. 26) definen a las narraciones<sup>8</sup> como “un medio a través del cual los individuos se presentan a sí mismos, interpretan la realidad, sus experiencias, y sus vínculos con las demás personas”.

Estas definiciones, nos llevan a concluir que las narrativas son una importante fuente de conocimiento sobre la vida de los individuos ya que sus historias no sólo nos dan información de su vida sino también de sus experiencias, realidades y contextos socio-culturales en los que se desenvuelven, razones por las cuales convierten a los diarios temáticos de los alumnos en una herramienta significativa para la comprensión y entendimiento de los mismos.

En este mismo sentido, la visión de Flick (2007) acerca de la construcción de textos, refiere a su relación con las experiencias, acontecimientos o actividades de los que los escriben y aquéllos que los interpretan, mencionando además que es mediante la construcción de textos que se adquiere una comprensión del mundo y este proceso de construcción y comprensión se denomina mimesis.

Ricoeur (citado por Flick, 2007) define 3 formas de mimesis, las cuales se resumen en tres palabras principales: experiencia, construcción e interpretación.

La mimesis<sub>1</sub> refiere a las preconcepciones de la actividad humana y de los acontecimientos sociales que les acontecen. La mimesis<sub>2</sub> es procesar las experiencias de los acontecimientos en narraciones cotidianas en algunos documentos. Finalmente, la

---

<sup>8</sup> En el texto de Saucedo se utiliza la palabra “narraciones” como sinónimo de narrativas.

mimesis<sub>3</sub> se define como la comprensión a través de la interpretación de aquello que se escribió.

Por lo tanto, el concepto de mimesis propuesto por Ricoeur (citado por Flick, 2007), relacionado con el estudio de las narrativas en esta investigación demuestra cómo por medio de estos procesos miméticos los alumnos reflejan aquellas preconcepciones de lo que les acontece (mimesis<sub>1</sub>) escribiéndolo en sus diarios temáticos (mimesis<sub>2</sub>) y es mi trabajo como investigadora interpretar (mimesis<sub>3</sub>) todo aquello que representan tales narrativas.

Sin embargo, al interpretar las narrativas hay que tener en cuenta que éstas contienen cierta información que puede no ser del todo “exacta”. Saucedo (2007, pág. 26) menciona que mediante las narrativas no siempre se describen los hechos “tal y como sucedieron” por lo que se debe considerar que “en el acto de contar entran en juego diferentes tipos de filtro como: la memoria, el lenguaje o modelos culturales que se utilizan en el acto de narrar”. Motivo por el cual no podemos conocer cómo ocurrieron exactamente los eventos, pero sí podemos conocer la manera en las que se organizaron los eventos en un relato para dar cuenta de ellos.

Además de estas consideraciones, es necesario tomar en cuenta que los aspectos socio-culturales juegan también un papel importante en la actividad narrativa, y que estos aspectos se ven reflejados en la manera de narrar un evento y cómo éste es descrito por medio de un lenguaje y discurso específicos. Irving (citado por Saucedo, 2007, p. 26) menciona que:

En los ambientes socioculturales hay narrativas, formas de narrar, prácticas asociadas con el uso del lenguaje y del discurso que proporcionan estructuras compartidas para guiar y dirigir la manera en las que las personas interpretan y dan sentido a las acciones y a las experiencias a lo largo del tiempo.

Asimismo, Franco, Nieto y Rincón (2010, pág. 40) hacen referencia al elemento socio-cultural de las narrativas al definir las desde una perspectiva sociológica, la cual define la narrativa

Como instrumento que busca establecer patrones de organización colectiva para el descubrimiento del sujeto social como actor en la construcción de la identidad social. Así mismo, describe las maneras en las que las sociedades viven su cotidianidad, la interacción social, el drama colectivo, los conflictos y problemáticas que la definen.

En base a lo anterior, podemos resumir que las narrativas no son solamente un reflejo de la vida personal del sujeto, sino que también son la expresión del sujeto social que toma en cuenta el tiempo y espacio sociocultural en el que se desenvuelve y todo lo que éste conlleva plasmándolo en sus narrativas. Por lo tanto, es por medio de las narrativas que los sujetos se representan a sí mismos, a los objetos con los que interactúan así como a la sociedad en la que viven.

Una vez definido el concepto de narrativa, es importante resaltar la utilidad de ésta en el campo de la investigación social.

Recordando que las narrativas en los diarios temáticos de los alumnos se presentan a manera de texto, se debe reflexionar de qué manera el texto forma una fuente de conocimiento que puede ser interpretada y analizada con el propósito de encontrar la realidad representada en los mismos.

Según Flick (2007), los textos sirven a tres propósitos en el proceso de la investigación cualitativa:

- Son datos esenciales en los que se basan los hallazgos.
- Son la base de las interpretaciones.
- Son el medio central para presentarlos y comunicarlos.

Pero los textos no solamente son considerados como un conjunto de datos los cuales pueden ser interpretados, sino que éstos se convierten en productos de una representación de la realidad existente; es decir, por medio de los textos “los participantes producen activamente las realidades por medio de los significados atribuidos a ciertos acontecimientos y objetos, y que la investigación social no puede escapar a estas atribuciones de significados su deseo ocuparse de realidades sociales” (Flick, 2007, pág. 44).

En síntesis, el propósito de la utilización de los diarios temáticos en esta investigación cualitativa, es precisamente encontrar aquellas realidades sociales que los alumnos representan en sus narrativas, interpretarlas y al final presentar las conclusiones derivadas de las mismas con la finalidad de conocer qué acontecimientos y objetos narran en sus diarios y cómo lo hacen.

### **2.3.2 Narrativas y Educación**

Actualmente, el estudio de las narrativas de los actores principales en la educación como docentes y alumnos ha cobrado gran importancia en el ámbito de la investigación educativa (Bolívar, 2002; Guzmán y Saucedo, 2007; Hornillo y Sarasola, 2003 y Weiss 2006). Al respecto, Bolívar (2002) afirma que el uso de las narrativas dentro de la educación permite a través de una perspectiva interpretativa entender los fenómenos educativos como “textos”, es decir, que mediante la interpretación de aquellas narrativas en donde tanto alumnos como maestros expresan y dan significado a sus experiencias escolares, se puede conocer y dar sentido a aquello que viven día con día dentro de la escuela.

No obstante, al inicio del uso y práctica de la investigación biográfico-narrativa en la educación, ésta se centraba principalmente en el estudio de las experiencias de docentes, a manera de conocer por medio de sus relatos y el modo narrativo la acción práctica que acontece en situaciones específicas, las cuales permiten comprender y expresar la enseñanza (Bolívar, 2002). Esta situación, según Rivas (2009) propiciaba poco interés en el estudio de las narrativas de los estudiantes, los cuales eran vistos solamente como depositarios de las prácticas de los profesores y objetivo esencial de su tarea.

Actualmente, esta situación ha ido cambiando y poco a poco se ha reconocido el rol activo del estudiante en la construcción de su aprendizaje o de la comunidad escolar (Rivas, 2009, pág. 28) por lo que los temas referidos a los alumnos tienen una mayor presencia en el terreno de la investigación educativa (Guzmán, C. y Saucedo, C., 2007).

En este sentido Guzmán y Saucedo (2007, pág. 7) mencionan que el objetivo de estudiar las narrativas de los estudiantes no sólo se enfoca en conocer si aprenden o no en las aulas, o en identificar los grupos a los que pertenecen sino “para adentrarse en el campo de sus experiencias de la escuela, de sus procesos subjetivos, a través de los cuales viven, dan sentido y se posicionan respecto a lo que la escuela les ofrece”.

Finalmente, Bolívar (2002, pág. 6) afirma que “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos”, debido a que como modo de conocimiento, capta la riqueza de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

### **2.3.2.1 Narrativas de los estudiantes de preparatoria**

“El bachillerato es hoy en día, el espacio donde la mayoría de jóvenes mexicanos se juegan permanecer o no en la escuela, dedicarse más a la escuela o al trabajo, dedicarse más a los estudios para poder aspirar a determinadas carreras profesionales o vivir lo placentero de la vida juvenil” (Weiss E. , 2010, pág. 86).

Es por esto que en la actualidad se han generado una gran diversidad de estudios referentes a las experiencias escolares de los estudiantes de preparatoria, a través de estudios cualitativos entre los cuales se incluyen el uso de las narrativas (Alvarado, 2009; Ávalos, 2009; Guerra, 2000; Guerrero, 2000; Guzmán y Saucedo, 2007; Hernández, J., 2006; Velázquez, 2009 y Weiss, 2010).

La importancia de estos estudios, radica en que a través de éstos se puede incursionar en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes para conocer lo que viven, piensan y sienten (Guzmán, C. y Saucedo, C., 2007, pág. 7). El conocer estas experiencias subjetivas de los estudiantes, permiten darle vida a la teoría, aún y cuando éstas no describan un hecho o una verdad absoluta nos dan la posibilidad de explicar las múltiples situaciones que se dan al interior de las instituciones con los estudiantes y que al conocerlas se pueden realizar distintas estrategias educativas para la mejora de la educación a través de políticas educativas adecuadas, pertinencia en los planes de estudios y un cambio en la concepción del estudiante para que así no exista un distanciamiento entre sus intereses, aspiraciones e inquietudes y las acciones ejecutadas por las autoridades educativas.

Algunos autores como Guzmán y Saucedo (2007) y Weiss (2006) han promovido la investigación educativa en México sobre estudiantes de preparatoria como actores o sujetos inmersos en aspectos académicos y en diferentes prácticas culturales ubicándolos no solamente como estudiantes sino también como jóvenes. Para esto, se han enfocado en la publicación de varios artículos en colaboración con otros investigadores quienes estudian diversos temas relacionados con la vida de los estudiantes en la escuela preparatoria y cuya información es de suma importancia para la presente investigación.

Guzmán y Saucedo (2007) en su publicación *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela* hacen una recopilación de diversas investigaciones centradas en las experiencias escolares de los alumnos de distintos niveles, entre los cuales se encuentra también la escuela preparatoria. A continuación se resumen algunas de éstas:

Luz María Velázquez (2009) en su artículo *Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela* trabajó cualitativamente con seis preparatorias tanto públicas como privadas en el estado de México, en donde a través de entrevistas de profundidad y narrativas escritas por los propios estudiantes indagó sus perspectivas sobre sus trayectorias escolares en el nivel medio superior. En este estudio se reflejan las opiniones de los estudiantes en torno a las razones por las cuales desertan, regresan o continúan ininterrumpidamente la preparatoria.

Carmen Merino y Teresita Ramírez (2009) en *La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes* describen el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes del nivel medio superior en una preparatoria de la UNAM a través del uso de las narrativas autobiográficas para dar cuenta de cómo experimentan el desarrollo psicosocial encontrando como resultados adolescentes confundidos, sin sentido de identidad, otros que se encuentran en plena crisis y otros que ya han logrado conquistar su propia identidad.

Finalmente, Carlota Guzmán (2009) presenta en *Experiencias e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan* las situaciones que los jóvenes estudiantes experimentan al trabajar y estudiar al mismo tiempo para conocer cómo resolvían esta dualidad estudiante-trabajador y cómo su identidad se veía afectada por ambas condiciones de vida.

Por otra parte, el Dr. Eduardo Weiss (2010) a través de la línea de investigación *Jóvenes y bachillerato* ha desarrollado en colaboración con otros investigadores de nivel maestría y doctorado proyectos que se centran en la subjetividad juvenil de los adolescentes que estudian el bachillerato, el cual se muestra principalmente como un

espacio de vida juvenil, mediante la utilización de metodologías cualitativas como la hermenéutica, etnografías y entrevistas narrativas. Entre los principales estudios sobre esta temática se encuentran los siguientes:

Irene Guerra (2000) en su publicación *¿Qué significa estudiar el bachillerato?*, presenta los significados que les dan a la preparatoria los alumnos de dos distintos tipos de bachillerato: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTI) en donde se contrastan las percepciones que los estudiantes de cada una de estas escuelas tienen respecto a la misma, manifestando las diferencias socio-culturales y económicas de cada centro, las cuales provocan que se viva distintamente su escolaridad.

Elsa Guerrero (2000) al igual que Irene Guerra (2000) estudió comparativamente dos tipos de bachillerato uno tecnológico (CBTI) y uno universitario (CCH), sin embargo, en esta investigación se intentó descubrir aquellas significaciones que los estudiantes le dan a la escuela como centro de vida juvenil, en donde a través de entrevistas semi-estructuradas se encontraron ideas que expresan al bachillerato como lugar de encuentro entre pares, de comunicación y diálogo, entre otros. En esta misma línea de investigación se encuentra el estudio de Job Ávalos (2009), el cual hace un estudio etnográfico en un bachillerato público (CCH), cuyo principal interés fue describir la vida estudiantil a través de las observaciones y conversaciones de los jóvenes con sus pares en donde muestran cómo los estudiantes van avanzando en sus estudios sin dejar de lado sus intereses juveniles.

Finalmente se encuentran los estudios de Hernández, J. (2006) y Alvarado (2009) los cuales abarcan el tema de la identidad juvenil como un proceso sociocultural.

Hernández, J. (2006) investigó cómo los estudiantes construyen su identidad acomodando sus actividades juveniles a las demandas del trabajo escolar, en donde se manifiestan principalmente los conceptos morales de responsabilidad y libertad en la escuela. Por su parte, Alvarado (2009) estudió la construcción de la identidad en estudiantes de preparatoria en Sinaloa, en donde se expresan los significados de los jóvenes sobre sus expectativas y proyectos de vida, los cuales son influenciados por los grupos juveniles a los que pertenecen y se constituye la escuela preparatoria como un espacio de expresión y construcción de la identidad.

En resumen, las principales líneas de investigación en torno a la escuela preparatoria y las subjetividades de los estudiantes en torno a ella, se han enfocado principalmente en tres áreas:

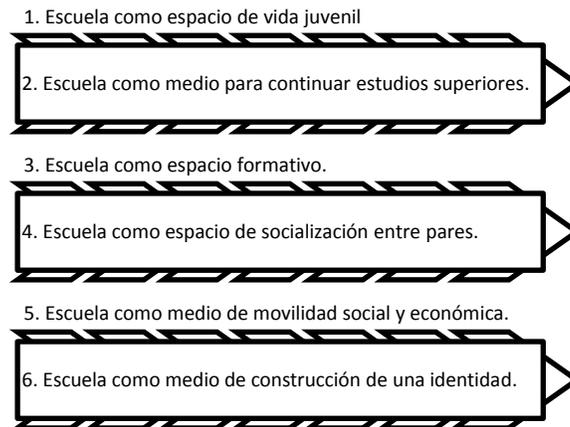
1. Experiencias escolares en la preparatoria
2. La preparatoria como espacio de vida juvenil
3. La construcción de la identidad en la escuela preparatoria

La presente investigación, pretende formar parte de estas temáticas por medio del análisis de las narrativas de los estudiantes en donde se expresan no sólo las experiencias que viven los jóvenes adolescentes dentro de la misma, sino también donde se describen las características que le atribuyen a la escuela misma como espacio formativo, académico y de vida juvenil.

Ya para concluir, se presenta en la Figura No. 10 algunas de las categorías de análisis a partir de las narrativas de los estudiantes en torno a la preparatoria presentes en

las investigaciones antes mencionadas, las cuales reflejan un amplio conocimiento sobre la relación entre la subjetividad juvenil y la escuela.

**Figura No. 10: Principales categorías narrativas sobre la escuela preparatoria**



Guerra (2000) y Guerrero (2000) afirman que durante sus estudios encontraron que la escuela preparatoria era descrita principalmente como un pasaje para poder entrar a la universidad y estudiar carreras profesionales, así como también una valoración de la escuela como espacio juvenil y de encuentro con compañeros, y en menor medida aquellas narrativas que expresan la preparatoria como un espacio formativo de habilidades académicas y de aprendizaje de conocimientos.

Por otra parte, Weiss (2010) y Hernández, J. (2006) manifiestan en sus estudios cómo los jóvenes estudiantes describen la escuela sobre todo como un lugar para encontrarse con otros jóvenes, pero también como un espacio que les permite adquirir mayores responsabilidades, reflexionar y madurar.

Durante el trabajo de campo, Ávalos (2009) pudo observar cómo se hacían bromas entre amigos, los deportes y otros juegos con los que solían divertirse durante horas, o su

participación en diversas actividades culturales como el medio para manifestar sus variadas afiliaciones.

Finalmente, en la investigación de Hernández, O. (2010) sobre el sentido de la escuela en donde se escogió trabajar específicamente con los estudiantes de los grados décimo y once, principalmente debido a que su experiencia escolar es obviamente mayor y porque se encuentran enfrentados a la construcción de nuevos sentidos para su vida frente a la inminente culminación de su bachillerato encontró que se describía la escuela como: institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida, institución que permite la inclusión en otros escenarios y escenario de consolidación de fuertes lazos de amistad.

#### **2.3.2.2 La “voz” de los estudiantes como reconstrucción de su realidad**

A continuación, se presenta a manera de conclusión, la importancia del uso de las narrativas en la educación, como medio para darle “voz” a los estudiantes, es decir, brindarles la oportunidad de que expresen sus experiencias, vivencias, pensamientos y sentimientos en torno a la temática escolar desde su propia perspectiva, para que a partir de esto, como investigadores podamos hacer una reconstrucción de su realidad mediante la interpretación de aquellas subjetividades que expresan en sus narrativas. Esto, con el propósito de conocer más detalladamente a los estudiantes y sus experiencias escolares, sin olvidar que esto no pretende realizar una explicación factual y objetiva, sino que a partir de la mirada subjetiva de los jóvenes adolescentes podamos comprender el entorno escolar que los rodea.

Al respecto, Guzmán y Saucedo (2007, pág. 10) afirman lo siguiente

Las frases “darle la palabra a los estudiantes” o “la voz de los estudiantes” no son transparentes y tampoco nos lleva a identificar a los estudiantes reales. En realidad a lo que accedemos es a construcciones conceptuales diferentes desde las cuales se interpreta la voz o la palabra de los estudiantes. Lo importante es escuchar lo que tienen que decir y tratar de que las interpretaciones que hacemos de sus sentidos y significados sean lo más cercanas a sus vivencias.

Pero, ¿qué significa dar “voz” a los estudiantes? y ¿qué tan importante es escucharlos? Son interrogantes que como profesionales de la educación debemos tener en cuenta si lo que queremos es entender ¿quiénes son esos estudiantes?, ¿qué hacen? ¿por qué van a la escuela?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les gusta?, ¿qué esperan?

Hornillo y Sarasola (2003, pág. 374) afirman que “dar la voz a los individuos se ha negado durante largo tiempo”, dejando de lado la subjetividad como parte importante de la existencia humana. Esta tesis de “las voces excluidas” postula que los métodos narrativos proveen el acceso a las perspectivas y experiencias de grupos oprimidos faltos del poder de hacer que sus voces sean escuchadas a través de modos tradicionales en los discursos académicos, destacando principalmente la experiencia personal de cada uno.

Al respecto, Suárez, Ochoa y Dávila (2003, pág. 13) mencionan que la documentación narrativa de las propias experiencias escolares nos permite “interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, que no sólo describen sino

que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos hacen diariamente”.

Así mismo, García, Lubián y Moreno (2010) mencionan que mediante el enfoque biográfico narrativo se puede ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, recuperando su propia voz al hacerla pública.

Por lo tanto, la importancia de conocer la escuela desde dentro, a partir de la propia voz de los individuos involucrados, tiene que ir más allá de la utilización de métodos tradicionales de investigación, y se debe dar prioridad al estudio de las narrativas de los estudiantes en torno a la experiencia vivida con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos, para así “dar sentido a sus vidas y a sus trayectorias” (González, 2007), pero sobre todo conocer quiénes son los estudiantes e interpretar su realidad cotidiana, para darle usos educativos.

Es por lo anterior que Guzmán y Saucedo (2007) sugieren que conocer a los estudiantes implica contemplar la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela, aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que éstas adquieren sentido y se convierten en espacio de realización de la vida cotidiana.

Ahora bien, ¿qué nos dicen esas voces expresadas en las distintas formas de narrativas (autobiografías, historias de vida, narrativas personales, relatos, etc.)? Para responder a esta pregunta, debemos recordar el objetivo final al que queremos llegar al utilizar los diferentes métodos biográfico-narrativos, el cual consiste en hacer una

interpretación y reconstrucción de la realidad de la vida de los sujetos que participan, la cual se conforma de los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones e intenciones de los participantes. Rivas (2009, pág. 18) presenta la investigación narrativa como una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa) desde las voces propias de los diferentes sujetos para darles sentido, ya que considera que éstas son las que nos permiten comprender la realidad en la que viven.

Esto significa, que la realidad presentada en las narrativas, no puede ser considerada como algo individual, sino como una construcción social y cultural en donde todos aquellos que forman parte de este espacio comparten ciertos aspectos referentes a un mismo tema, en este caso: la escuela preparatoria. Murray (citado en Sparkes y Devís, 2007, pág.3) en relación a esta característica de las narrativas, afirma que

Las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria.

Por lo tanto, aquel conocimiento que nos proporcionará el estudio de las narrativas sobre la realidad escolar, se enfocará principalmente en la comprensión de las subjetividades individuales afectadas por el plano cultural (Hernández O. , 2010), cuya construcción de significado adquiere relevancia sólo si se estudia como un proceso de construcción colectivo e histórico (Rivas, 2009), el cual se manifiesta a partir del conjunto de experiencias individuales dentro de un contexto institucional determinado.

Lo anterior, implica llegar al conocimiento no de una realidad educativa única, sino a la comprensión de múltiples realidades, en correspondencia con las múltiples miradas de quienes las viven que expresan sus ideas, valores, sentimientos y actitudes hacia esta realidad (Pérez, 2000); lo cual permite identificar patrones compartidos sin dejar de lado las experiencias singulares e individuales de cada uno de los sujetos.

En conclusión, las narrativas como forma de investigación nos ayudarán a reconstruir la realidad escolar experimentada por los estudiantes de preparatoria debido a las siguientes razones:

1. La «voz propia» de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación.
2. La realidad no es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural.
3. El estudio de los sentimientos, los afectos, lo subjetivo, constituyen componentes relevantes en la comprensión de la realidad.
4. Las narrativas se pueden interpretar como la lectura de las experiencias de los sujetos dentro del contexto institucional de la escuela.
5. Los relatos de vida o narrativas autobiográficas son un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas.
6. Investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, cómo construyen las identidades, qué sentido dan a sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA**

### **3.1 Investigación Cualitativa: Enfoque interpretativo-social**

La investigación de las Ciencias Sociales puede realizarse a partir de distintas concepciones según la naturaleza del problema a investigar. Ante esta situación, Porta y Silva (2003) proponen tres tradiciones intelectuales:

- Las ciencias empírico-analíticas
- La investigación simbólica o lingüística
- Las ciencias críticas.

Mientras que Gordillo (1992) analiza de igual manera los siguientes paradigmas:

- Enfoque positivista
- Enfoque interpretativo
- Enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt.

Cada uno puede considerarse per se un paradigma, dado que contiene presupuestos relativos al mundo social y escolar y propuestas para solucionar los problemas que en él se plantean, así como claves de interpretación de esas “realidades” (Porta, L. y Silva, M., 2003); sin embargo dependerá de la manera en la que se desee abordar el problema, elegir el paradigma más apropiado.

La realización de esta investigación se hará en base a un enfoque epistemológico principalmente interpretativo por su vertiente descriptiva. La razón primordial por la cual este trabajo de investigación se centra en este enfoque, es simplemente, porque el ser humano será el principal elemento de estudio. Y para esto, es necesario tener un

enfoque distinto al positivista utilizado en las ciencias naturales, el cual se considera poco adecuado en cuanto se pretende aplicar a las investigaciones sociales (Gordillo, 1992).

El enfoque positivista ha sido la base de muchas investigaciones realizadas durante el siglo XIX y comienzos del XX, e intentó aplicar sus métodos, conceptos y teorías a los problemas sociales; sin embargo al ser un intento fallido en la aplicación de las ciencias sociales, ha generado críticas y una ruptura de este paradigma para así dar cabida a un nuevo paradigma interpretativo. Por lo tanto, la dificultad de que exista una investigación educativa para predecir y controlar las situaciones educativas, es consecuencia del fracaso del positivismo y de la equivocada creencia que los métodos propios de las ciencias naturales pueden ser igualmente aplicados a los fenómenos humanos y sociales (Gordillo, 1992).

Ante estas declaraciones, es necesario recalcar las características con las que cuenta el enfoque positivista las cuales impiden a este proyecto ser abordado desde este enfoque. Las siguientes son algunas características propuestas por Gordillo (1992):

- Limita la explicación científica a un enfoque mecanicista sin tener en cuenta explicaciones no basadas en la física.
- Limita la explicación científica a la explicación causal sin considerar otro tipo de explicaciones.
- Limita el ámbito científico a lo objetivo, sólo los fenómenos observables por cualquier observador.

- Se consideran únicamente las entidades causales del ambiente y el sujeto es un organismo vacío, pasivo e inerte.
- Requiere cuantificación y no tiene en cuenta los datos cualitativos lingüísticos o numéricos.
- Requiere replicación de la generalidad de los fenómenos.
- Requiere control al observar los fenómenos.

Ante este paradigma, Gordillo (1992) propone una concepción epistemológica más postpositivista; el enfoque interpretativo, que estudia al ser humano como sujeto y no como objeto, es decir como alguien que piensa, siente, interpreta, planifica, elige y actúa. Por otra parte, Porta y Silva (2003) establecen este mismo enfoque con el nombre de ciencias simbólicas, el cual defiende la sociedad como una realidad que se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento en donde la realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos intervinientes y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, etc.

Algunas de las características más contrastantes con el enfoque positivista en relación al paradigma interpretativo son las siguientes (Colás Bravo, citado por Porta y Silva, 2003):

La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.

La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo tanto, es imposible explicarla de la misma forma en que se explican los fenómenos en las ciencias naturales.

Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de científicidad. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún como universal. La universalidad no es sinónimo de objetividad.

Tomando en cuenta estas tres características, el problema de la siguiente investigación será analizado dentro de un contexto social específico, con una generación específica en un tiempo determinado haciendo énfasis en la realidad social en la que los alumnos están inmersos. En consecuencia, se estudiará al ser humano con una visión antropológica, considerándolo como un ser activo en la sociedad el cual piensa, siente, interpreta, planifica, elige y actúa (Gordillo, 1992), a fin de obtener un conocimiento de la vida social tal y cómo es percibida por los sujetos. Para finalmente llegar a un conocimiento que cumpla con los principios de validez, racionalidad y científicidad cada uno determinado por:

- Los antecedentes del uso y la aceptación de este enfoque en distintas investigaciones sociales.
- Por las normas de racionalidad (Moya, 2003) que permiten seguir distintos criterios metodológicos para llegar al conocimiento.
- Por la exigencia no naturalista de la investigación educativa, por medio de la cual se permite la realización de interpretaciones y juicios según

principios y procedimientos metodológicos basados en las normas de racionalidad (Moya, 2003).

- En conclusión, así como lo menciona Gordillo (1992, pág. 184) “el enfoque interpretativo parece, entonces, que podría ser el adecuado al sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción.”

La presente investigación es de corte social, lo cual implica una manera distinta de concebir la metodología a utilizar. Además de su carácter social, es también de carácter educativo, por lo tanto es considerada como una investigación educativa. La investigación sobre la educación “es una actividad real que existe y que produce conceptualizaciones de fenómenos-lenguajes que sirven para concebir y hablar sobre problemas y situaciones educativas- es decir que ofrece formas de ver la realidad” (Gimeno, 1997, pág. 7). Es debido a esta concepción de investigación educativa que este trabajo no puede ser concebido desde un enfoque metodológico cuantitativo sino cualitativo.

Empecemos por definir el enfoque cualitativo para comprender sus características principales y relacionarlas con la investigación.

La metodología cualitativa es definida por Mendoza (2006) como una metodología cuyo objetivo es describir tantas cualidades como sea posible de un fenómeno que abarca una parte de la realidad, lo cual permite obtener un entendimiento profundo del fenómeno.

Finalmente, Mendoza (2006) propone en manera de síntesis las siguientes características de este tipo de metodología, las cuales son:

- Tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos.
- Usar procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, este método busca menos la generalización y se acerca más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico.
- El investigador debe tener un trato intensivo con las personas involucradas en el proceso de investigación, para entenderlas.
- El investigador desarrolla o afirma las pautas y problemas centrales de su trabajo durante el mismo proceso de la investigación.

Estas características, permiten enfocarse en la manera de llevar a cabo esta investigación, de manera que se tomen en cuenta cuáles serán los pasos a seguir y los métodos y técnicas de investigación más apropiadas para alcanzar el conocimiento.

Finalmente, la metodología cualitativa es la que nos da la pauta principal para poder trabajar desde ésta las narrativas de los estudiantes de preparatoria, ya que ésta incluye los diseños narrativos, en los cuales “el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Son de interés las personas en sí mismas y su entorno” (Salgado, 2007, pág. 72). Además, los datos en este tipo de diseño, pueden ser obtenidos de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, materiales personales; entre ellos los diarios (2007)

este último instrumento es el que será utilizado para la recolección de información y el cual se describirá más adelante.

### **3.2 Método biográfico-narrativo**

¿Cómo es que surgió el interés por la investigación biográfica-narrativa? ¿Cómo se define conceptualmente? y ¿Cuál es su importancia en la educación? Son preguntas que surgen durante los últimos años dentro de la investigación en las ciencias sociales, para comprender la importancia del uso de este tipo de investigación y sus beneficios dentro del ámbito educativo, al propiciar los medios necesarios para conocer y analizar de manera más profunda las experiencias de vida y la identidad de los actores principales involucrados en el proceso educativo: maestros y alumnos.

Es así que, a continuación se presentan los elementos más relevantes de este tipo de investigación, con el propósito de mostrar desde una perspectiva general su importancia en la educación.

#### **3.2.1 Antecedentes**

En las últimas décadas, se ha dado un creciente interés por la utilización de la investigación biográfico- narrativa en el campo de las ciencias sociales, dentro del paradigma cualitativo con métodos, instrumentos y forma de análisis específicos, con credibilidad y legitimidad propia (Bolívar, 2002 y Sparkes y Devís, 2007) cuyo interés principal es comprender los significados con el que las personas componemos el mundo.

El método biográfico-narrativo, tiene su origen central en las corrientes epistemológicas de la hermenéutica y las narrativas producidas a finales de los 60 y principios de los 70 (Rivas, J. y Herrera, D., 2009) principalmente en el área de las

ciencias sociales con el propósito de explicar, comprender, e interpretar la determinación de la acción de un individuo o grupo, así como de las cuestiones referentes al ser social (Roberts, 2002). Sin embargo, fue hasta los años 70 cuando hubo un cambio importante en la manera en que la concepción de “ciencia”, la naturaleza del método científico y como se alcanzaba (Roberts, 2002), y fue entonces cuando comenzó un avance en los métodos interaccionistas y subjetivistas en varios campos del conocimiento (Bolívar, A, Domingo, J.y Fernández, M., 2001) la historia (relatos), la sociología (sociología reflexiva) y en la etnografía (narrativas).

Por otra parte, este método se centra en los problemas emergentes de la nueva sociedad posmoderna, en la cual “las identidades, las subjetividades y las emociones de naturaleza humana van cobrando relevancia” (Sparkes, A.y Devís, J., 2007, pág. 2), ya que como lo menciona Giddens (en Roberts, 2002, pág. 5) “no existe una realidad compartida, y la identidad ya no se basa en los rituales o en definiciones dadas, resultando en riesgos, incertidumbres y dudas.”

Estos últimos conceptos, nos remiten a la idea de que los cambios sociales que se han presentando en esta etapa posmoderna, han afectado no sólo los ámbitos de la política, lo social o lo individual; sino que por consecuencia también se ve inmerso el ámbito educativo, especialmente en los actores principales como los estudiantes. Es decir, el método biográfico-narrativo nos ayudará según (Roberts, 2002, pág. 5), a explorar “cómo las experiencias de vida individuales pueden ser entendidas dentro de los escenarios culturales contemporáneos y de los cambios sociales... y cómo estas nuevas experiencias son interpretadas por los individuos.”

En conclusión, el uso de la investigación biográfico-narrativa, es de suma importancia para este trabajo, ya que permitirá dar cuenta no sólo de la realidad que los estudiantes de preparatoria describen en sus narrativas, sino además cómo caracterizan a la escuela a través de sus experiencias, sentimientos, actitudes, expectativas en torno a ésta.

### **3.2.2 Conceptualización**

Existe una gran variedad de definiciones sobre lo que significa la investigación biográfico-narrativa; sin embargo considero pertinente comenzar con aquella que nos dan Connelly y Clandinin (1995), ya que su visión nos muestra el gran horizonte que esta abarca. Advierten que la narrativa se puede utilizar al menos en un triple sentido:

- El **fenómeno** que se investiga (producto oral o escrito)
- El **método** investigación (investigación narrativa, como forma de construir y analizar los fenómenos narrativos)
- El **uso** que se pueda hacer con diversos fines (cambio en la práctica en formación del profesorado).

Con esta amplia visión, nos damos cuenta, de los grandes aportes que este tipo investigación puede hacer no sólo a las ciencias sociales, sino también al ámbito educativo. Así lo afirman Connelly y Clandinin (1995) cuando dicen que la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.

Por su parte, Bolívar, Domingo y Fernández (2001, pág. 18) definen la investigación narrativa como “una subárea dentro del amplio paraguas de la investigación cualitativa, más específicamente como investigación experiencial”, mientras que Phinney (citado en Daiute y Lightfoot, 2004) afirma que el método narrativo es un medio para examinar las maneras en las que los individuos dan sentido a sus vidas dentro de un contexto socio histórico cambiante; finalmente Rivas (2009) la definen como:

Una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos.

Esta última definición, nos deja entrever 3 características que centran su atención en elementos que están presentes en el trabajo que me encuentro realizando. Éstas son:

- Una interpretación de una realidad en particular.
- Aprendizaje de identidades dentro de un contexto específico.
- Modos de narración en un intento de explicación del mundo.

En resumen, la presente investigación se enfocará principalmente en realizar una interpretación de la realidad del nivel medio superior específicamente en la escuela preparatoria No. 7 de la UANL, con el propósito antes mencionado de conocer de una mejor manera a los estudiantes del bachillerato bilingüe progresivo y cómo éstos explican su mundo escolar dentro de la preparatoria por medio de sus narrativas.

### **3.2.3 Problemas y limitaciones**

A pesar del que el método biográfico-narrativo es considerado dentro de la investigación cualitativa con una dimensión interpretativa y por ende con credibilidad y validez propia, existen todavía algunos principios metodológicos que causan problemáticas en la investigación narrativa. Según Roberts (2002) éstas surgen sobre la calidad y la adecuación de las formas de investigación utilizadas, en otras palabras, qué tanto cumple con los estándares de la investigación cuantitativa o si aplica sus propios principios cualitativos. Por su parte, Bolívar, Domingo y Fernández (2001), mencionan que la credibilidad de los fenómenos involucrados en los relatos ( individual y social), la generalización de los mismos, la autonomía del relato y la veracidad del mismo son asuntos debatidos en esta área.

### **3.3 Instrumento de Recolección: Diarios Temáticos**

Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa según Sparkes y Devís (2007, pág. 5) es “un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros”. Por su parte, los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001) utilizan el término “investigación biográfico-narrativa” como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos.

Dentro de las fuentes de recolección de datos que utiliza este método se encuentran: las entrevistas narrativas o dialógicas, las cartas, las escritos y narraciones autobiográficas, las historias orales, historias de vida, diarios, documentos personales o

de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.

No obstante, para los efectos de esta investigación y como se mencionó anteriormente en el apartado de las narrativas, las autobiografías y las historias de vida pueden en ocasiones aparecer como sinónimos, por lo que resulta confusa su utilización. Es por esto, que los diarios temáticos utilizados para la recolección de datos, entran en la categoría de historias de vida definidas por González Monteagudo (2007, pág. 88) como “las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos”. Es decir, desde esta perspectiva, las historias de vida van más allá que una mera autobiografía, escrita solamente desde el punto de vista del autor, sino que en éstas se expresan además los contextos sociales y culturales que determinan las narrativas del sujeto.

A continuación, se presenta de manera general la descripción del instrumento de recolección utilizado, así como las distintas acepciones y usos que tienen los diarios en la educación.

Usualmente, los diarios se utilizan en las clases de inglés como segunda lengua y lengua extranjera como una técnica para desarrollar y evaluar la habilidad escrita en nuestros estudiantes. Esta técnica consiste en las ideas que los estudiantes escriben acerca de ellos mismos o de su propio aprendizaje para estar mejorando continuamente y estar en una constante reflexión él mismo.

Sin embargo, existen variaciones conceptuales de lo que es un diario y cómo utilizarlo dentro de la clase. Algunas definiciones y usos son los siguientes:

Bolívar, Domingo y Fernández (2001, pág. 183) definen los diarios autobiográficos como “un registro de experiencias y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Incluyen, a la vez opiniones, sentimientos, interpretaciones, etc.”. Además, los autores hacen mención que los diarios de los alumnos pueden ser un medio para conocer la perspectiva de los alumnos de lo que sucede en el aula, así como también un instrumento de aprendizaje para incrementar su habilidad en la escritura.

Según Hernández (2000), los diarios de aprendizaje cumplen con una doble función: (1) ser una actividad de escritura y (2) proporcionar la oportunidad de reflexionar y evaluar el propio aprendizaje. Por otra parte, menciona que el diario de aprendizaje nos revela las percepciones, estrategias y habilidades de los aprendientes respecto a sus propios aprendizajes.

Además de la concepción de Hernández, M. (2000) y Bordas y Cabrera (2001) proponen los diarios como una estrategia de evaluación de aprendizajes significativos y los definen a diferencia de Hernández (2000), como diarios reflexivos, los cuales “consisten en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje”. Además indican que los diarios reflexivos muestran las representaciones de los alumnos sobre su propio aprendizaje siendo así una estrategia de transferencia de aprendizajes al transferir el conocimiento adquirido en otros aprendizajes y contextos.

Estas autoras, Hernández (2000) y Bordas y Cabrera (2001) coinciden en que la organización de los diarios debe ser libre y decisión del estudiante, por lo que éste puede elegir autónoma y libremente qué reflexiones va incluir en su diario aún y cuando se le den preguntas guías para la autorreflexión.

En un artículo de Instructional Strategies Online (2009) se describe la estrategia de journal writing (escritura de diarios) como una herramienta de aprendizaje que se basa principalmente en las ideas que los estudiantes escriben para aprender. Además, mencionan que los alumnos usan los diarios para escribir sobre temas de interés personal, anotar sus observaciones, imaginar, y conectar nueva información con las cosas que ya conocen. Y al igual que las autoras antes mencionadas, comparte la idea de que el propósito principal de esta estrategia es que los alumnos se encuentren activamente motivados en su propio aprendizaje y que tengan la oportunidad de reflexionar sobre el mismo. También hace mención de una adaptación de los diarios comunes, y los define como personal journals (diarios personales), los cuales consisten en darles oportunidad a los alumnos para escribir sobre sus sentimientos opiniones, expresiones y temas de interés personal (Instructional Strategies Online, 2009).

Sin embargo, en estas concepciones anteriores de diarios de aprendizaje (Hernández M. , 2000), diarios reflexivos (Bordas, M. y Cabrera, F. , 2001) o diarios personales (Instructional Strategies Online, 2009) no se refleja por entero la verdadera intención de los diarios temáticos con los que se trabaja en el curso de la presente investigación. Sin embargo, éstos son los aspectos o usos que sí comparten:

- Actividad de escritura
- Herramienta de autorreflexión
- Actividad libre, individual y autónoma
- Temas de interés para los alumnos

Dentro de los diarios temáticos o journals, como se manejan en clase, existe una característica principal, la cual consiste en darles a los alumnos un tema de actualidad o un tema relacionado con sus vidas para que a partir de ahí puedan escribir. Los alumnos escribían sus textos en un formato específico en blanco (Ver Anexo 1) que se les proporcionaba al inicio del semestre y que iban fotocopiando cada vez que debían escribir sobre un tema nuevo. Posteriormente, los anexaban todos en un legajo o carpeta, el cual decoraban a su gusto, con imágenes o frases que los identificaran con el propósito de que tuvieran un diario personalizado (Ver Anexo 2).

Como se mencionó anteriormente, el objetivo principal de los diarios temáticos es que los alumnos utilizarán lo aprendido en la clase de inglés y lo contextualizarán en estos temas. Así como lo mencionan Bordas y Cabrera (2001), el objetivo principal es que los alumnos transfirieran el conocimiento adquirido en clase en otros aprendizajes y contextos.

No obstante, al estar utilizando estos diarios se fue observando que los diarios temáticos le servían no solamente a los alumnos para aplicar sus conocimientos, sino que también me servían para conocer mejor a mis alumnos en muchos aspectos: personal, social, familiar, intelectual, afectivo, etc. Fue entonces que la función principal de éstos no fue solamente una herramienta de autorreflexión del propio aprendizaje, como lo mencionan Hernández (2000), Bordas y Cabrera (2001), sino que por medio de los temas dados a los estudiantes, esta herramienta se convierte en una autorreflexión de su propia vida y de la sociedad que los rodea; por lo tanto muestran las narrativas sobre el alumno y sobre otros temas que le atañen.

Es así, que como Melissa Kelly (s/f) propone en su artículo “Journals in the Classroom” sobre los beneficios de esta estrategia de journal writing entre los cuales menciona los siguientes:

- Describir experiencias, resolver problema y considerar una variedad de perspectivas.
- Examinar relaciones con otros y el mundo.
- Reflexionar en los valores personales, metas e ideales.
- Resumir ideas, experiencias, y opiniones.

Además de estos beneficios, Kelly (s/f) menciona que “al leer los diarios, los maestros comienzan a conocer las ansiedades, problemas, emociones y alegrías de los alumnos, y con esta información se pueden realizar planes adaptados a los alumnos.”

En conclusión, será mediante las narrativas escritas dentro de estos diarios temáticos que podrán identificarse todas aquellas representaciones sociales que los alumnos expresan y comparten mediante la escritura de los mismos, lo que a su vez permitirá adquirir un conocimiento sobre los alumnos.

### **3.4 Descripción de la metodología**

Para la implementación de esta metodología fue necesario la aplicación del método biográfico- narrativo el cual recientemente ha sido muy utilizado debido al creciente interés en la exploración de lived lives o historias de vida como forma de ver los problemas sociales (Rodríguez, 2006) y por medio del cual se pueden conocer e interpretar de manera inductiva aquellas realidades que se muestran en los diarios temáticos.

A través de la investigación biográfica- narrativa se muestran los acontecimientos tal y cómo suceden desde el punto de vista de los actores principales (Hornillo, E. y Sarasola, J., 2003) por lo que se nos muestran como una “reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo vivido” (Ricoeur, citado en Hornillo y Sarasola, 2003).

La importancia de este método en la presente investigación se deriva del giro con el que éste cuenta en el área de educación; así lo afirma Coffey (1996, pág. 6) al mencionar que “el giro biográfico o narrativo ha tenido un impacto en las formas en las que las experiencias, procesos y las políticas educativas son investigadas y entendidas”. Por su parte, Roberts (2002) menciona que la investigación biográfica busca entender los cambios en las experiencias y perspectivas de la vida diaria de los individuos, lo que ven como importante y cómo interpretar las ideas que tienen de su pasado, presente y futuro.

Por todo lo anterior, se considera a este método como la vía más adecuada para conocer, describir, analizar, interpretar y comprender las ideas y creencias de los alumnos sobre las escuela y sociedad y a partir de ahí saber de qué manera son representadas.

Una vez seleccionado el método es relevante mencionar además las técnicas de investigación que se utilizaron en la investigación:

**Diarios temáticos:** Es una técnica narrativa de investigación cuyo formato es similar a una autobiografía o a una historia de vida ya que el sujeto escribe sobre sí mismo y su vida; sin embargo éstos difieren de las anteriores en que en ellos se escribe

sobre un tema dado pero desde su punto de vista y en ocasiones se hace referencia a extractos de su vida pasada, presente o futura. Esta última característica es la que nos da información relevante para el estudio de las narrativas expresadas en estos diarios temáticos.

Como ya se sabe, existe una gran variedad de instrumentos de recolección de datos así como técnicas para el análisis de los mismos, sin embargo es necesario delimitar el uso de las mismas para seleccionar la información más adecuada para la investigación. En este sentido, Coffey (1996) hace referencia a la existencia de esta variedad de técnicas mencionando que éstas pueden ser utilizadas no solamente para brindar una información más completa del objeto a estudiar sino que además nos darán la posibilidad de explorar diferentes facetas de nuestra información, explorar diferentes tipos de orden en ella y construir diferentes versiones del mundo social. Sin embargo, de acuerdo a Coffey (1996, pág. 15) “la información que usamos, es una versión incompleta o parcial”, la cual se va construyendo a partir de los métodos de investigación utilizados, la generación de ideas que se van formando y el análisis realizado.

Sin embargo, por otra parte, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) mencionan que en el método biográfico-narrativo existen diversas técnicas para complementar los datos encontrados en las narrativas que no necesariamente tienen que ver con la utilización de otra técnica o métodos de recolección de datos para su triangulación. Entre las formas de triangulación que ellos proponen se encuentran:

1. La triangulación de perspectivas, la cual consiste en confrontar y complementar las aportaciones personales con aquellas encontradas en

documentos formales oficiales. Para esto, se utilizó la información recabada en el marco teórico sobre la escuela y los adolescentes.

2. El proceso de saturación de informantes y de conocimiento, en el cual se cruzan las narrativas individuales con el propósito de encontrar regularidades en cada uno de éstos, dando la impresión de que se está recogiendo la misma historia varias veces.

Es precisamente este proceso el que me ayudó a tomar la decisión de no tener que utilizar una técnica complementaria de recolección, ya que durante el proceso de lectura y selección de extractos, parecía que todo se iba repitiendo, y los casos negativos se iban haciendo cada vez menores.

Es por lo anterior, que para los propósitos de esta investigación se decidió utilizar el método biográfico o narrativo utilizado la técnica de diarios temáticos para encontrar una respuesta al problema de investigación planteado y llegar a la creación de conocimiento científico.

#### **3.4.1 Población y Muestra**

La muestra consiste en un total de 77 alumnos divididos en dos grupos distintos de la Preparatoria No. 7 Unidad Oriente de la UANL. El primer grupo consiste en 43 alumnos de la generación 2009- 2010, el otro grupo consta de 34 alumnos de la generación 2010 – 2011 del Bachillerato Bilingüe Progresivo, los cuales durante la aplicación de esta técnica de investigación narrativa, se encontraban estudiando el tercer y cuarto semestre de la preparatoria pero que actualmente ya han terminado su

preparatoria sin embargo sus diarios fueron recolectados con anterioridad para los propósitos de la investigación.

Ambos grupos están formados por jóvenes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 16 y 17 años en promedio.

En la siguiente Tabla No. 2 se muestran las características de la muestra divididas con el nombre de Generación 1 y Generación 2 respectivamente.

**Tabla No. 2: Características de la muestra**

| <b>Generación 1</b>        |    | <b>Generación 2</b> |    | <b>#</b>     | <b>%</b>     |
|----------------------------|----|---------------------|----|--------------|--------------|
| <b>2009- 2010</b>          |    | <b>2010- 2011</b>   |    | <b>Total</b> | <b>Total</b> |
| <b>Hombres</b>             | 12 | <b>Hombres</b>      | 11 | 23           | 29.87%       |
| <b>Mujeres</b>             | 30 | <b>Mujeres</b>      | 23 | 53           | 68.83%       |
| <b>Anónimo<sup>9</sup></b> | 1  |                     |    | 1            | 1.30%        |
| <b>Total de la muestra</b> |    |                     |    | 77 alumnos   |              |

La razón por la que se estudia a estos dos grupos, es que durante los cursos de tercer y cuarto semestre estuvieron trabajando en la clase de inglés con la estrategia de los diarios temáticos. Cabe recordar que estos diarios temáticos fueron en una primera instancia una estrategia de evaluación de la escritura en el idioma inglés, sin embargo, fue hasta después que se convirtieron en fuente de datos para la investigación.

---

<sup>9</sup>Este alumno es anónimo debido a que no puso sus datos de identificación en su diario, por lo que no se sabe si es hombre o mujer.

Es importante mencionar, que de los diarios recolectados, sólo se seleccionaron aquellos temas que eran pertinentes para la recolección de información que se relacionara con la escuela preparatoria, ya que dentro de los diarios existían una gran diversidad que no eran apropiados para los propósitos de la investigación.

### **3.4.2 Descripción y presentación de los datos**

Los datos utilizados en esta fase de la investigación consisten en los 113 textos extraídos de los 77 diarios temáticos; sin embargo hay que recordar que éstos en un primer momento se encontraban en un formato de hojas de máquina escritas a mano en el idioma inglés por los estudiantes por lo que su presentación y organización no era fácil de revisar. Al encontrarme en esta situación me di primeramente a la tarea de organizar los diarios de acuerdo a la generación que correspondían y de transcribir en formato electrónico cada uno de los textos para su análisis. Flick (2007, pág. 183) hace mención de la importancia de este proceso al mencionar que “el proceso de documentación de los datos comprende tres pasos: registrar los datos, editarlos (transcripción) y construir una “nueva” realidad en y por el texto producido”, es decir, a partir de la realización de este procedimiento se podrá realizar la interpretación de los datos.

### **3.4.3 Construcción de Datos**

Legrand (mencionado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) afirma que los dispositivos de la investigación narrativa suelen compartir un conjunto de componentes, que a su vez pueden adoptar diversas variantes, éstos son:

1. El investigador decide un **tema** a estudiar biográficamente para lo que formula una demanda a los narradores.
2. Se desarrollan una o varias **entrevistas** que son registradas y transcritas íntegramente.
3. Se practica un **análisis** sobre el material.
4. Se realiza un **informe** final.

Siguiendo este patrón, esta investigación cumple con todos los requerimientos estipulados por Legrand (mencionado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), a continuación se describe la manera en la cual se construyeron los datos y las tareas que se realizaron para la comprensión e interpretación de los mismos.

- **Seleccionar los temas:** Como se mencionó con anterioridad, los diarios ya se encontraban escritos por los estudiantes antes de pensar en esta investigación, por lo que la selección de temas tuvo el propósito de reducir la cantidad de textos a analizar, para incorporar sólo aquellos que trataban el tema central de la escuela preparatoria.
- **Transcribir los diarios:** Una vez seleccionados los temas, se hizo la transcripción los textos escritos en papel por los alumnos a un formato electrónico para facilitar su análisis.
- **Leer los diarios:** Este proceso tuvo que ser realizado más de una vez, ya que era necesario que me identificara con los textos que iba leyendo para que así poder realizar una mejor interpretación de los mismos.
- **Realizar anotaciones marginales:** Esta técnica fue de gran utilidad ya que me permitió ir identificando los elementos más relevantes de cada uno de

los textos y al mismo tiempo realizar reflexiones sobre lo que iba encontrando.

- **Analizar los datos:** La realización del análisis me permitió precisamente manipular los datos obtenidos en las fases anteriores, por medio de la utilización de un software, el cual será descrito posteriormente.

#### **3.4.4 Selección de Datos**

Coffey (1996, pág. 26) afirma que en la investigación cualitativa es importante comenzar con la identificación de los temas y patrones claves en nuestros datos. Sin embargo, este paso no es fácil y “todos los investigadores necesitan ser capaces de organizar, manejar y extraer las piezas más significativas de nuestros datos.”

El proceso de selección de datos no fue algo sencillo de realizar, ya que el material existente para la investigación era muy extenso tanto en el número de diarios temáticos como los temas incluidos en cada uno de ellos.

Para realizar este proceso, tomé en cuenta algunas ideas de autores como Hubberman y Miles (citados por Coffey, 1996, pág. 7) quienes describen el análisis de datos como “la unión de tres subprocesos: reducción de datos, presentación de datos y exposición de la conclusión y verificación.”

Para comenzar con la reducción de datos, en una primera instancia, pensé en seleccionar sólo aquellos diarios escritos por la primera generación (2009-2010), ya que eran los textos más extensos y más profundos en contenido; sin embargo decidí también tomar los diarios de la segunda generación (2010- 2011) debido a que de igual manera proporcionaban información muy relevante para los propósitos de la investigación

aunque no de manera tan profunda como los primeros. Es decir, lo que me hizo tomar esta decisión fue que me di cuenta que no era tan importante la extensión de texto escrito sino las ideas expresadas en él, las cuales serían las que me llevarían a realizar un análisis más completo de las narrativas sobre la escuela preparatoria. Además de esto, era importante tomar en cuenta ambas generaciones debido a que por distintas circunstancias no todos los diarios incluían todos los temas que me serían de utilidad, ya que algunos alumnos no escribieron sobre ciertos temas, lo que hizo que los diarios no fueran uniformes en su contenido. Por todo esto, decidí tomar en cuenta todos los diarios con los que contaba dando un total de 77.

Sin embargo, el número de temas que cada uno de estos diarios contenía todavía era muy extenso por lo que el siguiente paso fue escoger los temas que me proporcionarían información relevante sobre la escuela porque no todos los temas incluidos en los diarios tenían relación alguna con éstas.

Por lo tanto decidí escoger los temas de: a) Biografía, b) Mi vida en la preparatoria; para extraer datos sobre las narrativas sobre la escuela.

- **Biografía:** En este tema, a los alumnos se les pidió que escribieran su autobiografía, con la finalidad de que en esta practicara los tiempos verbales del idioma inglés: pasado, presente perfecto y futuro, sin mencionarles que debían incluir. Sin embargo, me encontré con una regularidad interesante: la mayoría de estudiantes narraron en su autobiografía su historia escolar desde el kínder hasta la preparatoria y su perspectiva futura hacia la universidad. Es por esta razón que tomé de estos textos toda la información relacionada con la escuela preparatoria.

- **Mi vida en la preparatoria:** En este tema, se les pidió a los alumnos, que en ese momento cursaban el cuarto semestre, que describieran cómo había sido su vida en la preparatoria y que al igual que en el tema anterior se encontraron un sinnúmero de similitudes en las narraciones sobre sus experiencias, sentimientos, expectativas, etc. descritas desde el proceso anterior al entrar a la preparatoria, su experiencias del primer y segundo año y sus anhelos hacia el futuro.

En la siguiente Tabla No. 3 se muestra el contenido por temas del total de diarios de cada generación y el número de textos para cada uno de los temas seleccionados.

**Tabla No. 3: Número de textos por tema**

| <b>Generación 1</b><br><b>2009- 2010</b> | <b>Generación 2</b><br><b>2010- 2011</b> | <b>Total</b> | <b>%</b><br><b>Textos por tema</b> |
|--|--|--------------|------------------------------------|
| <b>Biografía</b> 35                      | <b>Biografía</b> 25                      | 60           | 53.10%                             |
| <b>Vida en</b> 19<br><b>la prepa</b>     | <b>Vida en</b> 34<br><b>la prepa</b>     | 53           | 46.90%                             |
| <b>Total de Textos</b>                   |  | <b>113</b>   |                                    |

De estos temas seleccionados se lograron recopilar un total de 113 textos los cuales fueron analizados desde una metodología cualitativa cuyo proceso será descrito a continuación.

### 3.4.5 Análisis de los Datos

Primeramente, me gustaría realizar una pequeña síntesis de lo que significa el proceso de análisis en la investigación cualitativa y la importancia de éste en el proceso de la investigación misma.

Según Coffey y Atkinson (1996, pág. 6) “el proceso de análisis es una actividad reflexiva que debe informar sobre la recolección de los datos, su escritura, futura recolección de datos, etc.” Por otra parte, mientras que algunos autores hacen referencia al análisis como aquellas tareas de codificar, indexar, clasificar, recuperar o manipular la información; es decir, desde una perspectiva de manipulación de información, otros lo refieren como el trabajo imaginativo de interpretación.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que la presente descripción de análisis de datos incluirá no solamente los procesos de manipulación de información e interpretación, sino que además se pretende que una vez realizado el análisis correspondiente se puedan extraer los temas o ejes centrales para la elaboración de las categorías de análisis.

Por otra parte, Daiute y Lightfoot (2004) hacen referencia especial al **análisis narrativo** entendido como una variedad de orientaciones para interpretar distintos tipos de discurso, incluyendo los textos narrativos utilizando herramientas interpretativas para:

- Examinar, los fenómenos, problemas y la vida de las personas holísticamente.
- Examinar historias sociales que influyen la identidad y el desarrollo.

- Generar perspectivas de las fuerzas que se intersecan para ordenar e ilumina las relaciones entre el yo y la sociedad.
- Permitir la incursión de valor y evaluación de ésta en el proceso de investigación.

Por su parte, Roberts (2002) menciona las ideas de Riessman, para exponer que la preocupación central del análisis narrativo es saber cómo los individuos interpretan sus contextos y los significados adjuntos a la agencia y la imaginación humana.

En relación a lo anterior, considero que aún y cuando es por medio del análisis narrativo que podré alcanzar una mejor interpretación de los datos, me queda claro que se deben tomar las precauciones necesarias para no demeritar las ideas originales de los estudiantes y al mismo tiempo utilizar la metodología de análisis más apropiada para los propósitos de mi investigación.

Una vez descrito el proceso de análisis y sus diferentes métodos de aproximación, puedo comenzar a describir el método de análisis utilizado en la presente investigación.

#### **3.4.6 Codificación y Categorización de Datos**

Para comenzar el análisis no era suficiente contar con los documentos electrónicos sino que además eran necesarias realizar otras tareas como:

- La identificación de los textos de manera que pudiera reconocerlos individualmente (grupos o conjuntos).
- La identificación de los fragmentos o ideas más relevantes en el texto que permitieran la codificación.
- La categorización de los mismos en distintos temas o categorías de análisis.

Para la realización de la categorización de los datos fue necesario hacer un proceso de codificación, por medio del cual se asignan etiquetas o códigos a los datos recolectados con el fin de darles significado. Coffey y Atikson (1996, pág. 27) afirman que “asignar códigos a los datos y generar conceptos tienen funciones importantes en permitirnos revisar rigurosamente lo que nuestros datos están diciendo”; es decir, que es por medio de este proceso que se puede ir relacionando lo que se va encontrando para así poder generar ideas que ayuden a encontrar información relevante para la investigación.

Para analizar los datos seguí las recomendaciones de Miles y Huberman (1994) y Flick (2007) sobre realizar un proceso inductivo de codificación, método definido por Glasser y Strauss (citados en Bolívar, 2002, pág.12) como “un movimiento recursivo de los datos particulares, que estimamos similares, a sucesivas categorías propuestas por el investigador para agruparlos”. Al utilizar este método los códigos iniciales para la formación de categorías se tomaron del mismo material y no de categorías ya formuladas en otras investigaciones o predeterminadas con anterioridad; a este proceso Flick (2007, pág. 195) lo denomina “códigos in vivo” y menciona que éstos son preferidos porque están más próximos al material estudiado.

Además, en relación al proceso anterior, también consideré el tipo de análisis narrativo establecido por Lieblich (citado en Bolívar, et. al, 2001) llamado **holístico-categorico**, el cual es una unidad de análisis que consiste en ver al texto como a un todo, en donde se extraen del texto las unidades temáticas o categorías.

En conclusión, el modo de análisis utilizado fue: el **análisis paradigmático** (Bolívar, 2002), el cual procede por tipologías o categorías, para llegar a

generalizaciones del grupo estudiado, las cuales, como ya mencionó fueron derivadas del texto inductivamente y se ordenaron de manera sincrónica, es decir, tal cual y como iban apareciendo las ideas en el texto y podían insertarse en alguna de las categoría.

### **3.5 MAXQDA10: Software de análisis cualitativo de textos**

Para facilitar la realización del proceso de análisis, y debido al extenso número de textos con lo que contaba y anticipando el gran trabajo que me tomaría realizar esta de forma manual, decidí utilizar el software de análisis cualitativo de textos, ya que como mencionan Coffey y Atikson (1996) “una de las fortalezas del análisis asistido por computadora es que facilita el rápido y comprensivo escrutinio de grandes volúmenes de datos escritos” (p. 172) además de que estos programas permiten al investigador “marcar segmentos de información, buscar datos, recuperar y recolectar todos los segmentos identificados por el mismo código” (p. 170).

Por otra parte, Flick (2007) afirma que en la actualidad existe una amplia gama de programas informáticos, centrados en el análisis cualitativo de datos cuyas principales ventajas son:

1. La velocidad en el manejo, la gestión, la búsqueda y la exposición de los datos y elementos seleccionados.
2. El aumento de la calidad en la investigación cualitativa utilizando ordenadores.
3. La transparencia del proceso de investigación se incrementa y la comunicación de la información se facilita.

Por estas razones, utilicé el software de análisis de textos para investigadores sociales llamando MAXQDA10, el cual permitió organizar, codificar y recuperar la información con mayor facilidad ya que es un programa diseñado para analizar distintos tipos de textos entre ellos las narraciones.

MAXQDA es un software pionero en el análisis cualitativo de datos. La primera versión se creó en 1989. En la actualidad MAXQDA es uno de los programas QDA (Qualitative Data Analysis) más destacados a nivel mundial y es utilizado internacionalmente por miles de investigadores, ya que brinda la facilidad de analizar en diferentes campos de investigación por medio de una variedad de recursos metodológicos (MAXQDA, 2011).

Este software de análisis de datos cualitativos fue diseñado principalmente para el análisis de datos de texto, es decir, no incluye análisis de video ni de imágenes. Además, está desarrollado para ayudar a investigadores que trabajen solos, en grupos pequeños o grandes con material que deseen evaluar sistemáticamente como: entrevistas abiertas, discusión de grupos, textos narrativos, o cualquier otra investigación en campos específicos. El trabajo principal en MAXQDA se genera por categorías, es decir que el material se trabajará, investigará, clasificará y categorizará por los investigadores mismos.

A continuación se explica brevemente el proceso por medio del cual se realizó la categorización y el análisis utilizando MAXQDA.

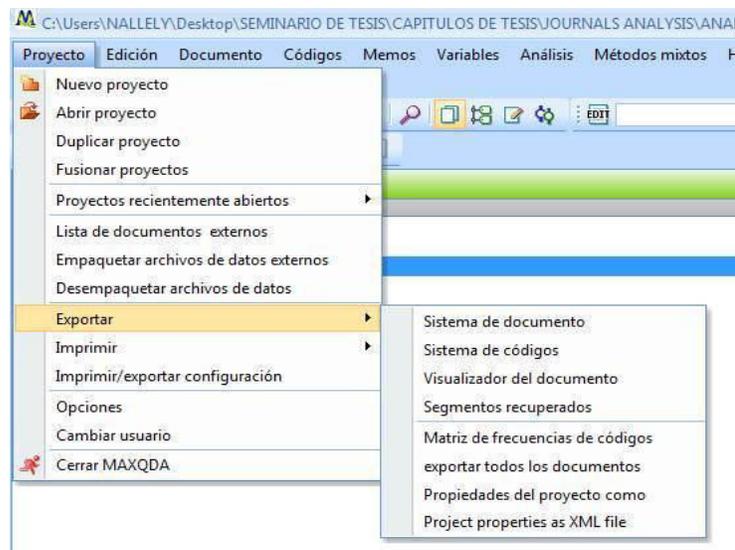
1. Dar formato a los datos de texto: Primeramente se tuvieron que transcribir los textos en un formato .rtf (Rich Text Format), el cual permite que la información sea leída por el software (Figura No. 11).

| Nombre | Fecha de modifica... | Tipo             | Tamaño |
|--------|----------------------|------------------|--------|
| G1M1T1 | 02/03/2011 10:39 ... | Rich Text Format | 34 KB  |
| G1M1T2 | 02/03/2011 10:40 ... | Rich Text Format | 33 KB  |
| G1M1T3 | 02/03/2011 10:40 ... | Rich Text Format | 33 KB  |
| G1M1T4 | 02/03/2011 10:41 ... | Rich Text Format | 33 KB  |
| G1M1T5 | 02/03/2011 10:43 ... | Rich Text Format | 34 KB  |

**Figura No. 11: Archivos en formato .rtf**

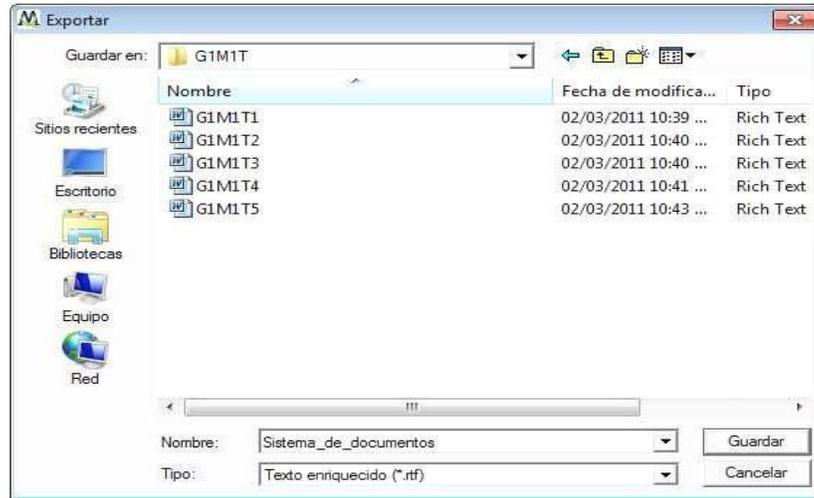
2. Una vez, que el formato de los textos es el adecuado es necesario exportar cada uno de éstos desde su destino al software, cada cual identificado por un nombre. A continuación se muestra el proceso gráficamente (Figura No. 12):

a) Proyecto/ Exportar/ Sistema de documentos



**Figura No. 12 Exportación de documentos .rtf a MAXQDA**

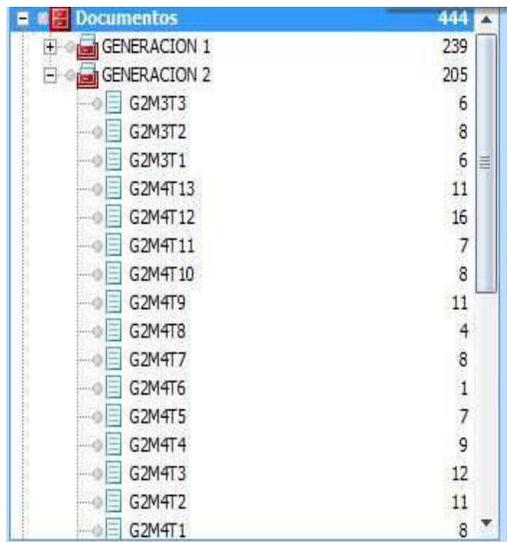
- b) Seleccionar origen de los documentos: Mis Documentos/ Maestría/ Journals Analysis (Figura No. 13)



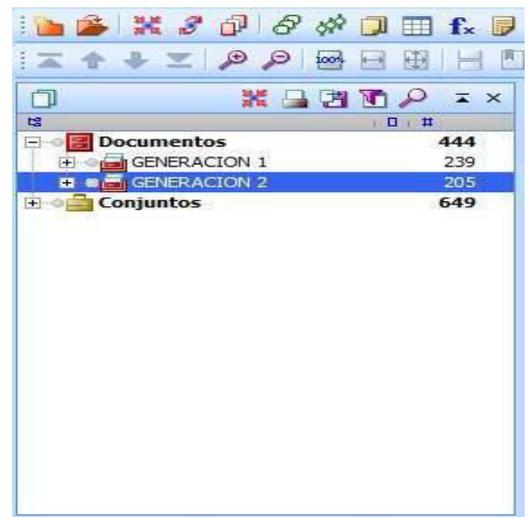
**Figura No. 13 Selección de textos**

- c) Organizar los documentos exportados en carpetas dentro del software (Figuras No. 14 y 15).

**Figura No. 14: Documentos exportados individualmente**

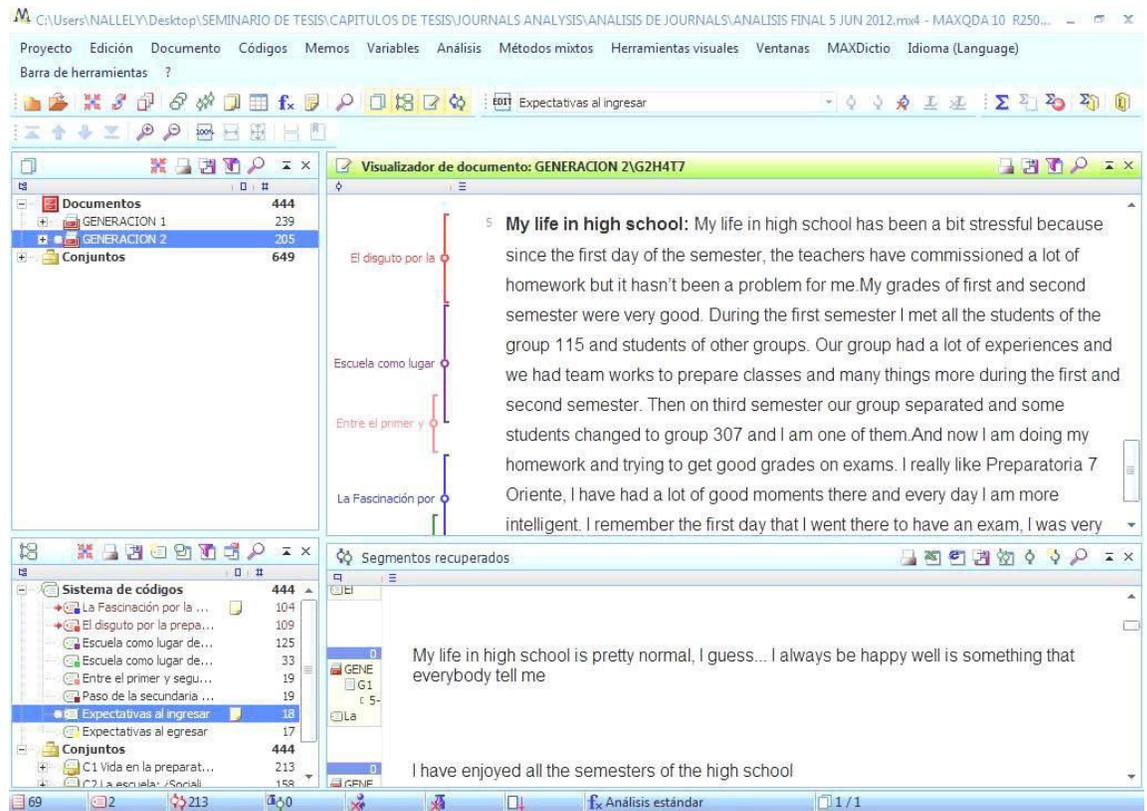


**Figura No. 15: Documentos organizados en conjuntos y carpetas**



3. Una vez que los textos se encuentran en el software, éste permite analizarlos a través de cuatro ventanas (Figura No. 16), las cuales al estar todas abiertas se visualiza de la siguiente manera:

**Figura No. 16: Visualizador de ventanas MAXQDA**

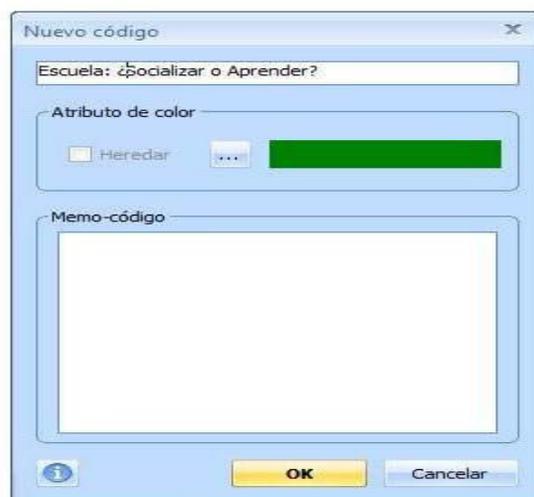


Cada una de las secciones de la pantalla se describe a continuación:

- **SISTEMA DE TEXTOS:** contiene un listado de todos los textos del proyecto.
- **VISUALIZADOR DE TEXTO:** es la ventana en la que la mayor parte del trabajo se realiza, tales como marcar segmentos de texto y asignar códigos, editar texto y escribir memos.
- **SISTEMA DE CÓDIGOS:** contiene los códigos, es decir, el sistema de categorías.

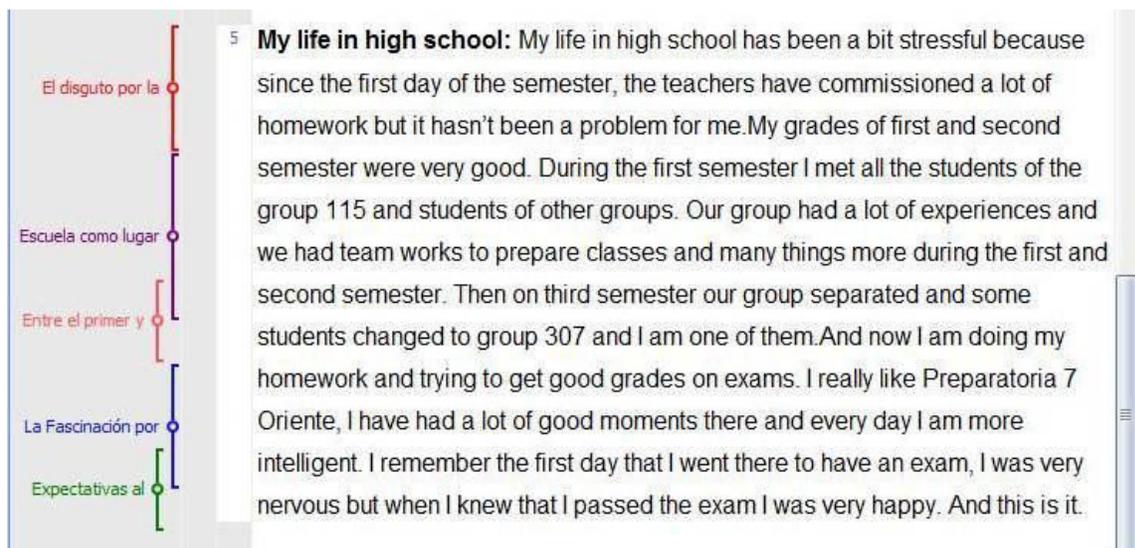
- **SEGMENTOS RECUPERADOS:** contiene una colección de segmentos codificados, los resultados de un procedimiento de recuperación de textos.
4. Cuando se comienza a trabajar con los textos, se comienza con la marcación de segmentos y asignación de códigos (Figura No. 17). Éstos se van seleccionando de distintos colores para una mejor identificación.

**Figura No. 17: Marcación de códigos**



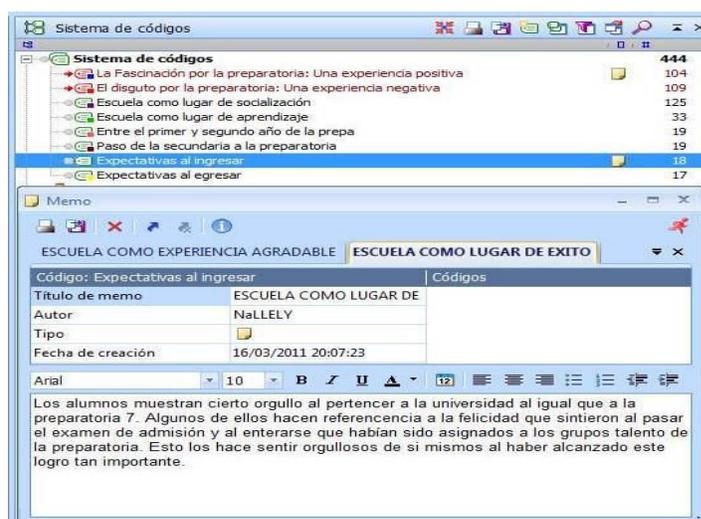
Después de que se seleccionan todos los códigos a utilizar, se procede a la lectura de cada uno de los textos y a la selección de los fragmentos (Figura No. 18) de cada uno que correspondan a las categorías antes realizadas. Cada uno de los segmentos se va anexando a las categorías correspondientes, dando al final del análisis un total del número de segmentos recuperados de cada una.

**Figura No. 18 Selección de segmentos en los textos**



En esta sección, además de ir anexando los segmentos recuperados, se pueden ir escribiendo memos (Figura No. 19) en donde recuerde aspectos o ideas importantes en relación a lo marcado. Esta herramienta es de suma utilidad, ya que permite ir organizando las ideas para la interpretación de los datos. Aquí se muestra un ejemplo de esto:

**Figura No. 19: Memos MAXQDA**



5. Una vez, identificados los códigos, se inicia la categorización de los datos (Figura No. 20), por medio de un sistema de códigos o categorías de análisis, a los cuales se van anexando todos aquellos segmentos que correspondan a dicha categoría. Esto permite ir visualizando cuántos segmentos se van insertando a cada categoría, hacer gráficas, exportar segmentos, hacer vínculos entre categorías, entre otras funciones.

**Figura No. 20: Categorización de los datos**

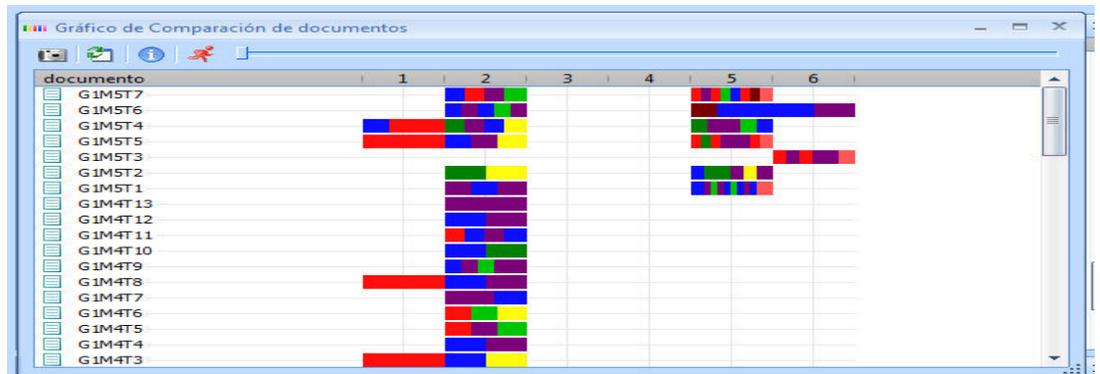
| Sistema de códigos   |  | 444        |
|--|--|------------|
| La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva |  | 104        |
| El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    |  | 109        |
| Escuela como lugar de socialización                          |  | 125        |
| Escuela como lugar de aprendizaje                            |  | 33         |
| Entre el primer y segundo año de la prepa                    |  | 19         |
| Paso de la secundaria a la preparatoria                      |  | 19         |
| Expectativas al ingresar                                     |  | 18         |
| Expectativas al egresar                                      |  | 17         |
| <b>Conjuntos</b>   |  | <b>444</b> |
| C1 Vida en la preparatoria: Experiencias adolescentes        |  | 213        |
| C2 La escuela: ¿Socializar o aprender?                       |  | 158        |
| C3 Transiciones escolares: De la secundaria a la prepa       |  | 38         |
| C4 El antes y el después de la prepa: expectativas escolares |  | 35         |

6. Finalmente, se realiza una recuperación de los segmentos de cada categoría para poder incluirse en el trabajo de investigación. Esto es parte del proceso de análisis e interpretación de los datos. El software MAXQDA10, permite la realización de diversas tareas que ayudan al análisis de los datos a través de herramientas visuales como: la transformación de los segmentos recuperados a archivos de Word o Excel (Figura No. 21), por medio de los cuales éstos se pueden añadir al documento del trabajo de investigación, la visualización gráfica comparativa de todos los segmentos (Figura No. 22) en cada uno de los documentos y la visualización de una matriz de los códigos (Figura No. 23) utilizados.

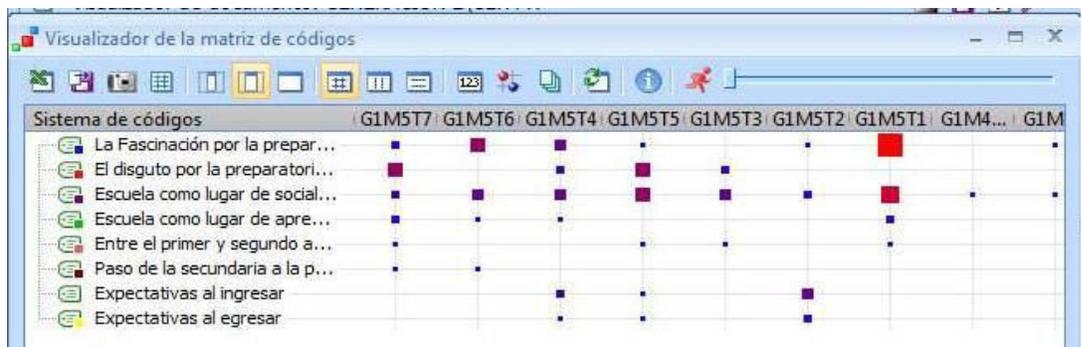
**Figura No. 21: Recuperación de segmentos en Excel**

| A1 | A          | B                   | C  | D         | E     | F   |
|----|------------|---------------------|--|-----------|-------|---|
|    | Comentario | Documento           | Código   | Principio | Final | Peso Segmento   |
| 1  |            | GENERACION 1\G1M5T7 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 2         | 2     | 0 Here I Have Had god   |
| 2  |            | GENERACION 1\G1M5T7 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 5         | 5     | 0 But I think, life in Hig  |
| 3  |            | GENERACION 1\G1M5T7 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 2         | 2     | 0 Here I Have Had god   |
| 4  |            | GENERACION 1\G1M5T7 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 5         | 5     | 0 at the beginning of h   |
| 5  |            | GENERACION 1\G1M5T7 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 5         | 5     | 0 Now that we are in eigh pm. and is tire nothing                                     |
| 6  |            | GENERACION 1\G1M5T7 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 5         | 5     | 0 But I think, life in Hig  |
| 7  |            | GENERACION 1\G1M5T6 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 2         | 2     | 0 entered to high scho  |
| 8  |            | GENERACION 1\G1M5T6 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 2         | 2     | 0 these two years has   |
| 9  |            | GENERACION 1\G1M5T6 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 5         | 5     | 0 Well life in high scho  |
| 10 |            | GENERACION 1\G1M5T6 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 5         | 6     | 0 I remember many cienienta or our pre And many other thin funny. Now in 3rd se       |
| 11 |            | GENERACION 1\G1M5T4 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 1         | 1     | 0 cell phones are proh  |
| 12 |            | GENERACION 1\G1M5T4 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 2         | 2     | 0 In the other hand, I  |
| 13 |            | GENERACION 1\G1M5T4 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 5         | 5     | 0 I just like my high s   |
| 14 |            | GENERACION 1\G1M5T4 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 1         | 1     | 0 If'm in complete agr the owner is not pay view they should tal again the cell phone |
| 15 |            | GENERACION 1\G1M5T4 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 1         | 1     | 0 Finally I don't agree   |
| 16 |            | GENERACION 1\G1M5T5 | La Fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva | 2         | 2     | 0 Then I entered to Hig there   |
| 17 |            | GENERACION 1\G1M5T5 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 1         | 1     | 0 Students protest at   |
| 18 |            | GENERACION 1\G1M5T5 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 5         | 5     | 0 his start when I w  |
| 19 |            | GENERACION 1\G1M5T5 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 5         | 5     | 0 examination and the   |
| 20 |            | GENERACION 1\G1M5T5 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 5         | 5     | 0 My first day in high: face fear.  |
| 21 |            | GENERACION 1\G1M5T5 | El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa    | 5         | 5     | 0 I dont like the 3th se day, at 3p.m is too tr                                       |

**Figura No. 22: Visualización gráfica de los segmentos**



**Figura No. 23: Matriz de códigos**



En síntesis, el uso de este software me fue de gran utilidad para el proceso de análisis e interpretación de resultados de este trabajo de investigación ya que no sólo me permitió tener una mejor organización de datos sino que además me ayudó a optimizar el tiempo dedicado a esta etapa del proceso.

## CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Los resultados de esta investigación están formados por la etapa de categorización de los datos, en donde se pudieron identificar a partir de los 113 textos 4 categorías correspondientes a las narrativas sobre la escuela preparatoria. Cada una de las categorías contiene un número distintos de segmentos recuperados pero su número total es de 444 segmentos (Ver Anexo 3).

En la siguiente tabla se representan las categorías encontradas para las narrativas de la escuela preparatoria con el número de los segmentos recuperados en cada una ellas:

**Tabla No. 4: Categorías de las narrativas sobre la escuela preparatoria**

| <b>ESCUELAPREPARATORIA</b>  | <b>Segmentos Recuperados</b> | <b>% Porcentaje</b> |
|---|------------------------------|---------------------|
| <b>Vida en la preparatoria:<br/>Experiencias adolescentes</b>         | 213                          | 47.97%              |
| <b>La escuela:<br/>¿Socialización o aprendizaje?</b>                  | 158                          | 35.58 %             |
| <b>Transiciones escolares:<br/>De la secundaria a la preparatoria</b> | 38                           | 8.55%               |
| <b>El antes y el después de la prepa:<br/>Expectativas escolares</b>  | 37                           | 8.33%               |
| <b>Total de segmentos</b>   | <b>444</b>                   |                     |

Como se puede observar en la tabla anterior, el número de segmentos recuperados para cada una de las categorías varía, esto es debido a que las primeras dos categorías cuentan con más variedad de sub-categorías, mientras que las últimas dos son más generales. Sin embargo, considero que los datos extraídos de los textos son muy importantes para los propósitos de la investigación ya que dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Antes de comenzar con el análisis de las categorías, considero pertinente aclarar que los segmentos extraídos de cada uno de los diarios de los estudiantes se presentarán tanto en inglés (idioma original de los textos) y en español, cuya traducción fue realizada por la investigadora con el apoyo de un estudiante de la Lic. de Traducción de la Facultad de Filosofía y Letras; esto con el propósito de respetar el contexto original en que se escribieron los diarios y cuya información puede ser de utilidad tanto para los profesionistas relacionados en el área de enseñanza de inglés como lengua extranjera y aquellos cuya formación académica no sea en área de inglés pero trabajan con alumnos de preparatoria en general.

Por otra parte, es importante recalcar que para guardar el anonimato de los estudiantes participantes, se decidió utilizar nombres ficticios al presentar los extractos que corresponden a cada una de las categorías, y al mismo tiempo dar un elemento personificado a los textos (Ver Anexo 4).

Ahora bien, una vez identificadas las principales categorías de análisis comenzaré a describir lo encontrado en cada una de las categorías con la finalidad de saber cómo es que los alumnos describen la escuela preparatoria por medio de sus narrativas en los diarios temáticos.

#### 4.1 Categoría 1: Vida en la preparatoria: Experiencias adolescentes

Esta categoría es la que cuenta con mayor número de segmentos encontrados en los diarios de los estudiantes y por lo tanto puede considerarse como una de las más destacadas dentro de esta investigación, no sólo por el número de extractos, sino por el gran valor que éstos nos brindan en relación con la información sobre la variedad de experiencias escolares que los estudiantes experimentan dentro de la preparatoria.

Esta categoría está dividida en dos grandes sub-categorías: **La fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva** y **El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa**. Ambas se presentan en las narrativas de manera balanceada, es decir, los estudiantes expresan mediante la descripción de éstas que han vivido tanto experiencias positivas como negativas dentro de la escuela. Un ejemplo extraído de los diarios que hacen mención de este equilibrio es el siguiente:

Aleida: “I think, life in High school has its good moments and bad moments.”

**“Creo que la vida en la Preparatoria tiene sus buenos y malos momentos”.**

Estas experiencias son expresadas de diversas maneras, sin embargo, uno de los elementos más destacables entre ambas, es la gran carga emocional con las que son descritas, ya que se presentan una gran cantidad de sentimientos y actitudes que nos ayudan a comprender de una mejor manera la visión personal de los estudiantes respecto a cada una de las experiencias vividas.

A continuación, se presentarán los hallazgos más relevantes dentro de esta categoría, así como algunos segmentos extraídos para ejemplificar lo encontrado.

#### 4.1.1 La fascinación por la preparatoria. Una experiencia positiva

Hay que recordar, que la escuela preparatoria es un espacio en donde los jóvenes adolescentes pasan gran parte de su tiempo, y en donde tienen la oportunidad de realizar una gran variedad de actividades dentro de la misma, así como conocer a una diversidad de personas con las que comparten intereses y pensamientos comunes.

En esta categoría los estudiantes muestran de distintas formas en que la preparatoria representa una experiencia positiva en sus vidas.

La preparatoria para muchos alumnos en esta categoría es narrada como uno de los mejores momentos en su vida como estudiantes y personas.

Martha: “I tell you my life in the high school that phase have been the best in all my short life.”

**“Te lo digo, mi vida en la prepa, esta etapa ha sido la mejor en toda mi corta vida”.**

Enrique: “The highschool has been up to this moment a very important part of my life.”

**“La preparatoria ha sido hasta este momento una parte importante en mi vida”.**

Estas expresiones reflejan el impacto que la escuela tiene en los jóvenes adolescentes que estudian en la preparatoria, ya que durante esta etapa viven su experiencia escolar al máximo, dejando atrás muchas de las limitaciones de la escuela secundaria y encontrando aquí más libertad y distintas oportunidades de socializar con sus compañeros.

Norma: “... Then, I entered to the most amazing years of all my life, high school.”

**“...después, entré a los años más impresionantes de mi vida, la prepa”.**

Además, hacen referencia a que es una etapa que jamás olvidarán porque está llena de buenos momentos, los cuales han hecho de su experiencia inolvidable que recordarán como uno de los mejores momentos de sus vidas.

Génesis: “I think I will never forget the time of my life in high school.”

**“Creo que nunca olvidaré el tiempo que pasé en la prepa”.**

Perla: “The best time of my life has been the high school.”

**“El mejor momento de mi vida ha sido la preparatoria”.**

Esto nos lleva a preguntarnos qué es aquello tan especial que tiene la escuela preparatoria, que ocasiona este tipo de sentimientos y experiencias positivos, y que a su vez tienen un impacto en la experiencia juvenil de los estudiantes. Para responder a esta cuestión, algunos alumnos hacen referencia a elementos como: el gusto o fascinación que tienen por la preparatoria debido a todas aquellas actividades agradables que ellos pueden experimentar dentro la misma.

El gusto por la preparatoria que se mencionan en esta categoría hace referencia a qué tanto les gusta y disfrutan la preparatoria dándole a ésta adjetivos como la mejor, genial, grandiosa, divertida, etc. Esto a final de cuentas, nos indica, contrario a lo que podríamos pensar que la escuela preparatoria representa para los estudiantes un lugar agradable, que les permite vivir experiencias interesantes. Algunas de las frases en donde manifiestan su caracterización positiva de la escuela son las siguientes:

Roberto: “My life in high school Prepa 7 oriente is very awesome.”

**“Mi vida en la Prepa 7 Oriente es increíble”.**

Laila: “The high school 7 is the best so I really love the high school.”

**“La prepa 7 es la mejor, realmente me encanta la prepa”.**

Allyson: “I think that it was the best years of my life to now, because it was funny, and slow, I mean in high school all pass so quickly!”

***“Creo que fueron los mejores años de mi vida hasta ahora, porque fue divertido, y lento, o sea, ¡en la prepa todo pasa rapidísimo!”***

Magaly: “Now I go to the high school in the afternoon, and it is easier to me, because I don’t have to wake up at 5:30 am like before!”

***“Ahora voy a la prepa en la tarde, y es más fácil para mí ¡ porque no me tengo que levantar a las 5:30 a.m. como antes!”***

En este apartado, es importante recalcar que los alumnos muestran una amplia aceptación de la escuela como espacio de experiencia juvenil (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998) y como territorio (Satulovsky, S. y Theuler, S., 2009), ya que en el momento en el que escribieron estas frases se encontraban ya en el último año o último semestre de sus estudios en la preparatoria. Por lo tanto, habían ya superado el desequilibrio y se habían adaptado al espacio, es decir, estaban “apropiados” completamente de la escuela.

Por otra parte, hacen referencia también a las cosas que más disfrutaban hacer en la escuela lo que conlleva a caracterizarla como una experiencia positiva. Entre estas situaciones se encuentra el estar con sus amigos, practicar algún deporte, participar en las olimpiadas, o simplemente hacen mención que cuál es el turno o semestre que disfrutaban, así como la oportunidad que les brinda la escuela de conocer nuevas personas, ya sean alumnos o maestros. La siguiente frase representa de manera general la idea que tienen los estudiantes sobre su experiencia en la preparatoria.

Enrique: “And now, I’m studyng at highschool 7 and I’m having a greattime here. I like all the subjects, teachers and my friends.”

***“Ahora, estoy estudiando en la prepa 7 y estoy pasándomela muy bien aquí. Me gustan todas las materias, los maestros, y mis amigos”.***

Como se mencionó en el Capítulo 2, la escuela como espacio de vida juvenil, les permite a los adolescentes no solamente socializar y convivir con otros (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998) como se menciona es los siguientes extractos:

Manuel: “I think that the High School is a great place where we can know people....”

**“Creo que la prepa es un súper lugar donde podemos conocer gente...”**

Keila: “... I met new friends in my group and in other groups. I had fun so much with them.”

**“... conocí nuevos amigos en mi grupo y en otros grupos. Me divertí muchísimo con ellos”.**

Sino que además, es un lugar en donde se genera un ambiente capaz de generar un sinnúmero de interacciones sociales entre los jóvenes fuera del salón de clases (Guerrero, 2000). De esta manera los estudiantes describen estas experiencias juveniles:

Dalia: “One thing that I love from the high school is the softball team because before I wasn’t good at anything and now I am good at something.”

**“Una cosa que amo de la preparatoria es el equipo de softbol porque antes no era buena para nada y ahora sí soy buena en algo”.**

Melissa: “On the other hand I lived nice experiences too, like birthdays, free hours, laughs, gossips, put nicknames to different people (not bad nicknames).”

**“Por otra parte, he tenido bonitas experiencias, como cumpleaños, horas libres, risas, chismes, y ponerle apodos a diferentes personas (pero no malos apodos)”.**

En conclusión, y analizando lo aquí presentado, se puede deducir que la escuela preparatoria es caracterizada de manera positiva por el hecho de que les permite, desarrollarse socialmente con otras personas, pero al mismo tiempo desarrollarse individualmente en áreas que anteriormente no tenían oportunidad de hacerlo, como por ejemplo, en los deportes, o en olimpiadas de conocimiento; además de que pueden

disfrutar de un turno escolar (vespertino), en el que tal vez muchos de ellos nunca habían estudiado.

Por lo tanto, sería importante considerar este aspecto y trasladarlo a nuestras clases para recrear un ambiente en el cual se les permita experimentar estas situaciones agradables, disminuir la ansiedad que pueda representar una clase nueva para promover un mejor aprendizaje; pero sobre todo comprender todo aquello que les gusta y los motiva a asistir a la escuela, así como lo afirma el siguiente estudiante:

Dago: “Now I’m in high school, which until now has been a wonderful experience for me the great time with my classmate and teacher and I learn many things from me helped me become a better person.”

***“Ahora estoy en la prepa, que hasta ahorita ha sido una magnífica experiencia para mí, el súper tiempo que pasé con mis compañeros y maestros, y he aprendido muchas cosas de mí mismo que me han ayudado a convertirme en una mejor persona”.***

#### **4.1.2 El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa**

Por otra parte, los alumnos demuestran su descontento con algunas situaciones en la preparatoria, las cuales provocan que la escuela sea narrada como una experiencia negativa y en momentos nada agradable.

En general, las expresiones referentes a una experiencia negativa, se dan durante las narrativas de su vida en la preparatoria durante su ingreso a la escuela, ya que para ellos significa enfrentarse a un mundo nuevo (Hargreaves, et al., 2000) el cual genera miedos, inquietudes, ansiedades y preocupaciones.

Uno de los principales elementos que mencionan es que el entrar a la preparatoria es una experiencia que les provoca miedo y nerviosismo al tener que enfrentarse a una situación nueva y desconocida para ellos.

Estas dos expresiones resumen las ideas que se tiene al ingresar a la preparatoria:

Ada: "I remember that I was so nervous in the first day of classes because I haven't any friend and I'm in talent group."

***"Me acuerdo que estaba nerviosísima en el primer día, porque no tenía ningún amigo y estaba en el grupo talento".***

Gina: "The first day of class in first semester was ugly, because I didn't know nothing I didn't find my classroom, I was lost then I didn't know that I was in progressive English, I didn't know what was that, I was afraid and finally, I didn't meet to someone, everybody meet to someone because they have been in the same junior high school or elementary school but I didn't."

***"El primer día de clases en primer semestre fue horrible, porque no sabía nada, no encontraba mi salón, estaba perdida y no sabía que estaba en el grupo de Inglés Progresivo, ni siquiera sabía qué era eso, tenía miedo y al final, no conocía a nadie, todos conocían a alguien porque ya habían estado en la mismaprimaria o secundaria, pero yo no".***

Como se puede observar, los alumnos describen su experiencia negativa desde un punto de vista del miedo a la pérdida (Hargreaves, et.al, 2000), pérdida de las cosas que ya habían logrado en e nivel de educación anterior como amigos, posición elevada, entre otras y el hecho de encontrarse con encuentros amenazadores como las nuevas materias y los nuevos maestros y expectativas desconocidas, como el hecho de estar un grupo de alto rendimiento: el bilingüe progresivo.

Como ya se ha comentado con anterioridad, este grupo cuenta con características diferentes a los grupos del Bachillerato General, y son precisamente éstas, las que en ocasiones generan un descontento general en los alumnos. Ellos hacen mención el hecho de pertenecer a un grupo "talento" de bilingüe progresivo, significa una carga extra de trabajo y más horas de estadía en la preparatoria, lo cual hacen que esta experiencia de estudiar en la preparatoria se vuelva más difícil y en ocasiones estresante. También

muchos de ellos reflejan el hecho de que los maestros son más estrictos y les exigen más.

Mauricio: “It’s different to be in a Progressive English group than in a normal one. It’s more heavy, I mean, we have extra hours an all that.”

**“Es diferente estar en un grupo de Inglés Progresivo a estar en un normal. Es más pesado, o sea ,tenemos horas extras y así”.**

Yesenia: “But now I have more responsibilities: homework, exams, and sometimes I get stressed. I’ve had some difficult times...About the school, it’s a bit more difficult than Jr. High School, because of the subjects and the teachers.”

**“Pero ahora tengo más responsabilidades: tareas, exámenes, y a veces me estreso. He tenido momentos difíciles... Y de la escuela, es un poco más difícil que la secu, por las materias y los maestros”.**

Estas expresiones reflejan el estrés que les genera el hecho de estar en la preparatoria. Primeramente porque es un cambio de la secundaria y sienten que es demasiada presión, después de esto son las tareas, ya que en ocasiones puede llegar a ser excesiva y sienten que esto les ocasiona estrés. Otro factor generador de estrés son los exámenes y la exigencia de los maestros hacia los alumnos y hacen mención que son muy estrictos y que los regañan mucho. Pero al mismo tiempo, caracterizan a la escuela como un lugar aburrido, en el que no tienen mucho que hacer. Hay varias menciones sobre la caracterización de la escuela como aburrida, sin embargo no mencionan las razones específicas del por qué.

Bianca: “Somedays in high school are boring.”

**“Algunos días en la preparatoria son aburridos”.**

Marcos: “Sometimes I feel that my life in highschool it’s boring, but just sometimes...”

**“Algunas veces siento que la vida en la prepa es aburrida, pero sólo a veces”.**

Los exámenes son un gran problema para los alumnos en la preparatoria, algunos mencionan que nunca habían reprobado un examen con anterioridad y eso los hace sentirse mal.

*Dalia:* “The exam is the worst thing ever and more than in the classroom we have the stress to have good grades for the class and it’s a little difficult.”

**“El examen es lo peor, y más en este salón en donde tenemos el estrés de sacar buenas calificaciones y es un poco difícil.”**

Sin embargo tratan de lidiar con ello y en ocasiones se motivan para mejorar sus calificaciones y sacar alguna beca.

*Nadia:* “My grades were bad in first semester =s. I had an 86 and an 89 u.u, and never in my life I had decreased from 9 =( ; that worried me although I have never reprobado any exam, so I began to make more efforts.”

**“Mis calificaciones fueron malas en primer semestre =s. Tuve un 86 y un 89 u.u. y nunca en mi vida había bajado de 9 =( ; eso me preocupó aunque nunca había reprobado ningún examen, así que empecé a esforzarme más”.**

Pero por lo general, los exámenes generan un descontento en ellos, ya sea porque no les gusta como son diseñados, el valor que se les da, entre otros.

*Roberto:* “I hate the exams because all the exams are 70% of the final grade, but the indicative exams are worse because I feel that the exams are bad, talking about the grade.”

**“Me caen gordos los exámenes porque todos los exámenes son el 70% de la calificación final, pero los exámenes indicativos son peor porque siento que los exámenes están mal, hablando de la calificación”.**

Otro factor importante de descontento es que los alumnos sienten la carga horaria muy pesada ya que tienen que estudiar durante un periodo más largo que en la secundaria y por el hecho de pertenecer al grupo bilingüe progresivo tienen una carga de

7 horas extras a la semana durante el turno matutino y 4 horas en el vespertino. También hacen mención que nos les gusta el turno matutino por el hecho de que se tienen que levantar muy temprano ya que entran a las 7:00 am y salen hasta las 2:00 pm, esto sólo por el hecho de ser grupos progresivos. Sin embargo, existen mucho más quejas sobre el turno de la tarde ya que ellos no cuentan con la opción de escoger su turno porque el tercer y cuarto semestre son obligatorios en la tarde. El siguiente fragmento, refleja de manera general las quejas sobre los horarios:

Elena: “In 1st semester I was battling because I had to wake up early and come to High School and then I arrived to my house with a lot of hungry and then I had to do my homework and sometimes I had free time but almost always the only that I wanted to do was rest! The 2nd semester was very similar, I think the difficult is accustom because at secondary you were only 5 hours and at High School you were 7 hours or sometimes until 8 hours! Then the 3rd semester has been nice, the problem is the same, accustom to be at High School until 8 p.m.”

***“En primer semestre batallaba porque tenía que despertarme temprano y venir a la prepa, después llegaba a mi casa con mucha hambre y tenía que hacer mi tarea, a veces tenía tiempo libre ;pero casi siempre lo único que quería era descansar! En segundo semestre era muy parecido, creo que la dificultad es acostumbrarse, porque en la secundaria nomás estábamos 5 horas ;y en la prepa son 7 o a veces hasta 8 horas! Así que en tercer semestre ha estado bien, el problema es el mismo, acostumbrarte a estar en la prepa hasta las 8 pm”.***

No obstante, lo que más les molesta de este horario es que sienten que no tienen tiempo para nada, y que a partir de este momento ya no tienen tiempo libre, no realizan sus hobbies y a veces hasta dejan de tener compromisos sociales por el hecho de estar en este turno porque su horario de salida es hasta la 8:10pm.

Mia: “My hobbies are: play the keyboard, watching TV, surf in the net and listen to music. Now, with the high school and everything I don’t have enough time to do all of these.”

***“Mis hobbies son: tocar el teclado, ver la tele, estar en el internet y escuchar música. Ahorita, con la prepa y todo, no tengo tiempo para hacer todo esto”.***

Hargreaves, et.al (2000) y Satulovsky y Theuler (2009) afirman que es antes del ingreso y al inicio de la escuela cuando se presentan este tipo de ansiedades y preocupaciones. Por una parte, éstas son generadas por el rito de transición en donde los estudiantes deben adaptarse a la nueva cultura escolar (nuevos maestros, materias, exámenes, horarios) que los rodea y por otra parte se encuentran los “mitos”, aquellas ideas que han escuchado de otros alumnos sobre el hecho de estudiar en este tipo de bachillerato, cuyas ideas llegan a su inconsciente y afectan sus emociones, entre ellas el hecho de que es una escuela y un grupo muy difícil.

*Paty:* “In August 2008, I entered to High School where I was selected to be in a talent group, at the beginning I didn’t want to be in that group because people said it was very difficult.”

***“En agosto del 2008, entré la prepa en dónde me seleccionaron para estar en el grupo talento, al principio no quería estar en este grupo porque la gente decía que iba a ser muy difícil”.***

O, por otro lado, el mito de ser discriminado por estar en un grupo de alto rendimiento, así lo afirma la siguiente alumna:

*Camila:* “When I started the first semester, I thought that I would be discriminated for be in a “talent” group.”

***“Cuando comencé el primer semestre, pensé que iban a dicriminarme por estar en un grupo talento”.***

Esta idea, refleja los pensamientos generales de muchos alumnos que ingresan al Bachillerato Bilingüe Progresivo ya sienten que serán juzgados o discriminados por los demás grupos de la preparatoria por el hecho de pertenecer a este tipo de grupo. Esto se

debe a la creencia de que en este grupo se encuentran los alumnos más inteligentes de la escuela, y por esto temen a ser señalados como “nerds” o “ñoños”.

*Carolina: “This high school was the best. I didn’t like it, because I didn’t want to be a “ñoña.”*

***“Esta prepa era la mejor. No me gustaba porque no quería que me dijeran “ñoña”.***

Sin embargo, al pasar el tiempo se dan cuenta que esto es sólo un mito y que en la realidad tienen la oportunidad de socializar no solamente con los de su grupo sino con los demás estudiantes de la escuela.

Finalmente, se encuentran las reglas como elemento de gran disgusto para los alumnos, ya que mencionan que la escuela está llena de limitaciones y que no los dejan ser como ellos quisieran, que no los dejan traer el pelo largo o vestir cierto tipo de ropa, haciendo referencia a lo estricta que es la escuela.

*Alonso: “Life in high school is also limited. Cause you cannot hang around when you don’t want to take a class, ‘cause if someone sees you he’s gonna take you out of school, or you may go to the principal’s office.”*

***“La vida en la prepa también es limitada. Porque no puedes salir cuando no tienes clase, porque si te ve alguien, te va a sacar de la escuela, o te va a mandar con el director”.***

*Mauricio: “But one thing I don’t like of this high school is the rule that has. They are so strict, I hate that they don’t let me be with my long hair, they want us with militar cut.”*

***“Pero algo que no me gusta de ésta prepa son las reglas que tiene, Son muy estrictas, odio que no me dejen tener el pelo largo, nos quieren con corte militar”.***

Otra regla a la que hacen mención es el uso de celulares en la escuela, ya que consideran injusto que no se les deje traer el celular en la clase.

Bianca: "Finally I don't agree at all that cell phones be prohibited in school."

***"Para terminar, no estoy de acuerdo con que los celulares estén prohibidos en la escuela".***

Alberto: "Sometimes the teachers scold us because we bring the cellphone but they can have the cellphone and call someone although it isn't an emergency."

***"A veces los profes nos regañan porque traemos celular, pero ellos pueden traer celular y llamar a alguien aunque no sea una emergencia".***

En este apartado, es importante recordar, que durante la adolescencia, los alumnos tienden a tener una personalidad muy específica, en donde muestran características (Rice, 2000) como el ser liberal, rebelde y crítico, además de que se encuentra en un periodo de búsqueda de la identidad, en donde las restricciones de la escuela como el vestir cierto tipo de ropa, le impiden desarrollarse tal y como él quisiera.

Por otra parte, se encuentran aquellas características de la postmodernidad que afectan a los jóvenes (Ortiz, 2004) como son la búsqueda del placer y la gratificación y el desacuerdo a las reglas y las estructuras. Éstas son reflejadas en sus narrativas y son producto del choque que provoca las limitaciones y regulaciones de la escuela con aquello que ellos quieren y que les es placentero.

En conclusión, aún más allá de lo que esto significa para nuestros alumnos, debemos reflexionar sobre ¿qué significa para mí como maestro?, es decir, dentro de mi práctica ¿tomo en cuenta los sentimientos de mis alumnos y les ayudo a evitarlos, o simplemente muestro un desinterés total de todo aquello que les sucede?, comprendiendo que están pasando por un proceso de transición no sólo escolar, sino hormonal que provoca que este tipo de sentimientos se magnifiquen (Hurlock, 1994).

Y esto no significa darles a los alumnos todo aquello que quieran y quitarles lo que no les agrada, pero sí entenderlos en cuestión de aquello que pueda afectar su aprendizaje y por lo tanto nuestra enseñanza.

#### **4.2 Categoría 2: La escuela ¿Socializar o aprender?**

En esta categoría se describirán los hallazgos de 2 principales funciones con las que cuenta la escuela según la percepción de los alumnos. Éstas son: un lugar de socialización y un lugar de aprendizaje. Aunque ambas van de la mano, los alumnos en su mayoría resaltan en sus narrativas, la función socializadora de la escuela más que la función de aprendizaje. Esto no significa que ellos no crean aprender algo en la escuela, sino que no lo mencionan explícitamente en sus narrativas, mientras que todos los elementos sociales que los rodean, al parecer, causan un mayor en su experiencia preparatoria.

A continuación se hará de manera general una descripción de ambas funciones y la visión de ambas de acuerdo a los alumnos.

##### **4.2.1 Escuela como lugar de socialización**

Regularmente la escuela es vista como una institución cuya función es la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, ésta no es la única función que ejerce en el alumnado, sino que también juega un papel de agente socializador. Al menos así es narrada la escuela preparatoria por un buen número de alumnos.

En esta categoría los alumnos describen la escuela preparatoria como un lugar que les permite conocer nuevas personas, hacer nuevos amigos, tener novio (a).

Benjamín: “Ever since I started high school o have met new people and made new friends.”

**“Desde que comencé la prepa he conocido nuevas personas y he hecho nuevos amigos”.**

En relación a las relaciones con el sexo opuesto, Hargreaves, et. al (2000) mencionan que es precisamente durante la etapa adolescente que ellos comienzan a flirtear y a citarse con miembros del sexo opuesto, debido a los cambios hormonales por los que están pasando. Además reconocen que esto es una de las principales preocupaciones de la mayoría de los adolescentes. Éstas son algunas expresiones en torno a esta temática:

Patricia: “And here in high school I met a very special person, my boyfriend, whit who I have going out for 1 years and I love him a lot.”

**“Y aquí en la prepa conocí a una persona muy especial, mi novio, con quien he salido por 1 año y lo amo muchísimo”.**

Alberto: “In fourth semesteer the group was changed but was excellent for me because I met to my girlfriend Melissa and she is the best person that I have met in all my life and this moment I am the happiest person in the world because I am in love.”

**“En cuarto semestre cambiamos de grupo, pero fue muy padre para mí porque conocí a mi novia Melissa y ella es la mejor persona que he conocido en toda mi vida, y en este momento soy la persona más feliz del mundo porque estoy enamorado”.**

Además de esto se hace un gran énfasis en las amistades que surgen durante toda esta etapa, que en comparación con su etapa anterior, la secundaria, consideran que es aquí en la preparatoria en donde han conocido a sus mejores amigos, haciendo de esta la mejor etapa en sus vidas.

Bianca: "I am currently in the high school 7 and is undoubtedly the best period of my life. I have the best friends in the world."

**"Actualmente estoy en la prepa 7 y es sin duda la mejor etapa de mi vida. Tengo los mejores amigos del mundo".**

Angela: "A few months later, I was entering to high school and I have to admit I finally found my true friends, people who cares about me make me smile when I'm about to cry , and give me advice when I need it."

**"Hace unos meses, entré a la prepa, y tengo que admitir que finalmente encontré a mis verdaderos amigos, personas que se preocupan por mí, me hacen reír cuando estoy a punto de llorar, y me dan consejos cuando los necesito".**

También hacen referencia a cómo se da este proceso de socialización con los demás compañeros del salón y de la escuela al comenzar sus estudios cuando aún no conocen a nadie. Sin embargo, los estudiantes atraviesan por una etapa en dónde es necesario que a través de distintas interacciones puedan encontrar su lugar entre los compañeros y saber en donde encajan mejor.

Manuel: "When I started the High School I didn't know nobody, so I started from zero and then I began to talk with my classmates, I made someprojects with them and thisprojects were so funny, I enjoyed everyone."

**"Cuando comencé la prepa, no conocía a nadie, así que empecé de cero a hablarle a mis compañeros, hice algunos proyectos con ellos que fueron muy divertidos, y disfruté todo".**

Una vez, que se integran al grupo disfrutan realizar actividades sociales como formar parte de un equipo deportivo o club de ciencias, hacer fiestas, etc.

Ada: "I remember when someone of my friend were their birthday webuy quequitos, cakes and ballons."

**"Me acurdo cuando era el cumpleaños de alguno de mis amigos y le comprábamos quequitos, pasteles y globos".**

*Julio: "I train judo in the gym, and wrestling too, I love Judo, and I have many friends there, so it's fun to be in Judo."*

***"Entreno judo y lucha en el gimnasio, amo el judo, y tengo muchos amigos ahí, por eso es divertido estar en el judo".***

El hecho de realizar este tipo de actividades, les permite a los jóvenes adolescentes ir desarrollando su identidad, no sólo individual sino cultural, ya que es por medio de estas interacciones que se van identificando con personas que tienen sus mismos intereses, gustos, preferencias dentro de un grupo social determinado. Y como lo afirma Sánchez (2006) el grupo se convierte para todos ellos en un importante marco de referencia y la integración al mismo, cobra una importancia decisiva en cada uno de sus miembros.

Como podemos observar, estas declaraciones nos permiten entender el papel tan importante que juega la escuela en cuestión de socialización, y que todo lo que suceda en torno a este aspecto, puede impactar de sobremanera la experiencia escolar.

Hargreaves, et.al (2000) afirman que la afiliación de grupo es una de las preocupaciones centrales durante la adolescencia. Es por esto, que los jóvenes adolescentes sienten una gran necesidad de pertenencia grupal y de ser aceptado por los demás compañeros de grupo. Por lo tanto, los adolescentes se encuentran en una encrucijada, en donde tienen que sobrevivir a un espacio nuevo, en donde se supone que deben dedicarse al estudio pero que lo único que pasa por su mente es integrarse socialmente al nuevo grupo y para esto es necesario que se identifiquen con sus demás compañeros.

Este es un aspecto que en ocasiones genera conflictos entre los maestros y los alumnos, ya que los primeros pensamos que la parte primordial de la escuela es el aprendizaje y los segundos en ocasiones lo dejan de lado. Por esta razón, considero que debemos llegar a un equilibrio, en el cual tanto maestros como alumnos lleguen a un acuerdo y se puedan presentar situaciones en la clase que provoquen ambas funciones: socializadoras y de aprendizaje. Así como lo expone el siguiente fragmento:

Benjamín: “We get to work a lot in teams and that is very good because interaction helps in each others development. Now that I am a high school student I have learned to share with other people, not only my knowledge but my friendship.”

***“Trabajamos mucho en equipos y eso es muy bueno porque la interacción hace que nos ayudemos unos a los otros en nuestro desarrollo. Ahora que soy un estudiante de prepa he aprendido a compartir con otras personas, no sólo mi conocimiento pero también mi amistad”.***

#### **4.2.2 Escuela como lugar de aprendizaje**

Como se expresó en el Capítulo 2, el principal significado que se le da a la escuela es el de una institución que permite la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en donde se educa a quienes asisten a ella. Esto no lleva a afirmar que la principal función de la escuela es: el aprendizaje.

Esta función es expresada por algunos alumnos que consideran la preparatoria como un lugar de aprendizaje, y esto es reflejado principalmente en la frase, la cual es encontrada en varios de los diarios:

Roberto: “I have learned a lot of things in highschool”.

***“He aprendido muchas cosas en la prepa”.***

Sin embargo la mayoría de ellos no especifica cuáles son esas cosas que han aprendido, tal vez esto se deba a que no es algo que encuentren demasiado relevante escribir en una descripción autobiográfica o en un texto sobre su vida en la preparatoria.

Por otra parte, en este primer encuentro con la categoría, se pueden encontrar algunas cosas que los alumnos consideran importantes en su aprendizaje como lo son: el idioma inglés, debido al programa en el que se encuentran y que muchos de ellos llegaron casi sin ningún conocimiento del idioma. Sin embargo, hacen mención sobre cuánto han mejorado en esta área y reconocen su importancia en el proceso de aprendizaje.

Benjamín: “I have been learning a second language, that of course would help me to get a better job, and I would improve other abilities that I didn't know I had.”

***“He estado aprendiendo un segundo idioma, que claro me ayudará a obtener un mejor trabajo, y mejoraré otras habilidades que no sabía que tenía”.***

Otros hacen mención de materias como matemáticas y biología o deportes mencionando que han participado en algunos concursos u olimpiadas. Dentro de esta área, es importante mencionar que para la participación de las Olimpiadas, se seleccionan solamente a los más destacados en el área, lo cual implica un reconocimiento y satisfacción personal y grupal que aunque no se menciona directamente en las narrativas, se expresa dentro del contexto del salón de clases.

Bianca: “I have been in some Olimpiads, like Chemistry and, nowadays in Biology”.

***“He participado en algunas olimpiadas, como la de Química y ahorita estoy en Biología”.***

Y finalmente se encuentran algunas frases que podrían hacer referencia al hecho de aprender cosas de y para la vida; es decir no sólo cosas académicas. Esto es de suma importancia, ya que contrario de los que se puede pensar en relación a los estereotipos comunes de los adolescentes a quienes nos les importa nada y que no ven más allá del presente, estos alumnos reflejan una madurez académica en donde reconocen el valor de la educación y de lo que han aprendido durante esta etapa.

Benjamín: “High school is so different from jr. high school because now I get to work by myself more than before. We as students have to investigate more now and I found out that the students play another role, now we get to be more caring and we have to participate more. Now we play a very active role in the classroom.”

***“La preparatoria es muy diferente de la secundaria porque ahora tengo que trabajar por mí mismo más que antes. Ahora como estudiantes tenemos que investigar y descubrí que los estudiantes toman un rol diferente, ahora tenemos que estar más atentos y participar más. Ahora tomamos un rol más activo en el salón”.***

Con estos extractos, nos podemos dar cuenta que en realidad los alumnos valoran en aprendizaje que obtienen de la escuela, y que de cierta manera están conscientes que éste les va a ayudar en el futuro para ser mejores personas, profesionistas, estudiantes, etc. Además de esto, los extractos obtenidos, reflejan una noción de cómo ha cambiado su rol como alumnos al ingresar a la preparatoria, y cómo han crecido y madurado con lo que han aprendido.

### **4.3 Categoría 3: Transiciones escolares: De la secundaria a la preparatoria**

El cambio es un proceso que se presenta en todas las áreas y momentos de nuestras vidas, pero los cambios escolares son sumamente significativos en nuestras vidas, ya que éstos representan el inicio y el final de un ciclo que conforme vamos avanzando se

diversifica y se convierte en algo nuevo que debemos experimentar. En general, los alumnos se identifican con esta expresión:

Elena: "I think my life changed when I started to come to High School."

**"Creo que mi vida cambió cuando comencé a venir a la prepa".**

En esta categoría se describirán principalmente dos cambios que experimentan los alumnos de la preparatoria: el primero consiste en el cambio entre la secundaria y la preparatoria; es decir, el inicio de sus estudios en esta escuela, y el siguiente hace referencia al cambio del segundo semestre al tercer semestre; es decir, el final del primer año de estudios y el inicio del segundo.

#### **4.3.1 Paso de la secundaria a la preparatoria**

Este es uno de los principales cambios que resienten los alumnos la ingresar la preparatoria y consideran que la secundaria era un periodo más fácil y menos estresante que la preparatoria, ya que les genera miedos y ansiedades por saber cómo va ser esta nueva etapa.

Amanda: "When I finished secondary, I was afraid about start in another school and at first it was very difficult to adapt myself to my new life."

**"Cuando terminé la secundaria, tenía miedo de empezar en otra escuela y al principio fue muy difícil adaptarme a mi nueva vida".**

Como, ya se ha comentado, los miedos y ansiedades son parte del proceso de cambio, pero éstos son sólo algo momentáneo mientras que los estudiantes comienzan a adaptarse al nuevo espacio escolar.

Dentro del periodo de adaptación, los alumnos experimentan un tipo de "shock cultural", en el cual todo aquello relativo a la nueva escuela les parece inconcebible en

comparación a aquello que hacía en la escuela secundaria, por lo tanto expresan que ahora todo parece ser más difícil y complicado y que u vida ha cambiado demasiado.

Aleida: “Life in High school is not the same as in secondary school. High school is more difficult than secondary school. Now I have to prepare classes for every subject, answer laboratories, study for pre indicative or pre partial exams. Also we have 4 exams during the semester. We had to work in pairs even if we did not want to do anything. Now is normal to ask our friend for Homework or something like that.”

**“La vida en la prepa no es lo misma que en la secu. La prepaes más difícil que la secu. Ahorita tengo que preparar clases para cada materia, contestar los laboratorios, estudiar para los exámenes pre indicativos o pre parciales. Además, tenemos cuatro exámenes durante el semestre. Tenemos que trabajar en parejas, aún y cuando no queramos hacer nada. Ahora es normal pedirle a un amigo la tarea o algo así”.**

Por otra parte, el cambio a maestros más estrictos y exigentes, la gran cantidad de tarea y obligaciones en comparación a la secundaria, y la dificultad en las materias y los exámenes son factores que les afectan al ingreso de la preparatoria, ya que éstos afectan su vida social fuera de la escuela, dejándolos sin tiempo libre.

Rosa: “Then in August the same year I stared the high school and my life changed so much because I was more time in the school and I always had a lot of homework and I couldn’t go out because I didn’t have free time”.

**“Después en agosto del mismo año comencé la prepa y mi vida cambió muchísimo porque estaba más tiempo en la escuela y siempre tenía mucha tarea y no podía salir porque *no tenía tiempo libre*”.**

Valentina: “When I began to go to the high school all was a big changebecause when I was in the junior high I was the pamper of the teachers and the teachers didn’t entrust a lot of homework and I don’t have free time.”

**“Cuando comencé a ir a la preparatoria todo fue un gran cambio porque cuando estaba en la secundaria era la consentida de los maestros y los maestros no encargaban tanta tarea y no tengo tiempo libre.”**

En este mismo sentido los alumnos también describen que uno de los cambios que experimentan es que no habían estado anteriormente en el turno vespertino y es algo a lo que se han tenido que acostumbrar así como también a los nuevos hábitos, rutinas y reglas que seguir.

Leticia: “Third semester was my first time on the afternoon shift”.

**“Tercer semestre fue mi primera vez en el turno de la tarde”.**

Keila: “When I got into art the high school, I was afraid because was a new school, were new teachers and classmates, were new subjects and rules; I was starting a new lifestyle”.

**“Cuando entré a la prepa, tenía miedo porque era una nueva escuela, había nuevos maestros y compañeros, nuevas materias y reglas; estaba comenzando una nueva vida”.**

También el cambio de amistades de la secundaria a la preparatoria. Describen a este cambio como algo difícil pero algo a lo que se han ido acostumbrando poco o poco, ya que al final logran adaptarse al nuevo territorio y a sus nuevas amistades, que como vimos en la categoría anterior, se convierten en una parte importante de sus vidas.

Yesenia: “Everything is different and sometimes I want to come back, because I miss so many things, like my old friends, whose we promise that nothing would change, but the time pass so fast, and we don’t know when the things happened.”

**“Todo es diferente y a veces quiero regresar, porque extraño muchas cosas, como a mis viejos amigos, aquellos que prometimos que nunca cambiaríamos, pero el tiempo pasa muy rápido y no sabemos cuando sucedieron estas cosas”.**

### 4.3.2 Entre el primer y el segundo año de preparatoria

En este aspecto manifiestan primeramente el cambio que representa avanzar de un semestre a otro o mejor dicho del primer año de preparatoria al segundo. Al igual que en la sección anterior, nuevamente describe esta transición escolar como algo que provoca muchos cambios en sus vidas, como se puede ver a continuación:

Dora: “In the third semester there have been many changes.”

**“En el tercer semestre ha habido muchos cambios”.**

Expresan que existen diferencias entre ambos y que una de las cosas más difíciles sigue siendo el horario, porque salen muy tarde y su tiempo libre se reduce. Ya que el turno vespertino tiene un horario de 1:10 a 8:10pm, lo cual provoca que la mayor parte del tiempo se la pasen en la escuela y el llegar a sus casas en ocasiones les toma más de una hora.

Gerardo: “The third semester is so different from the other two semesters. One difference is that we are at the afternoon so it is more complicated to do your homework, to hang out, to do exercise or to relax after a hard day of school. Another difference it is that the teachers are more strict, they pressure you to have better results.”

**“El tercer semestre es muy diferente a los dos primeros. Una diferencia es que estamos en la tarde así que es más complicada hacer la tarea, salir, hacer ejercicio o relajarse después de un largo día en la escuela. Otra diferencia es que los maestros son más estrictos y nos presionan más para tener mejores resultados”.**

Sonia: “Before (during the first and second semester), I was in the morning; I used to wake up at 5:40 and I used to get to the high school at 6:20 am, I used to arrive in my house before the 3 pm but now I arrive in my house at 8:40 pm.”

**“Antes (durante el primer y el segundo semestre), estaba en la mañana; acostumbraba a levantarme a las 5:40 y salía para la preparatoria a las 6:20 a.m., llegaba a mi casa antes de las 3 p.m. pero ahora llego a mi casa a las 8:40 p.m.”.**

Pero uno de los cambios que genera más conflicto en sus vidas es el cambio de grupo, es decir, del segundo al tercer semestre los dos grupos progresivos de la preparatoria se mezclan entre sí y se forman 2 nuevos grupos a partir de esta mezcla.

Melisa: “But in 2<sup>nd</sup> semester we noticed that we were going to be separated with another group, anybody want I, but there was nothing to do”.

***“Pero en segundo semestre nos dimos cuenta que nos iban a separar con el otro grupo y nadie quería, pero no había nada que hacer”.***

Esto ocasiona que los alumnos sientan un cambio importante en la organización del salón ya que no sólo cambian de turno y de maestros sino también de compañeros. Sin embargo, aún y cuando manifiestan que en un principio resultó difícil acostumbrarse a esto y que no les gustaba para nada, al final les gusta haber tenido este cambio.

Alín: “I am in third semester, I am in other classroom with different persons, first I thought that it was bad, but here my new classmates are very funny, great and cool.

***“Estoy en tercer semestre, y estoy en otro salón con personas distintas, primero pensé que iba a ser malo, pero mis nuevos compañeros son muy graciosos, geniales y chidos”.***

Camila: “I was so sad when we have to separate of the others classmates of group 15, but the new ones are nice, too. I hope that our friendship don't finished, and that everything will be ok, forever.”

***“Estaba muy triste cuando tuvimos que separarnos de los otros compañeros del grupo 15, pero los nuevos también son buena onda. Espero que nuestra amistad no termine, y que todo esté bien, por siempre”.***

A manera de reflexión, se puede concluir, que la importancia de conocer los cambios por los que pasan los alumnos, es porque éstos los afectan en muchas áreas de su vida, pero como podemos observar, también tienen un impacto en cómo ven su vida

escolar y cómo la disfrutan o la sufren. Es por esto, que como maestros debemos ser conscientes que cada cambio que nuestros alumnos experimentan, tiene que pasar por una etapa de adaptación, y nosotros, al conocer sus experiencias sabremos mediar entre sus sentimientos de angustia, nerviosismo, estrés, entre otros, y nuestra práctica docente diaria.

#### **4.4 Categoría 4: El antes y el después de la prepa: Expectativas escolares**

Esta categoría representa de manera general las expectativas que los alumnos tienen antes de entrar a la preparatoria y cómo visualizan su aceptación para ingresar a la escuela, así como también las expectativas que tienen al egresar, es decir cómo se ven en el futuro después de la escuela.

En esta categoría se describirán 2 secciones: las expectativas al ingresar y las expectativas al egresar.

##### **4.4.1 Expectativas al ingresar**

Esta categoría aunque no es muy extensa en su contenido demuestra las expectativas que los alumnos tienen antes de iniciar la preparatoria y cómo se sienten por ser parte de la escuela preparatoria.

Alondra: “I entered to the High school I was so nervous, because I didn’t know If I Passed the exam, but Furtunatly I passed it, and I’m here in group 15 =D and I think Its something very important to me.”

***“Entré a la preparatoria y estaba muy nerviosa, porque no sabía si había pasado el examen, pero afortunadamente, lo pasé, y aquí estoy en el grupo 15 =D y creo que es algo muy importante para mí”.***

Aquí se encuentran varios extractos de cómo el hecho de estar estudiando en esta preparatoria es motivo para los alumnos de alegría, felicidad y orgullo ya que algunos de ellos la consideran como una de las mejores preparatorias del estado.

Bianca: “I couldn’t believe I had passed the exam, I felt really proud from myself”.

**“No podía creer que había pasado el examen, me sentí muy orgullosa de mí misma”.**

Salma: “I love be in this that high school that is considered the best in Nuevo Leon.”

**“Me encanta estar en esta prepa que es considerada la mejor en Nuevo León”.**

Para ellos el simple hecho de haber entrado a esta preparatoria es un suceso importante en sus vidas y mencionan en ocasiones que no podían creerlo cuando se enteraron.

Laura: “And I answered the exam, and days later the published the results and guess what? I entered! That day was going so good! Since that day I have been feeling so confidence.”

**“Y contesté el examen, y días después publicaron los resultados y ¿adivina qué?; Entré! ¡Ese día fue muy bueno! Desde ese día me he sentido muy confiada”.**

Alonso: “I struggle a lot to stay in prepa 7 oriente and that’s one of the things i’m most proud of.”

**“Batallé mucho para quedar en la Prepa 7 Oriente y ésta es una de las cosas por las que estoy más orgulloso”.**

Estos comentarios, me hacen reflexionar en que los alumnos tienen grandes expectativas por entrar a la preparatoria, y los reflejan en los sentimientos de alegría que

esto les provoca, además, consideran a la preparatoria como un evento importante y de gran orgullo para ellos, la cual los lleva a alcanzar una meta más y sentirse realizados personal y académicamente.

Estos sentimientos contrastan con aquellos expresados en las categorías anteriores sobre el hecho de ingresar a un nuevo periodo escolar, la razón quizá es que este paso tan importante en sus vidas, les provoca sentimientos de éxito y que el esfuerzo que tuvieron que hacer para llegar a estudiar en esta escuela, la cual tiene estándares de puntaje de ingreso alto, por fin rindieron fruto. Estos logros son precisamente lo que les permite aumentar su autoestima y el autoconcepto que tienen de ellos mismos Hurlock (1994) y Rice (2000).

Además, no sólo el hecho de estar en la preparatoria les causa estas emociones sino también el haber quedado en un grupo talento o bilingüe progresivo, lo cual los hace sentir inteligentes y buenos para el estudio ya que estos grupos son de alto rendimiento.

Rosa: “My life changed when I start the high school, because when u find out about I was in “Talentos” I excited.”

***“Mi vida cambió cuando comencé la prepa, porque cuando me di cuenta que estaba en “Talentos” me emocioné”.***

Laura: “And they tell me because I was in the more intelligent group!”

***“Y ellos me dijeron que era porque estaba en el grupo más inteligente”.***

También, se menciona que es un gran orgullo es el simple hecho de estar estudiando en la preparatoria porque no todos los adolescentes tienen esta oportunidad.

Adrián: “I am in prepa 7 and it makes me automatically better.”

***“Estoy en la Prepa 7 y eso me hace automáticamente mejor”.***

Fabián: “I really like this experience because not all the teenagers have the opportunity to study.”

***“Realmente me gusta esta experiencia porque no todos los adolescentes tienen la oportunidad de estudiar”.***

Por otra parte, existe en los textos analizados un comentario completamente opuesto a lo que la mayoría de los alumnos manifiestan en esta categoría, el cual refleja no sólo el disgusto de estar en la preparatoria, sino que es algo que no le manifiesta ningún grado de orgullo o felicidad.

Carolina: “Maybe all things that I will to say about high school, they will sound bad and negative but that is the high school hasn't been good for me... I went here. I submitted my exam and unfortunately I passed and the worst of all, in a talent group.”

***“Tal vez todas las cosas que diré sobre la preparatoria sonarán mal y negativas pero la preparatoria no ha sido buena para mí... Llegué aquí. Tomé el examen y desafortunadamente pasé y lo peor de todo quedé en un grupo talento”.***

Este caso, aunque aislado, es reflejo de lo que muchos adolescentes pueden sentir, una vez que se les obliga a estudiar en una escuela que no es de su agrado o estar en un grupo al que no quieren pertenecer. Esta situación, puede generar graves problemas en el proceso de construcción de la identidad, al igual que en las relaciones sociales (Rice, 2000).

#### **4.4.2 Expectativas al egresar**

En esta sección los alumnos expresan que se encuentran ya en el último año de preparatoria y están ya a un paso de ingresar a la universidad, lo cual les ocasiona gran entusiasmo y a la vez nerviosismo por la incertidumbre de lo que pueda venir

Paty: “Nowadays I’m studying the last semester in High School and I’m really excited about entering to college.”

***“Actualmente estoy estudiando el último semestre en la prepa y estoy realmente emocionado de entrar a la Universidad”.***

Fabián: “The next semester I will graduated from high school and I will start collage, I hope I can work enough to do everything I plan.”

***“El próximo semestre me graduaré de la prepa y comenzaré la universidad, espero poder trabajar lo suficiente para hacer todo lo que tengo planeado”.***

Lo anterior significa que tienen que pensar en qué carrera van a desarrollarse en el futuro, para esto algunos se encuentran tomando asesorías, o buscando información sobre lo que les gustaría estudiar.

Blanca: “And I’m preparing and searching what I going to study in faculty.I have some careers but I want to more information.”

***“Y me estoy preparando e investigando lo que voy a estudiar en la facultad. Tengo algunas carreras pero quiero buscar más información”.***

Gerardo: “Now I’m preparing to have the exam to enter to the collage. I want to enter to medicine school because I want to be a Doctor.”

***“Ahora me estoy preparando para el examen de ingreso a la Universidad. Quiero entrar a la facultad de medicina porque quiero ser un doctor”.***

Por otra parte, algunos otros se encuentran indecisos todavía y menciona que aún tienen un semestre más para decidir, mientras que otros ya saben qué van a estudiar y esperan que ese momento llegue pronto. Es decir, estos alumnos consideran que el terminar su preparatoria es un paso importante para seguir sus estudios de educación superior en la universidad.

Laura: “Now I have a problem, what I going to study?

***“ Ahora tengo un problema, qué voy a estudiar?”***

Yuli: “After I finish highschool I ‘ll join the Facultad de Derecho y Criminología I think this will be a great stage in my life.”

***“Después de terminar la prepaentraré a la Facultad de Derecho y Criminología, creo que será una gran etapa en mi vida”.***

En estos extractos, se puede observar claramente, las intenciones que tienen los adolescentes una vez que terminen la escuela, considerándola como un medio para continuar sus estudios superiores. Esto los hace conscientes de las decisiones que deben tomar, como la elección de una carrera y el efecto que esta tendrá en su futuro.

Esto es un punto muy importante ya que muestra una oposición a lo que se establece como característica postmoderna de los adolescentes del siglo XXI, quienes sólo viven el presente sin preocuparse por lo que pase en el mañana. Por lo tanto, mediante estas narrativas los estudiantes demuestran una consciencia reflexiva sobre lo que quieren alcanzar y se establecen metas firmes para lograrlo.

## **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES GENERALES**

En este último capítulo se presentan una serie de conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la realización de este trabajo de investigación. En éstas se muestran las principales implicaciones que esta investigación tiene en los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos; así como también se describen de manera general las limitaciones que presenta y recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Hay que recordar que este trabajo está enfocado principalmente al contexto del Nivel Medio Superior, en donde se estudian a los estudiantes de la Preparatoria No. 7 Oriente del Bachillerato Bilingüe Progresivo desde una perspectiva cualitativa-interpretativa con el objetivo de conocer las principales narrativas que expresan sobre la escuela misma. Sin embargo, los resultados encontrados debido al tipo de investigación no tienen la intención de ser generalizados al resto de la población estudiantil de las preparatorias de la UANL.

Para la realización de este trabajo, se tuvo que hacer uso de métodos y técnicas de investigación específicas para el estudio de textos escritos desde el punto de vista de los estudiantes preparatorianos, en este caso los diarios temáticos. Estas estrategias metodológicas como lo fueron el método biográfico-narrativo permitieron dar respuesta a la interrogante planteada en un inicio: ¿Cómo se caracteriza la preparatoria en las narrativas de sus estudiantes?

Por lo tanto, a continuación se presenta un balance de los resultados encontrados así como de las implicaciones de esta tesis en diferentes áreas de la investigación.

## **6.1 Una breve reseña: Las narrativas sobre la escuela preparatoria**

Los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación reflejan el estudio de las narrativas de los estudiantes sobre la escuela preparatoria por medio de la utilización de una estrategia de escritura llamada diarios temáticos.

A manera de conclusión, puedo mencionar que el uso de las narrativas dentro del contexto educativo brinda una perspectiva más amplia y profunda sobre el conocimiento de los actores que interactúan en la escuela misma.

En este caso, permiten descubrir la relación entre los estudiantes y la escuela dejando entrever las características que le son dadas por los alumnos desde una perspectiva individual pero al mismo tiempo colectiva ya que es compartida por la mayoría. Por otra parte, también reflejan el impacto que tiene la escuela en la vida de los estudiantes, en su desarrollo cognitivo, personal, social y emocional. Es decir, por medio de las narrativas es posible reconocer la relación recíproca entre estudiantes y escuela y cómo cada uno de estos elementos aporta continuamente algo a cada uno.

Además, la investigación realizada hace posible identificar las principales características de los adolescentes dentro del marco de la postmodernidad, así como también la relación entre las identidades y culturas juveniles, las cuales se ven reflejadas de manera implícita en las narrativas. Estas características permiten llegar a la conclusión que los jóvenes adolescentes estudiantes de preparatoria, no sólo reflejan ideas propias de la adolescencia en general, sino que además éstas se expresan dentro de un contexto sociocultural establecido, en este caso la postmodernidad. Sin embargo, en algunas ocasiones también expresan ideas propias de la modernidad, por lo tanto no se

puede llegar a la generalización que por el hecho de ser jóvenes tendrán que pensar postmodernamente todo el tiempo.

Algunas de las características modernas y postmodernas presentadas implícitamente en las narrativas son las siguientes:

**Tabla No. 5: Algunas características modernas y postmodernas en los estudiantes**

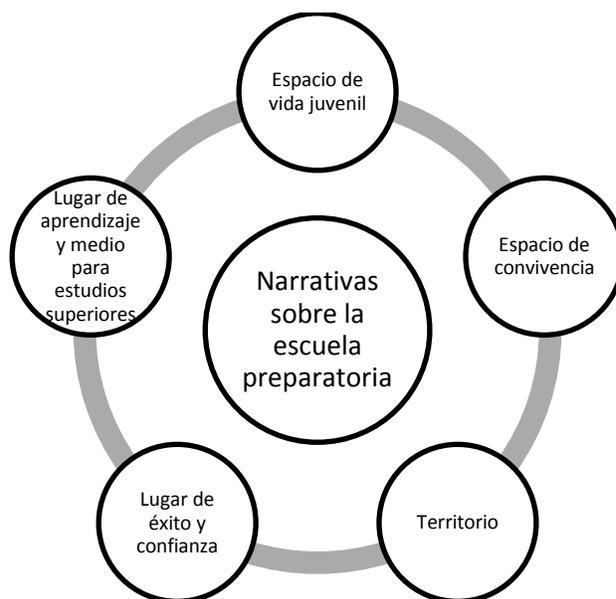
| MODERNIDAD   | POSTMODERNIDAD  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela continúa siendo el centro del conocimiento.</li> <li>• Los jóvenes adolescentes tienen expectativas futuras, no sólo piensan en el presente.</li> <li>• En ocasiones, la incertidumbre les provoca angustias y temores.</li> <li>• Disfrutan trabajar con otras personas en equipos y no tanto individualmente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen una visión crítica hacia las situaciones que los rodean.</li> <li>• La estética y belleza superficial tienden a dominar su vida.</li> <li>• La tecnología es parte esencial de su existir.</li> <li>• Aunque disfrutan el trabajo en equipo, compiten continuamente para destacar.</li> </ul> |

Finalmente, en lo que respecta a las narrativas sobre la escuela preparatoria se encontraron 5 ideas sobresalientes de lo que la escuela significa para los jóvenes adolescentes del Bachillerato Progresivo de la Escuela Preparatoria No. 7:

1. Un **espacio de vida juvenil** (Dubet y Martuccelli, 1998) en donde experimentan situaciones positivas como negativas. Las primeras se describen principalmente en su última etapa en la escuela, mientras las segundas al inicio en donde pasan por un proceso de adaptación en donde experimentan sentimientos negativos (Satulosky y Theuler, 2009) y Hargreaves, et.al (2000).

2. Un **espacio de convivencia** con otros compañeros, con los cuales pueden socializar (Hurlock, 1994) y compartir intereses comunes. Por medio de esta socialización construyen sus identidades tanto individuales como culturales (Hernández, J, 2006) y (López, 2006). Siendo la pertenencia al grupo uno de factores más importantes en esta etapa (Sánchez, 2006).
3. También la describen como un **territorio** (Satulosky, Theuler, 2009), un espacio nuevo e incierto al cual deben adaptarse en un inicio, en donde las emociones intensificadas (Hurlock, 1994), propias de la adolescencia, les hacen sentir el proceso de cambio aún mayor. La adaptación incluye familiarizarse con la escuela, nuevos maestros, compañeros, nuevos horarios, reglas y costumbres. Finalmente, una vez completado este proceso, los alumnos son capaces de “apropiarse” de este nuevo territorio.
4. Además, la describen como un espacio que al ingresar les provoca un sentimiento de **éxito y confianza**, debido a que este logro incrementa su autoestima y su autoconcepto (Rice, 1997), cuyo efecto positivo se refleja en una construcción de identidad y relaciones sociales sólidas.
5. Finalmente, los alumnos reflejan una consciencia reflexiva y madura sobre la importancia **del aprendizaje** en la escuela y el beneficio que les traerá en el futuro (mejores condiciones de vida) así como un **medio para continuar sus estudios superiores**.

**Figura No. 24: Principales narrativas sobre la escuela preparatoria**



## **6.2 Rectificación de los puntos de partida**

En un principio, el trabajo de investigación pretendía encontrar las principales representaciones sociales de los estudiantes de preparatoria sobre la escuela y la sociedad. Sin embargo, durante el proceso de investigación se dieron una serie de cambios que me hicieron reconsiderar la propuesta planeada en un inicio.

Primeramente, me encontré en el dilema de estudiar los aspectos sobre la escuela y la sociedad, aún y cuando tenía información suficiente para cubrir ambas temáticas, durante el proceso consideré la posibilidad de estudiar sólo el tema de la escuela, ya que éste se enfocaba más al contexto laboral en el que me encontraba laborando y lo consideré más pertinente. No obstante, el tema de la sociedad continúa siendo una futura línea de investigación que me interesaría retomar en estudios posteriores.

Por otra parte, uno de los aspectos más complicados durante el proceso fue la adopción de la teoría y metodología apropiada para comprender y analizar más a detalle

los datos que tenía en los diarios temáticos. Aunque en un inicio consideré la opción de las representaciones sociales, durante el transcurso de la investigación no encontraba la manera de relacionar efectivamente los datos con la teoría, además de no encontrar una metodología con la que me identificara debido a lo abstracto de las mismas.

Por estas razones, con la ayuda de mi asesora de seminario y de tesis, encontramos información teórica y metodológica sobre el método biográfico-narrativo, el cual tiene antecedentes tanto en México como en otros países sobre estudios con enfoques similares al que estaba realizando, por lo que el estudio de las narrativas de los estudiantes fue la decisión final para la continuación del trabajo.

En conclusión, el trabajo aunque presenta cambios de dirección en el proceso, éstos me permitieron darle consistencia teórica y metodológica, a través de un análisis paradigmático de los datos por medio de la utilización del software de análisis cualitativo de datos MAXQDA, que aunque limitado y parcial en cuestión de análisis de discurso, refleja de manera general la forma en la que los estudiantes caracterizan la preparatoria desde su propia perspectiva.

### **6.3 Implicaciones teóricas**

Este trabajo tiene importantes implicaciones teóricas no sólo en el ámbito educativo, sino en otras ciencias relaciones en las cuales impactan directamente los resultados obtenidos en esta investigación, entre ellas se encuentran la psicología social, pedagogía, sociología de la educación, antropología y lingüística aplicada. En la siguiente tabla se sintetizan las principales contribuciones teóricas de este trabajo:

**Tabla No. 6: Principales contribuciones teóricas**

| <b>Área del conocimiento</b>         | <b>Contribuciones</b>   |
|--------------------------------------|---|
| <b>1. Educación</b>                  | Aportación de nuevos conocimientos, los cuales pueden generar una gran variedad de líneas de investigación en el área educativa en torno a los adolescentes, además de contribuir a la utilización de nuevos métodos, estrategias y técnicas. |
| <b>2. Psicología Social</b>          | Caracterización de los jóvenes adolescentes desde una perspectiva más amplia.   |
| <b>3. Pedagogía</b>                  | Utilización del conocimiento aquí presentado sobre los jóvenes adolescentes para la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes a sus intereses y necesidades.   |
| <b>4. Sociología de la Educación</b> | Identificación de una realidad socio-histórica concreta, centrada en el pensar y actuar de los jóvenes estudiantes afectada por la cultura y el contexto social en el que se desenvuelven.  |
| <b>5. Antropología</b>               | Reconocimiento de los estudiantes como seres humanos desde un forma holística, tanto individual como social situándolo en un contexto socio-cultural específico y utilizando como herramienta principal el lenguaje.                          |
| <b>6. Lingüística Aplicada.</b>      | Aplicación de nuevas estrategias de escritura dentro de las clases de inglés como lengua extranjera, destacando la importancia de esta habilidad para el desarrollo de cualquier idioma.  |

## **6.4 Implicaciones metodológicas**

Las narrativas así como el método biográfico-narrativo forman parte de un movimiento relativamente nuevo dentro de la investigación cualitativa y educativa. Ambos permiten conocer aquellas ideas, experiencias, sentimientos que las personas tienen sobre distintas temáticas, a través de historias de vida, biografías, relatos, diarios, entre otros textos escritos.

Además, nos dan la oportunidad de “dar voz” a aquellas personas cuyas ideas normalmente no son tomadas en cuenta o no quieren ser escuchadas; en este caso en especial, permiten a los estudiantes de preparatoria expresarse de manera más libre sobre todas las experiencias que han vivido dentro de la escuela, los sentimientos que ésta les provoca a lo largo de su estadía escolar así como también expresar lo positivo y negativo de la misma.

Lo anterior, como ya se ha mencionado fue posible gracias a la utilización de una técnica de recolección de datos narrativos, en éste caso los diarios temáticos.

Cabe recordar, que este trabajo da muestra de una contribución importante en el aspecto metodológico dentro de la investigación educativa, ya que dentro del contexto en donde se sitúa este trabajo, si bien existen antecedentes del uso de diarios dentro de las clases de inglés como lengua extranjera como una actividad de escritura, no se presenta registro alguno del uso de los diarios temáticos con las características anteriormente presentadas, como fuente de información y recolección de datos para trabajos de investigación.

Por otra parte, el uso de esta metodología en específico apoya a la divulgación del uso de la misma en diferentes contextos educativos y con diferentes actores, en este caso estudiantes de preparatoria, aportando información de interés que se pueda integrar a los trabajos presentados en los antecedentes especialmente aquellos realizados en México.

Entre las formas de divulgación del conocimiento metodológico utilizado en este trabajo se encuentran la presentación de “*Thematic Journals: A New Way to Know your Students*” en diferentes eventos educativos como lo fueron:

1. MEXTESOL 38th International Convention en Morelia, Michoacán durante los días 27-30 de octubre de 2011
2. VI Coloquio de Humanidades en la Facultad de Filosofía y Letras durante los días 3y 4 de mayo de 2012.

### **6.5 Implicaciones prácticas**

Las implicaciones para la práctica tienen que ver principalmente con los aspectos de la docencia y la investigación.

Primeramente, afecta directamente la práctica de los docentes que día a día conviven con los jóvenes estudiantes y que en muchas ocasiones no comprenden el porqué de su pensar, actuar y sentir sin considerar que éstos atraviesan por una etapa del desarrollo con características específicas que los afectan cotidianamente.

Por lo tanto, este trabajo pretende beneficiar a todos aquellos profesores de todas las áreas del conocimiento que laboren tanto en el bachillerato bilingüe progresivo como en el bachillerato general de la UANL o de otras universidades, a conocer más detalladamente el perfil de los estudiantes y así puedan no sólo comprenderlos más, sino

educarlos mejor; desarrollando estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje que tomen en cuenta las características propias de los adolescentes, esto no con el fin de complacerlos, sino de motivarlos y apoyarlos en la adquisición de nuevos conocimientos.

Además de los profesores, esta tesis proporciona conocimiento relevante a los administrativos académicos de las escuelas preparatorias, para que al identificar las características antes mencionadas propongan innovaciones y mejoras curriculares que ayuden a la integración de conocimientos relevantes para los estudiantes y que puedan poner en práctica diariamente.

En lo que respecta a la investigación educativa, da la pauta para seguir con trabajos de tipo cualitativo, en donde los estudiantes se conviertan en sujetos que van allá de ser receptores pasivos de conocimiento, es decir, que sean ellos mismos los que nos brindan información siendo tomados en cuenta como sujetos activos que quieren alzar su “voces” y que éstas sean escuchadas por aquellos que nos encontramos a su alrededor, reconociendo que todo aquello que tienen por expresar será de gran utilidad en la práctica docente, así como en el trabajo de distintas líneas de investigación en torno a lo que ellos nos quieren contar.

Este tipo de práctica, permite por otra parte situar a los estudiantes en una realidad y contexto específico, que aunque éstos puedan tener sus limitaciones en un futuro, forman parte del conocimiento generado en la historia de la educación. Es por esto, que es de gran importancia seguir sobre este camino dentro de la investigación educativa para poder así tener una práctica docente más pertinente a la situación socio-cultural en la que nuestros alumnos estén inmersos.

En síntesis, la investigación realizada, como ya se mencionó anteriormente, va más allá de las aulas y del contexto específico de donde surge, abarcando distintas áreas del conocimiento, un sin número de líneas de investigación, y apoyando directamente al conocimiento de los maestros sobre los alumnos favoreciendo así las dinámicas que se puedan presentar en el salón de clases.

## **6.6 Soluciones del problema de investigación**

El problema planteado en un inicio sobre cómo caracterizan los jóvenes estudiantes la escuela preparatoria mediante sus narrativas se soluciona parcialmente, considerando que dentro de un trabajo de investigación no se puede llegar a estudiar todo el espectro de posibilidades que éste puede tener.

Sin embargo, en relación a los objetivos y las preguntas de investigación planeadas se encontraron respuestas favorables que satisfacen los propósitos de este trabajo como lo son:

1. Las principales narrativas sobre la escuela preparatoria encontradas en las 4 categorías: Vida en la preparatoria: experiencias adolescentes, la escuela: ¿socializar o aprender?; transiciones escolares: de la secundaria a la preparatoria y el antes y el después de la prepa: expectativas escolares.

En cada una de estas categorías se encontró respuesta a las interrogantes planteadas como preguntas secundarias, ya que en éstas se presentan fragmentos que hacen referencia a las diferentes experiencias que los jóvenes estudiantes viven dentro de la preparatoria y que ellos mismos las caracterizan tanto positiva como negativamente.

Además, se refieren al hecho de que dentro de la escuela aparte de ir a aprender y adquirir nuevos conocimientos en distintas áreas, ésta se convierte en un espacio en donde les es posible socializar con sus demás compañeros, conocer nuevas personas y entablar relaciones con personas del sexo opuesto (noviazgos).

Por otra parte, manifiestan las distintas emociones y sentimientos que experimentan antes y durante su estancia en la preparatoria, los cuales pasan de un estado negativo (miedos, ansiedades, estrés) a un estado positivo (alegría, felicidad, estabilidad); describiendo además los cambios que implica el cambiar de nivel educativo y los retos que enfrentan para adaptarse al nuevo ambiente escolar.

Finalmente, caracterizan la escuela preparatoria como un lugar que les provoca sentimientos de nerviosismo durante el proceso de selección, pero una vez que conocen que han sido aceptados se sienten que han alcanzado una meta importante provocándoles una satisfacción y un efecto de éxito y confianza personal. Esto provoca que al finalizar sus estudios se vean a sí mismos como personas capaces de seguir adelante con sus estudios universitarios, los cuales parecen ser de gran importancia y relevancia para ellos.

2. Conocimiento sobre los jóvenes adolescentes en cuestión de su desarrollo físico, cognitivo y emocional; así como de las principales características identitarias y culturales propias de esta etapa.

Esto corresponde a la inquietud que tenía sobre quiénes son los estudiantes de preparatoria en cuestión de las características propias de su edad. Durante la

investigación, se pudo conocer más a fondo este aspecto, no sólo teóricamente con la información encontrada dentro del marco teórico, sino además prácticamente.

Esto debido a que me permitió comprender el por qué el actuar y el pensar de los adolescentes es de cierta manera, no sólo por el hecho de estar en una etapa del desarrollo específica sino que además se ve influenciados por una sociedad y cultura juvenil que determina sus identidades juveniles.

En síntesis, las principales ideas que se recogen sobre el conocimiento de los jóvenes adolescentes son:

- Pasan por una etapa del desarrollo, la cual les genera cambios físicos y emocionales importantes.
- Sus emociones son sumamente sensibles, pueden ser exageradas la mayor parte del tiempo.
- La socialización e integración a un grupo con sus mismas características culturales es de suma importancia para ellos.
- Tienen la necesidad de expresar su identidad a través de distintos medios, entre ellos su forma de vestir y hablar.
- Su autoconcepto y autoestima se ven influenciados por la relación que tienen con sus pares.
- Usualmente se describen como liberales y rebeldes ante las autoridades.
- Tienen una perspectiva crítica sobre los acontecimientos a su alrededor.

## **6.7 Limitaciones de la investigación**

Quedan todavía diversas tareas pendientes por resolver respecto a las narrativas sobre la escuela preparatoria y el conocimiento sobre los jóvenes adolescentes.

Entre las limitaciones se encuentra el tipo de estudiantes utilizados para la muestra, que aunque son una muestra representativa dentro del contexto educativo en donde fueron estudiados, sólo muestran las narrativas desde la visión de los estudiantes del bachillerato bilingüe progresivo y no así del bachillerato general, para lo cual sería necesario hacer un estudio posterior para comparar si éstos últimos narran ideas similares sobre la escuela preparatoria.

Otro factor importante que pudo haber influido en lo encontrado fue la utilización de un tipo de instrumento de recolección, el cual consistió en los diarios temáticos debido a que la información recabada por medio de éstos, aunque limitada, cumplía para los objetivos y preguntas de esta investigación. Sin embargo, en su momento se consideró pertinente el uso de otro tipo de técnicas de investigación como el uso de entrevistas a profundidad, cuestionarios o focus group para recolectar información más precisa y exacta sobre los que los estudiantes manifestaban en sus narrativas, que aunque no fueron utilizadas en este trabajo pueden considerarse para otras investigaciones.

Lo anterior tiene relación con la limitante que para la utilización de los diarios temáticos no se puede controlar todo aquello que escriban los estudiantes, ya que aunque en la mayoría de los casos, siguen la temática dada, también se pueden desviar del tema o escribir información que no corresponda a su realidad.

En lo que respecta al conocimiento sobre los jóvenes adolescentes, este estudio se limitó solamente a reconocer algunas características juveniles desde el aspecto teórico y relacionarlas con lo que los estudiantes escribían en sus narrativas y con mi experiencia como docente de adolescentes, llegando a conclusiones parciales sobre quiénes son.

En resumen, este trabajo aún fructífero deja las puertas abiertas para futuras líneas de investigación que pretendan conocer y profundizar más sobre los aspectos aquí presentados.

## **6.8 Reflexiones Finales**

La elaboración de este trabajo ha sido un extenso camino recorrido a lo largo de tres años, los cuales han dado finalmente su fruto más grande: la culminación de esta tesis.

Durante este largo andar, pude constatar que la docencia es algo que me apasiona y que la investigación es uno de los medios para hacerla aún mejor. Además, me di cuenta que en muchas ocasiones es tanta nuestra preocupación por el contenido que enseñaremos en nuestras clases, que olvidamos a las personas que día a día se encuentran con nosotros dentro del aula: nuestros alumnos, ellos que tienen tanto que decir y que no los escuchamos atentamente.

Es por esto que esta investigación me dio la oportunidad de acercarme más a aquellos pensamientos de mis alumnos, quienes ponen su confianza en el maestro para narrarle sus sentimientos, ideas, pensamientos, experiencias que aunque personales, se muestran dispuestos a compartirlos. Es así que logré identificarme más con mis

alumnos y hacer mejoras en mi práctica como docente para llegar más a sus intereses y motivaciones.

Haber conocido las narrativas de mis alumnos sobre la escuela y otros muchos temas que no se presentan en este trabajo, generan en mí un deseo de seguir adelante, pero sobre todo me provocan una satisfacción profesional, intelectual y personal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, R. (2009). La Construcción de la Identidad de los Estudiantes de Bachillerato en Sinaloa. Recuperado el 11 de marzo de 2010, de X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
- Apple, M. (2001). Política cultural y educación. Madrid: Morata.
- Avalos, J. (2009). La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica. Recuperado el 02 de octubre de 2011, de X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponecias/0996-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponecias/0996-F.pdf)
- Bolívar, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en la educación: Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4 No. 1. Recuperado el 8 de septiembre de 2011, de ¿De nobis ipsos silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en la educación: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- Bordas, M. y Cabrera, F. . (2001). Estrategias para la evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista Española de Pedagogía No. 218, 25-48.
- Borseze, D. L. (2009). La mirada de la juventud como transición y sus limitaciones. De los problemas a los derechos. Novedades Educativas No. 219 Adolescencia, vida cotidiana y consumos culturales, págs. 7-11.
- Bosch, M. (2002). El reto de la escuela postmoderna. El papel de la educación en la sociedad de la información. Recuperado el 05 de marzo de 2012, de <http://www.ugr.es/~icem2002/Ponencias/BoschCaballeroCarmen.PDF>
- Brener, G. (marzo de 2009). "Mapear" a los alumnos un desafío muy poco neutral. La mirada de la juventud como transición y sus limitaciones. De los problemas a los derechos, págs. 20-25.
- Brener, G. (2009). "Mapear" a los alumnos un desafío muy poco neutral. La mirada de la juventud como transición y sus limitaciones. De los problemas a los derechos, págs. 20-25.
- Buenfil R., Fernández F. y Peixoto A. (1998). Modernidad y Posmodernidad en Educación. Sinética No. 13, 1-19.
- Carbajal, P. (2009). Experiencias de vida y narrativas escolares de los jóvenes de la escuela preparatoria. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- CEAPA. (mayo de 2003). Funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario social. Recuperado el 04 de marzo de 2012, de Revista de CEAPA: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/FUNCIONES%20DE%20LA%20ESCUELA.pdf>
- CEAPA. (2003). Funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario social. Recuperado el 04 de marzo de 2012, de Revista de CEAPA: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/FUNCIONES%20DE%20LA%20ESCUELA.pdf>

- Charaudeau, P. y Maignueneau, D. (2002). Diccionario del análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- CIDEB. (2009). Oferta Educativa. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de [http://www.cideb.uanl.mx/layout\\_espanol\\_oferta.htm](http://www.cideb.uanl.mx/layout_espanol_oferta.htm)
- Cisneros, C. (2000). Qualitative Social Research. Recueperado el 25 de septiembre de 2011, de FORUM: Qualitative Social Research Vol. 1 No.1: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1112/2459>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data. Complimentary research strategies. Londres: SAGE Publications.
- Colom, A. (1997). Postmodernidad y Educación: Fundamentos y perspectivas. Recuperado el 10 de octubre de 2011, de Educación y cultura : Revista Mallorquina de Pedagogia : [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/postmodernidad-educacion-fundamentos-perspectivas/id/38117119.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/postmodernidad-educacion-fundamentos-perspectivas/id/38117119.html)
- Connelly, F. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. Barcelona: Laertes.
- Daiute, C. y Lightfoot, C. (2004). Narrative Analysis: Studying the development of Individuals in Society. United Sates: Sage Publications.
- De Hoyos, R., Espino, J. y García, V. (2010). Determinantes del Logro Escolar en México: Primeros Resultados Utilizando la Prueba ENLACE Media Superior. Recuperado el 02 de febrerero de 2011, de Subsecretaría de Educación Media Superior: [http://www.pop.upenn.edu/news\\_events/colloquiapers/DeHoyosGarcia2010.pdf](http://www.pop.upenn.edu/news_events/colloquiapers/DeHoyosGarcia2010.pdf)
- De la Villa, M. (2009). Escuela y Posmodernidad: Análisis Postestructuralista desde la Psicología Social. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 49, pp. 203-222: <http://www.rieoei.org/rie49a08.pdf>
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: UNESCO.
- Dewey, J. (1995). Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.
- Di Segni, S. (2008). Adolescencia, Posmodernidad y Escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz, E. (2005). Posmodernidad. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Elzo, J. (2011). Estilos de vida y valores a propugnar en la adolesencia de hoy. En S. García, El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década (págs. 96-115). Barcelona: Gráficas Campás.
- Erikson, E. (1972). Sociedad y Adolescencia. Madrid: Siglo XXI.
- Filardo, V. (marzo de 2009). Temporalidades juveniles. La mirada de la juventud como transición y sus limitaciones. De los problemas a los derechos, págs. 12-15.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

- Franco, N. , Nieto, P. y Rincón, O. (2010). Las narrativas como memoria, conocimiento, goce e identidad. Recuperado el 2 de septiembre de 2010, de [www.c3fes.net/docs/taticas\\_contexto.pdf](http://www.c3fes.net/docs/taticas_contexto.pdf).
- Galán, M. y Burguillo, F. (2008). Comportamiento Social de los Jóvenes: La cultura de la fiesta. En C. y. Mingote, El malestar de los jóvenes. Contextos, Raíces y Experiencias. España: Ediciones Díaz de Santos.
- García, M., Lubián, P. y Moreno, A. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Recuperado el 08 de septiembre de 2011, de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/IBN\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf)
- Gimeno, J. (1997). Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. Recuperado el 04 de marzo de 2012, de Cuadernos Políticos No. 44: <http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.4%20HenryAGiroux.pdf>
- Giroux, H. (1996). Educación Postmoderna y Generación Juvenil. Recuperado el 2011 de octubre de 2011, de Nueva Sociedad No. 146: [http://www.nuso.org/upload/articulos/2554\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2554_1.pdf)
- González, J. (2007). Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes. Recuperado el 07 de septiembre de 2011, de Revista Encounters on Education Vol. 8: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/12Monteagudo.pdf>.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). Life History in Educational Settings: Learning From Lives. Buckingham: Open University Press.
- Gordillo, M. (1992). El enfoque científico y la investigación en educación: la búsqueda de una nueva metodología. Revista Complutense de Educación Vol. 3 No. 1 y 2, 179-192.
- Grupo Regional, d. E. (1990). El Bachillerato Universitario y sus conceptos básicos. Recuperado el 25 de septiembre de 2010, de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt14.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt14.htm)
- Guerra, I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. Recuperado el 02 de octubre de 2011, de Revista Mexicana de Investigación Educativa No. 10 Vol. 5: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001004>
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. Recuperado el enero de 20 de 2011, de Revista Mexicana de Investigación Educativa No. 10. Vol. 5: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001003>
- Guzmán, C. (2009). Experiencias e identidad de los estudiantes de nivel medio superior que trabajan. En C. Guzmán C. y Saucedo, La voz de los estudiantes en torno a la escuela. México: Ediciones Pomares.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (coords.). (2007). La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. México: Ediciones Pomares.

- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L, y Ryan, J. (2000). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. México,D.F: Ediciones Octaedro.
- Hernández, F. (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar. Andalucía Educativa No. 46, 22-24.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. RMIE No.29 Vol. 11, 459-481.
- Hernández, M. (2000). La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora en E/LE. Actas de ASELE, 431-437.
- Hernández, O. (2010). El Sentido de la Escuela: Análisis de las Representaciones Sociales de la Escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá. Recuperado el 5 de enero de 2012, de Revista de Investigación Educativa No. 44 Vol XV: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/porta1.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART46018>
- Hornillo, E. y Sarasola, J. (2003). Portularia 3. Recuperado el 27 de abril de 2011, de El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo: [www.uhu.es/publicaciones/revistas/portularia/bajar.php](http://www.uhu.es/publicaciones/revistas/portularia/bajar.php)
- Hurlock, E. (1994). Psicología de la Adolescencia. México, D.F.: Paidós.
- Iconoclastas. (2008). Las narrativas. Recuperado el 2010 de septiembre de 02, de <http://www.iconoclastas.biz/2008/05/las-narrativas/>
- Instructional Strategies Online. (2009). Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://olc.spsd.sk.ca/de/pd/instr/strats/journal/>
- Kelly, M. (s/f). Journals in the classroom. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de about.com: secondary education: <http://712educators.about.com/cs/writingresources/a/journals.htm>
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación en México. Tomos I y II. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- López, D. (24 de noviembre de 2006). Reflexiones teóricas sobre la identidad juvenil. Recuperado el 08 de enero de 2011, de Cuba Arqueológica: [www.cubaarqueologica.org](http://www.cubaarqueologica.org)
- Lucas, E. (2007). Hacia las representaciones sociales de la adolescencia: Elementos para un debate. Recuperado el 25 de septiembre de 2010
- MAXQDA. (2011). Análisis cualitativo de datos textuales con MAXQDA. Recuperado el 09 de abril de 2012, de <http://www.maxqda.com/lang/es>
- Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa: Diferencias y limitaciones. Recuperado el 13 de mayo de 2010, de Revista ierRed : <http://revista.iered.org>
- Merino, C y Ramírez, T. (2009). La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes. En C. y. Guzmán, La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. México: Ediciones Pomares.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Londres: Editorial Saga.

- Mireles, O. (2006). Las Representaciones Sociales: Una Alternativa Teórica-Metodológica para el Estudio de la Universidad y sus Actores. Recuperado el 19 de mayo de 2010, de [http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/044.htm](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/044.htm)
- Moore, T. (2006). Filosofía de la educación. México: Trillas.
- Moya, J. (2003). Una ciencia crítica de la educación. ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? *Agora digital* No. 6 Versión electrónica, 27-44.
- Núñez, L. y. (2003). Pensar en la educación. Cinceptos y opciones fundamentales. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Obiols, G. y Di Segni, S. (1993). Adolescencia, Postmodernidad y Escuela Secundaria. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oliveira, M. (1998). Pensar en la Educación: las contribuciones de Vigotsky. En J. Castorina, Piaget y Vigotsky; contribuciones para replantear el debate (págs. 45-67). México: Paidós.
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano: La transición del fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, F. (2004). Algunas Características de los Adolescentes Postmodernos. Recuperado el 2 de abril de 2012, de Para Líderes. Org: [http://www.paralideres.org/article.aspx?page\\_id=2746&index=1&search\\_param=](http://www.paralideres.org/article.aspx?page_id=2746&index=1&search_param=)
- Palacios, J. (1996). La Cuestion Escolar. Análisis y perspectivas. México: Fontamara.
- Pérez, A. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Perinat, A. (2003). Los adolescentes en el siglo XXI. Barcelona: Editorial UOC.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado el 2010 de octubre de 09, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Prawda, J. (2001). México Educativo Revistado. México: Ed. Oceáno.
- Reyes, A. (2009). Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. México: FLACSO.
- Rice, P. (1997). Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital. México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Rice, P. (2000). Adolescencia, Relaciones y Cultura. Madrid: Pearson Education.
- Rivas, J. (2009a). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. y. Rivas, *Voz y Educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. (2009b). Un cambio de argumento en la investigación narrativa. En J. y. Rivas, *Voz y educación: La narrativa com enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 17-37). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.

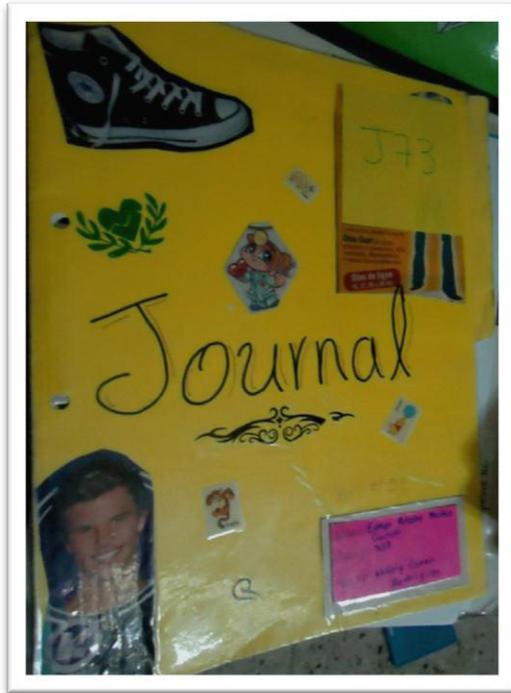
- Rivas, J., Leite, A. (2006). *Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar*. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. SEANSO / ICA – FFyL – UBA.
- Roa, A. (1995). *Modernidad y Posmodernidad: Coincidencias y diferencias fundamentales*. Chile: Editorial Andres Bello.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Open University Press: Buckingham.
- Rodríguez, M. (2006). *Research on Social Change: Using biographical material as an avenue*. United Kingdom: University of Birmingham.
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de LIBERABI Vol. 3: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>.
- Sánchez, C. V. (2006). *LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LOS MODELOS DE IDENTIDAD DE*. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). *La escuela como territorio. La mirada de la juventud como transición y sus limitaciones. De los problemas a los derechos*, págs. 42-43.
- Saucedo, C. (2007). *La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida*. En C. y. Guzman, *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela*. México, D.F.: Ediciones Pomares.
- SEP. (2006). *Programas de Modernización educativa 2001-2006*. México.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte*. En W. y. Moreno, *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Torres, M. (2011). *Obligatoriedad de la educación media superior avanza en el Senado mexicano*. Recuperado el 11 de marzo de 2012. <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/09/20/obligatoriedad-de-la-educacion-media-superior-avanza-en-el-senado-mexicano>
- Trahar, S. (2010). *La atracción del relato. El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior*. Recuperado el 20 de septiembre de 2011 de Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado* Vol. 14 No. 3: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART3.pdf>
- UANL. (2006). *Oferta educativa de bachillerato*. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://www.uanl.mx/oferta/bachillerato/>
- UANL. (2008). *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior*. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de [www.uanl.mx/.../plan\\_de\\_desarrollo/.../Plan\\_de\\_Desarrollo\\_del\\_Sistema\\_de\\_EMS.pdf](http://www.uanl.mx/.../plan_de_desarrollo/.../Plan_de_Desarrollo_del_Sistema_de_EMS.pdf)
- Vázquez, E. (2009). *La Escuela Activa, ¿Por qué?* Recuperado el 18 de marzo de 2012, de [eactiva: www.eactiva.com/eapq0.htm](http://www.eactiva.com/eapq0.htm)

- Velázquez, L. (2009). Preparatorio: Trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán C. y Saucedo, La voz de los estudiantes en torno a la escuela. México: Ediciones Pomares.
- Weiss, E. (2006). Los jóvenes como estudiantes. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de Revista Mexicana de Investigación Educativa No. 29 Vol. 11.
- Weiss, E. (2010). Propuesta Educativa. Recuperado el 02 de octubre de 2011, de Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivización, el encuentro con los otros y flexibilidad: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>
- Zacatecas, U. A. (2009). Representaciones Sociales de la Sexualidad en Adolescentes Delicuentes en el Estado de Zacatecas. Zacatecas.

# **ANEXOS**



Anexo 2: Ejemplo de portada de los diarios temáticos



### **Anexo 3: Segmentos recuperados de las categorías (CD)**

**Anexo 4: Tabla de nombres categóricos vs nombres ficticios de alumnos**

| NOMBRE ETIQUETA DEL DOCUMENTO | NOMBRE FICTICIO |
|-------------------------------|-----------------|
| G1M4T1                        | YULI            |
| G1M4T2                        | NORMA           |
| G1M4T3                        | CECILIA         |
| G1M4T4                        | KARLA           |
| G1M4T5                        | MIRIAM          |
| G1M4T6                        | PATY            |
| G1M4T7                        | JACKY           |
| G1M4T8                        | CYNTHIA         |
| G1M4T9                        | MARTHA          |
| G1H4T1                        | RICARDO         |
| G1M4T10                       | ANDREA          |
| G1H4T2                        | JULIO           |
| G1H4T3                        | PEDRO           |
| G1H4T4                        | ALAN            |
| G1H4T5                        | ALEJANDRO       |
| G1M4T11                       | MARINA          |
| G1M4T12                       | PERLA           |
| G1H4T6                        | ALBERTO         |
| G1M4T13                       | ANGELA          |
| G1H4T7                        | CRISTOPHER      |
| G1M3T1                        | MIRNA           |
| G1M4T14                       | ALEX            |
| G1M3T2                        | ALONDRA         |
| G1M3T3                        | LETICIA         |
| G1M5T1                        | DORA            |
| G1M5T2                        | LAURA           |
| G1M5T3                        | MARCELA         |
| G1M5T4                        | BIANCA          |
| G1H5T1                        | ROBERTO         |
| G1M5T5                        | NOHEMI          |
| G1M5T6                        | PATRICIA        |
| G1H5T2                        | GERARDO         |
| G1M5T7                        | ALEIDA          |
| G1M4T15                       | BELINDA         |
| G1H5T3                        | ALONSO          |
| G1H1T1                        | BENJAMIN        |
| G1M1T1                        | NADIA           |
| G1H1T1                        | ANÓNIMO         |
| G1M1T2                        | DALIA           |
| G1M1T3                        | ELIA            |
| G1M1T4                        | AMANDA          |
| G1H1T2                        | MAURICIO        |
| G1M1T5                        | GENESIS         |

| NOMBRE ETIQUETA DEL DOCUMENTO | NOMBRE FICTICIO |
|-------------------------------|-----------------|
| G2H4T1                        | FABIAN          |
| G2M4T1                        | ALIN            |
| G2H4T2                        | ARTURO          |
| G2M4T2                        | BLANCA          |
| G2H4T3                        | JAVIER          |
| G2H4T4                        | MANUEL          |
| G2H4T5                        | ENRIQUE         |
| G2M4T3                        | MELISSA         |
| G2M4T4                        | MAGALY          |
| G2M4T5                        | YESENIA         |
| G2M4T6                        | CAMILA          |
| G2M3T1                        | ROSA            |
| G2M4T7                        | ALLISON         |
| G2M4T8                        | SONIA           |
| G2M4T9                        | GEORGIA         |
| G2M4T10                       | SALMA           |
| G2M4T11                       | CAROLINA        |
| G2H2T1                        | ADRIAN          |
| G2M3T2                        | ADA             |
| G2M2T1                        | LAILA           |
| G2H3T1                        | MARCOS          |
| G2M3T3                        | GINA            |
| G2H2T2                        | ARMANDO         |
| G2M2T2                        | MIA             |
| G2M3T4                        | VALENTINA       |
| G2M2T4                        | KARMINA         |
| G2M4T12                       | KEILA           |
| G2H4T6                        | DAGO            |
| G2H4T7                        | HERNAN          |
| G2M4T13                       | ELENA           |
| G2M4T14                       | LIDIA           |
| G2H4T8                        | FELIX           |
| G2M4T15                       | KELLY           |
| G2M4T16                       | WENDY           |

## Categoría 1: Vida en la preparatoria: Experiencias Escolares

| Documento | Segmentos: La fascinación por la preparatoria: Una experiencia positiva   |
|-----------|---|
| G1H1T1    | Going to high school has been on of the most incredible stages in my life.  |
| G1H1T1    | High school has been great  |
| G1H1T1    | High school is another stage in my life, a stage that I would never forget.   |
| G1H1T2    | Life in high school has been very interesting   |
| G1H1T2    | I like high school.   |
| G1H1T2    | I like my life in high school, I don't care the tons of homework that the teachers give us.   |
| G1M1T4    | But in just some weeks I began to enjoy all the time that I passed in high school.  |
| G1M1T4    | I realize that I am right now in the best place that I could be   |
| G1M1T5    | I like the indicative exams, because they are so easy and we don't have classes.I like that I have a lot of English class because I like this language, and also like having other subjects in English, is cool to learn other things in this language or at least interesting to me. |
| G1M1T5    | One of the things that I like of high school is that we can wear our clothes, well not all our clothes but it's nice to wear something that we like and not an uniform.   |
| G1M1T5    | The morning shift is the best! Because the prefect is not so strict as the prefect in the afternoon shift.  |
| G1M1T5    | I like the high school,   |
| G1M1T5    | in any shift is cool  |
| G1M1T5    | I think I will never forget the time of my life in high school  |
| G1M1T2    | My life in high school is great.  |
| G1M1T2    | But even the school is the best thing;  |
| G1M1T2    | One thing that I love from the high school is the softball team because before I wasn't good at anything and know I good at something   |
| G1M1T2    | Third semester has been the most difficult semester for me but the funniest.  |
| G1M5T7    | Here I Have Had good and bad moment,  |
| G1M5T7    | But I think, life in high school has its good moments and bad moments.  |
| G1M5T6    | entered to high school "prepa 7 ote" where I have lived many things! J  |
| G1M5T6    | these two years has been the best of my life  |
| G1M5T4    | cell phones are prohibited in many schools and I can't accept that at all.  |
| G1M5T4    | In the other hand, I really had had great times here in high school with my friends.  |
| G1M5T4    | I just like my high school, and my life in it.  |
| G1M5T5    | Then I entered to High School to the beautiful Prepa 7, I have passed good moments there  |
| G1M5T2    | My life in high school is pretty normal, I guess... I always be happy well is something that everybody tell me  |
| G1M5T1    | I have enjoyed all the semesters of the high school   |
| G1M5T1    | My life in high school has been fantastic!  |
| G1M5T1    | I have spent many things I will never forget!   |
| G1M5T1    | This group have been the best in all my life!   |
| G1M5T1    | At first I thought these changes were bad, but Now, I don't think so,   |
| G1M5T1    | Being in the high school has been one of the best experiences in my life.   |
| G1H5T1    | In highschool I saw that now all the things are harder than all the things I lived,   |
| G1H5T1    | Well my life in the highschool is the some every day, some classes are boring. Others are interesting or funny.   |

|         |   |
|---------|---|
| G1H5T2  | My life in high school Prepa 7 oriente is very awesome.   |
| G1H5T2  | The second semester was more interesting the group started to trust in each other and get along well.   |
| G1H5T3  | However it's cool to try another new things.  |
| G1H4T2  | don't know but I'm used to being in High School all day, I have had many great histories.   |
| G1H4T6  | n fourth smesteer the group was changed but was excellent   |
| G1M3T1  | I've been happy and sad at the same time because this semester I graduate of high school and I know, I'll miss all my friends and teachers.   |
| G1M3T2  | I entered to the High school I was so nervous, because I didn't know If I Passed the exam, but Furtunatly I passed it, and I'm here in group 15 =D  |
| G1M3T3  | high school has ben the best stage of my life.  |
| G1M3T3  | Rocio and I started preparing for the olympic chemistry again=). But this time we did pass to the preselection. Rocio, Nancy,Alexis,Jonathan, Pato and I. We were really happy because we didi a huge effort for it |
| G1M4T12 | The best time of my life has been the high school!  |
| G1M4T11 | now I really love the high school   |
| G1M4T11 | I enjoy the high school a lot =D,   |
| G1M4T10 | But, afortunatly in the Preparatoria 7 ote. they accepted my studenship and they give me the oportunity to enter to there.  |
| G1M4T9  | i tell you my life in the high school that phase have been the best in all my short life  |
| G1M4T8  | in high school everything is better   |
| G1M4T7  | We have has lot of good times that I'll never forget. I'll miss all the things we always do, after graduation.  |
| G1M4T7  | When I entered to high school I didn't expect that it was going to be that funny and interesting (well, sometimes complicated), so I'm very happy of have chosen this school.                                       |
| G1M4T4  | I am currently in the high school 7 and is undobtedly the best period of my life.   |
| G1M4T3  | I started the high school, Prepa 7 is great   |
| G1M4T2  | Then I entered to the most amazing years of all my life, the high school  |
| G1M4T2  | I really enjoy the highschool   |
| G2M3T3  | The second semester was better  |
| G2M3T2  | In the 2 semester was so funny  |
| G2M3T2  | But when we arrive at school we surprised that we get at the same group until today we are so happy and I didn't get stressful because Hw is easy.  |
| G2M3T1  | but I like so much the high school.   |
| G2M3T1  | My life changed when I start the high school, because when u find out about I was in "Talentos" I excited and since that day my life is other.  |
| G2M4T13 | actually I like being here and I think I'm happy  |
| G2M4T13 | Then the 3rd semester has been nice,  |
| G2M4T13 | But I enjoy my life here in High School   |
| G2M4T12 | During high school I have had good moments with my friends.   |
| G2M4T12 | But it wasn't all bad; I met new friends in my group and in other groups. I had fun so much with them.  |
| G2M4T10 | I love be in this that high school  |
| G2M4T10 | I'm in third semester and this makes me very happy  |
| G2M4T9  | but I prefer to be stressed but with friends than to be the nerd, without friend one more time  |
| G2M4T8  | The advantage of this timetable is that I can wake up late.   |
| G2M4T7  | . I think that it was the best years of my life to now, because it was funny , and slow, I mean in high school all pass so quickly!   |
| G2M4T7  | Well, in second semester I was up, I didn't fail any exam, and I was happy.I was better that in first semester.   |
| G2M4T7  | I really enjoy time in high school.   |

|        |   |
|--------|---|
| G2M4T4 | My life in high school has been very quiet. I really care a lot about my grades, so I don't do crazy things.  |
| G2M4T4 | Now I go to the high school in the afternoon, and it is easier to me, because I don't have to wake up at 5:30 am like before!   |
| G2M4T4 | My life in high school has been very good so far, and I expect that it would continue like that.  |
| G2M4T3 | My life in the high school 7 it was great because a lot of things.  |
| G2M4T3 | On the other hand I lived nice experiences too, like birthdays , free hours, laughs, gossips, put notes to different people (not bad nicknames).  |
| G2M4T2 | I like the first and second semester more than the third because  |
| G2M4T2 | My life in the High School has been good until now.   |
| G2M4T2 | I think the High School is good in its teachers and its structure. And the High School going to be better with the bridge among the buildings.  |
| G2M4T1 | In August 2009, I entered to high school and it is the best thing that has happened to me,  |
| G2M4T1 | I love to go to high school.  |
| G2M4T1 | High school had been one of the things most better to my life and I hope don't forget never.  |
| G2M2T1 | My life in high school is really good well I think that.  |
| G2M2T1 | The high school 7 is the best so I really love the high school  |
| G2H2T2 | Hi teacher! In my opinion, life in high school is not that hard, if you are responsible.  |
| G2H2T2 | Anyway, I enjoy being with my friends in high school.   |
| G2H4T1 | But high school is the best because all is so different.  |
| G2H4T1 | My days in high school are cool even if I have a lot of homework.   |
| G2H4T1 | I really like this experience because not all the teenagers have the opportunity to study.  |
| G2H4T1 | I like high school because I like hanging out with my friends.  |
| G2H4T3 | After that, I entered in the high school, where I stayed in Progressive English, I thought it was so difficult, but it wasn't,  |
| G2H4T3 | My life in High School hasn't been difficult, well when I started here, I thought it would be very difficult, but it wasn't.  |
| G2H4T3 | I never thought that I would be in Progressive English because I didn't study very well before the exam. In the first two semesters, some days we didn't have so much homework and I could relax in my house,   |
| G2H4T4 | Well, my life in High School has been awesome I have done some things, I have learned more, and I have met a lot of good friends.   |
| G2H4T4 | .I think that the High School is a great place where we can know people and where we must learn the things that we are going to use in the future, on our careers.  |
| G2H4T5 | And now, I'm studying at high school 7 and I'm having a great time here. I like all the subjects, teachers and my friends.  |
| G2H4T5 | My life at high school has been one of the best moments in my life  |
| G2H4T5 | The high school has been up to this moment a very important part of my life   |
| G2H4T6 | now I'm in high school, which until now has been a wonderful experience for me the great time with my classmate and teacher and I learn many things from me helped me become a better person.   |
| G2H4T7 | I really like Preparatoria 7 Oriente, I have had a lot of good moments there and every day I am more intelligent.   |
| G1M5T6 | Well life in high school I think is the best  |
| G1M5T6 | I remember many things of 1st semester & 2nd semester, like when we did the centenary or our presentation of arts. And many other things when I was in 1st semester I was in soccer team and it was funny. Now in 3rd semester I am in escort, and it is funny too. |

| Documento | Segmentos: El disgusto por la preparatoria: Una experiencia negativa  |
|-----------|---|
| G1H1T2    | frustrating, full of homeworks, journals and workbooks, and all that stuff, (blink, blink).   |
| G1H1T2    | .It's different to be in a progressive English group than in a normal one. It's more heavy, I mean, we have extra hours and all that.   |
| G1H1T2    | I don't like to be until 8 in the high school but I need to get used with it  |
| G1H1T2    | But one thing I don't like of this high school is the rule that has. They are so strict, I hate that they don't let me be with my long hair, they want us with military cut.  |
| G1M1T5    | In first semester I had to be in high school before 7:00 am, so early and I left school at 2:00, that was awful. I was so tired of that, I arrived home, ate and then it was 4:00 pm and I had to do all the homework   |
| G1M1T5    | I don't like that the exams are almost every three weeks, a lot of things to study in little time,  |
| G1M1T5    | I hate the red skin tone and I don't like having a lot of homework and it's worse in the afternoon shift because you sleep late doing homework and you wake up early to finish it.  |
| G1M1T5    | I don't like the gaffe, my photo is awful, I hate it and I hate when I forget to use it.  |
| G1M1T3    | Well my life in high school is so boring I haven't done exciting things, so I think my life in high school is like normal.I   |
| G1M1T3    | When I was in first grade or well in first semester, I was scared.  |
| G1M1T3    | The damn test was awful!! I hate it from the first day. I hate P.E. because I don't like exercising is like the last thing I did in my life.I   |
| G1M1T3    | In first semester I didn't get the internal scholarship so I felt frustrated because I wanted it because my parents don't have enough money to pay the fees so I had to try better and get good grades to get the internal scholarship  |
| G1M1T2    | I don't like to do homework.  |
| G1M1T2    | the exam is the worst thing ever and more than in the classroom we have the stress to have good grades for the class and it's a little difficult.   |
| G1M1T1    | Life in high school has been some strange for me xD.  |
| G1M1T1    | My grades were bad in first semester =s. I had an 86 and an 89 u.u, and never in my life I had decreased from 9 = ( ; that worried me although I have never reproved any exam, so I began to make more efforts.   |
| G1M1T1    | This stage has been the hardest, because now I have to make greater efforts.  |
| G1M5T7    | Here I Have Had good and bad moment,  |
| G1M5T7    | at the beginning of High school I was so nervous b  |
| G1M5T7    | Now that we are in third semester is kind of boring to go in the evening from two to eight pm. and is tired and you come home very stressed and you don't want to do nothing  |
| G1M5T7    | But I think, life in High school has its good moments and bad moments.  |
| G1M5T4    | I'm in complete agreement when the teachers want to take the cell phones because the owner is not paying attention, but sometimes they don't give back them. In my view they should talk with the parents of the owner and tell them that if he/she do it again the cell phone won't return |
| G1M5T4    | Finally I don't agree at all that cell phones be prohibited in school.  |
| G1M5T5    | Students protest as school bans cell phones.In the school there is a famous rule, that all students hate... is: Don't bring the cell phones...  |
| G1M5T5    | his start when I went for first time to the Highschool, to present the entrance examination and the truth I felt very nervous   |
| G1M5T5    | My first day in highschool (propedeutico) was strange because all were quiet and with face fear.  |
| G1M5T5    | I don't like the 3th semester just because the day pass very fast and we leave every day at 8p.m is too much.   |
| G1M5T3    | In the first day I was so nervous but it only lasted a moment.  |
| G1M5T3    | I was hard woke up earlier but I was fine a few weeks later.  |
| G1H5T1    | the exams are hard,   |

|         |  |
|---------|--|
| G1H5T1  | Well my life in the highschool is the same every day, some classes are boring.   |
| G1H5T1  | I hate the homeworks, well I don't hate the homeworks but I don't like the homeworks.  |
| G1H5T1  | The life in highschool has a lot of stress because the group must be the best group in the highschool.   |
| G1H5T1  | When I entered in the highschool I never thought that the highschool is hard and takes a lot of my time  |
| G1H5T1  | I hate the exams because all the exams are 70% of the final grade, but the indicative exams are worse because I feel that the exams are bad, talking about the grade.  |
| G1H5T2  | The first semester was so boring there wasn't any interesting just study :P.   |
| G1H5T2  | One difference is that we are at the afternoon so it is more completed to do your homework, to hang out, to do exercise or to relax after a hard day of school.  |
| G1H5T2  | An other difference it is that the teachers are more strict, they pressure you to have better results.   |
| G1H5T3  | you have to resist to the heat in the afternoon, but sometimes you have to resist to the heat in the afternoon comparing to the morning which was a little cooler.   |
| G1H5T3  | Life in high school is also limited. Cause you cannot hang around when you don't want to take a class, 'cause if someone sees you he's gonna take you out of school, or you may go to the principal's office   |
| G1H4T2  | I think this rule about the prohibition of cell phones is wrong, because sometimes the students need those gadgets for important things. They should give other rule about the cell phones 'cause we need this gadget and they need it too, so why we can't use it? This is my argument against.   |
| G1H4T3  | the school can't remove your cell phone because it's a violation of your rights.   |
| G1H4T5  | In propaedeutic courses I was astonished for the classes because I didn't understand nothing.  |
| G1H4T5  | Were we scared because we thought that highschool was very difficult   |
| G1H4T5  | we were going to be changed of groups and that was bad news.   |
| G1H4T6  | I am against that we can't bring the cellphone to the school   |
| G1H4T6  | Sometimes the teachers scold us because we bring the cellphone but they can have the cellphone and call someone although it isn't an emergency   |
| G1M3T1  | I went to the high school for my results and I pass the exam for entering to high school #7 but I wasn't happy because Sara and Eder didn't pass the exam and I was alone in the high school.  |
| G1M3T2  | when I entered to the High school I was so nervous   |
| G1M4T11 | When I entered to the high school 7, well when I started to be in the "talentos" group I really hate it because I get out of the school until 2:00 pm  |
| G1M4T8  | I choose this topic because I find very unfair that in the school many teachers do not allow us to use the cell phone.   |
| G1M4T6  | In August 2008, I entered to High School where I was selected to be in a talent group, at the beginning I didn't want to be in that group because people said it was very difficult  |
| G1M4T5  | I wanted to my friends were with me  |
| G1M4T3  | Another thing that I don't like is that in the highschool well everybody said the Prepa 7 is the best but when you are in the rest you can see the teachers are smoking, I supposed that they have to put the example between the students.  |
| G2M3T3  | the first day of class in first semester was ugly, because I didn't know nothing I didn't find my classroom, I was lost then I didn't know that I was in progressive English, I didn't know what was that, I was afraid and finally, I didn't meet to someone, everybody meet to someone because they have been in the same junior high school or elementary school but I didn't |
| G2M3T3  | and now is horrible know that the teachers will mix us.  |
| G2M3T2  | I remember that I was so nervous in the first day of classes because I haven't any friend and I'm in talent group.   |
| G2M3T2  | In the 1st. Semester I was so stressful because the teacher ask for many homework in computers. I studied so much for exams but I didn't got a good qualification and that stress me.  |
| G2M3T2  | I get bad qualifications in the partials and indicatives exams and in my average too.  |
| G2M3T2  | I was so bad because I think that my friends will be in another group at 3 semester.   |

|         |   |
|---------|---|
| G2M4T13 | In 1st semester I was battling because I had to wake up early and come to High School and then I arrived to my house with a lot of hungry and then I had to do my homework and sometimes I had free time but almost always the only that I wanted to do was rest! |
| G2M4T13 | The 2nd semester was very similar, I think the difficult is accustom because at secondary you were only 5 hours and at High School you were 7 hours or sometimes until 8 hours!   |
| G2M4T13 | the problem is the same, accustom to be at High School until 8 p.m.I arrived to my house, have the dinner and I go to sleep, so simple!   |
| G2M4T12 | When I got into art the high school, I was afraid because was a new school, were new teachers and classmates, were new subjects and rules   |
| G2M4T12 | I was in a progressive English group and I didn't know nothing about English; I felt desesperated and frustrated.   |
| G2M4T12 | Also the exams stressed me so much, my parents took me to a doctor because I felt so bad.   |
| G2M4T12 | My second semester started a bit difficult for me, because my grandfather had died and I had to leave of the city for some days. Although I felt very sad, I had to arrive at high school because it was time of exams.   |
| G2M4T11 | the hardest has been the high school.I hope to finish soon.   |
| G2M4T11 | I never wanted this high school,  |
| G2M4T11 | Maybe all things that i will to say about high school, they will sound bad and negative but that is.  |
| G2M4T11 | this high school was the best. I didn't like it, because I didn't want to be a "ñoña"   |
| G2M4T11 | I submitted my exam and unfortunately I passed and the worst of all, in a talent group.   |
| G2M4T11 | I feel that I don't belong here. I've cried for that, but nevertheless I try to do the best I can.I want to finish with this soon. =(   |
| G2M4T10 | moved some of my friends to another group and honestly at first I didn't like,  |
| G2M4T9  | My life in high school isn't so special because I don't have many friends, I am not a pretty woman and I'm a bit antisocial.  |
| G2M4T9  | After some days I was so confused with the home work and I asked to other classmate and she was so confused too,  |
| G2M4T9  | Maybe in High school I am so stressed   |
| G2M4T8  | he first week that I was in the afternoon it made me very long day but now not so much, although when I have headache or I'm annoyed by the weather (the heat that is out of classroom) in this state I'm counting the minutes for go out.                        |
| G2M4T7  | Many things happened last year. I never failed an exam last year.   |
| G2M4T7  | My first semester was terrible, from a school that almost never gave me homework to one that give me a lot of homework.   |
| G2M4T7  | Some friends are too in high school 7, but I miss the rest of my old friends, sometimes we go out together, but is not the same.  |
| G2M4T7  | However always is hard start again,   |
| G2M4T6  | When I started the first semester, I thought that I would be discriminated for be in a "talent" group;  |
| G2M4T5  | But now I have more responsibilities: homework, exams, and sometimes I get stressed. I've had some difficult times.   |
| G2M4T5  | About the school, it's a bit more difficult than Jr. High School, because of the subjects and the teachers  |
| G2M4T5  | .I was so sad when we have to separate of the others classmates of group 15, but the new ones are nice, too   |
| G2M4T4  | but now I can't see my best friend. I saw her 3 months ago, and I couldn't see her in my birthday. That's why I hate coming to school in the afternoon. I can't go to the movies with my family or hang out with my friends.                                      |
| G2M4T4  | My life has also been a bit stressful, because of the homework, but I can't complain!   |
| G2M4T4  | The only thing that I don't like of being in the afternoon is that I can't go to the movies with my family on Wednesdays.Now I can't see my little brothers as much as before, but I'm not sure if it is a bad or good thing!                                     |
| G2M4T4  | Another bad thing is that I can't see some TV shows that I like, and I have to wait to see them again on weekends.  |
| G2M4T3  | the 1st day, we knew our classroom, I noticed that I was in "bilingue progresivo" group so I felt sad because I didn't want be "talent",  |
| G2M4T3  | ut in 2nd semester we noticed that we were going to be separated with another group, anybody want I, but there was nothing to do.   |
| G2M4T3  | one of that bad things can be when the computer teacher took us out of the class because supposedly we were talking,  |
| G2M4T3  | Then the secretary and he scold us, just for a cookie!  |
| G2M4T3  | Another bad experience can be when the teacher Javier pass me to the with board in order to answer a problem, but I don't knew how do it, so he scolded me  |

|        |  |
|--------|--|
| G2M4T2 | I didn't like the idea of enter to the High School without my friends,   |
| G2M4T2 | I like the first and second semester more that the third because I had time for do my homework and now I don't have time; I need to stay many hours without sleep  |
| G2M4T2 | Only, I don't like the cafeteria because its prices are expensive. For this reason I have a lunch or fruit of my house.  |
| G2M4T1 | When I was entered to high school, I didn't like stay here, because all my friends were in others high schools.  |
| G2M3T4 | When I began to go to the high school all was a big change because when I was in the junior high I was the pamper of the teachers and the teachers didn't entrust a lot of homework and I don't have free time   |
| G2M2T2 | y hobbies are: play the keyboard, watching tv, surf in the net and listen to music.Now, with the highscool and everything I don't have enough time to do all ot these  |
| G2H2T2 | The only thing I hate about the high school in the afternoon is that, somehow, I get hungry all the time!  |
| G2H3T1 | Sometimes I feel that my life in highscool it 's boring, but just sometimes....  |
| G2H4T1 | Somedays in high school are boring   |
| G2H4T3 | Now I am in Third Semester in the afternoon, I don't molest me be 7 hours here, what I molest me is be until 8:10 pm. I never was in the afternoon, It never liked me, because the homework, when it's too much, I'm not gonna have time, that's what I think. |
| G2H4T6 | My life in high school has been a bit hard because I have not passed all tests but I given all my effort to be better, and it also made.   |
| G2H4T7 | At high school 7, I have had a lot of homework and many projects to do   |
| G2H4T7 | I have had stressful days but I know all that makes me a smarter and better person.  |
| G2H4T7 | My life in high school has been a bit stressful because since the first day of the semester, the teachers have commissioned a lot of homework but it hasn't been a problem for me.   |

## Categoría 2: Escuela ¿ Socializar o Aprender?

| Documento | Segmentos: Escuela como lugar de aprendizaje   |
|-----------|--|
| G1H1T1    | Since I have been here I realized that the more I study the more knowledge I get.  |
| G1H1T1    | High school is so different from jr. high school because now I get to work by myself more than before. We as students have to investigate more now and I found out that the students play another role, now we get to be more daring and we have to participate more. Now we play a very active role in the classroom. |
| G1H1T1    | I have been learning a second language, that of course would help me to get a better job, and I would improve other abilities that I didn't know I had.  |
| G1M1T4    | I have learned a lot of things of each one of my partners,   |
| G1M1T4    | I am proud of all my teachers, because most of them have been amazed and thank the I have learn all the thing I know   |
| G1M1T5    | is cool to learn other things in this language or at least interesting to me.  |
| G1M1T5    | I also learn a lot of things.  |
| G1M5T7    | I know I have learned many things that I will not forget ♥.  |
| G1M5T7    | Actually I am training for the Biology's contest and is very interesting because I love biology. This exam is going to be in November 7th so I have to study everything about the subject  |
| G1M5T6    | I 've learned many things J  |
| G1M5T4    | I have been in some Olimpiads, like Chemistry and, nowadays in Biology.  |
| G1M5T1    | In the second semester I learned many things   |
| G1M5T1    | Also I love the high school because I think this is the place where I 've matured. It 's where I learned to take things seriously and to fight for what I want.  |
| G1H5T1    | I have learned a lot of things in highschool,  |
| G1H5T1    | Another best thing are the knowledges that I learned everyday.   |
| G1M4T9    | I met them (some) in the olympic of chemistry t  |
| G1M4T6    | realized I was learning a lot and I should take the opportunity.   |
| G1M4T5    | During the week I studied  |
| G2M4T12   | At the moment I haven't reprobated any subject because y tried to study best   |
| G2M4T9    | All days we learn a lot of things with some one  |
| G2M4T2    | Nowadays, I am studying in "Preparatoria 7 Oriente". I'm in a progressive group, where we learn more English than others groups and we have the better teachers  |
| G2M2T4    | er thing that happens to me is the competition of Chemistry, I went to the contest an I didn't pass to the state because I didnt know many things and the exams was really difilcut and I was in first. I was always studying and I went to class for the test.  |
| G2M3T4    | In the high school I learned to pay chess of course just to win points on "intramuros" and in the high school was the first time that I went to a race   |
| G2M2T1    | The high school 7 is the best so I really love the high school because I am learning so much things and I feel happy for stay in a good high school.   |
| G2H4T1    | I try to be a good student   |
| G2H4T1    | I Really hate math but I try to learn everything I can.  |
| G2H4T3    | learned too much English. I've learned in special in third semester, even being able to understand some English dialogues,   |
| G2H4T3    | In the English, I've learned much, in the first semester knew the basics things, but with this curse I've learned more than when I was in the secondary.   |



| Documento | Segmentos: Escuela como lugar de socialización   |
|-----------|--|
| G1H1T1    | Ever since I started high school o have met new people and made new friends.   |
| G1H1T1    | we get to work a lot in teams and that is very good because interaction helps in each others development. Now that I am a high school student I have learned to share with other people, not only my knowledge but my friendship   |
| G1H1T1    | Here in high school I have met a lot of people, some of my friends are Marilu, Priscila, Ada, Marisol, Brenda, Robert, Victor and Ismael.  |
| G1M1T4    | I have met many important people in the school.  |
| G1M1T4    | I met three wonderful girls which have became in some of my best friend and many other people which I want a lot.  |
| G1M1T5    | I have a lot of fun with my friends  |
| G1M1T3    | but the good thing is that my friends are with me , so I have my friends with me I don't like being like a social person, so I like the most being just with 1 or 2 friends and I'm so happy in that way.  |
| G1M1T3    | being with my friends and get fun with them is the thing I love.   |
| G1M1T2    | I think that the best thing in the school is be with my friends.   |
| G1M1T2    | Last semester I had some friends that they are not in the same classroom with me now, in one moment I felt so sad because I thought that I won't know nobody even I cried , but really cool I had friends.   |
| G1M1T1    | Then, 1st semester began and I started talking with Ericka and Gaby.   |
| G1M1T1    | 2nd semester arrived and I started joining with Pedro and Angel  |
| G1M5T7    | I met new friends  |
| G1M5T7    | I was like alone because I did not know anybody, but the first class I met my first friend, Adriana. Then I started to talk to other people and suddenly I had made some friends.  |
| G1M5T6    | I love my friends here   |
| G1M5T6    | And here in high school I met a very special person, my boyfriend , whit who I have going out for 1 year smonths and I love him a lot ^^   |
| G1M5T4    | There in high school, I met my best friends, I also had done friends in junior high, but they weren't my best friends at all   |
| G1M5T4    | Then the first day, the first person I talked to, was pricila, I didn't know her, I just talked to her because we had to work in pairs in she was in front of me. Although she is in group 7, she is one of my best friends.   |
| G1M5T4    | Then in second semester we started to talk to other ones, well we talked with other people, but we were always together. We talked to Marisol, Pancho, Ada, Rober and Victor, and Ismael. Although most of them are in group 7 we're still together, and we do a lot of things together. |
| G1M5T5    | there I met my best friend monycka,  |
| G1M5T5    | Now the first Day of Normal class here already knew a bit more and we talked with the person who was near.   |
| G1M5T5    | In first semester I met my friends (Mony, Adry, Jenny, Mariana, Jaime, Luis, Ernest, Daniel) we had a lot of fun, and laughted at everything.  |
| G1M5T5    | in third semester than split the group, and we mingled with same of the group is. Now we are friends!  |
| G1M5T3    | I met new friends and new teachers.  |
| G1M5T3    | I met to my friends that until how they still be my friends I enjoy be with them because is funny with them  |
| G1M5T3    | I doesn't talk with everybody but I talk with someones and my friends and I still be friends.  |
| G1M5T2    | The first day I met Monica and since this day we are best friends. Then we met Jemy, Mariana, Jaime and Ernest. Mariana and I in the junior high we hate us! Whe we saw us always figth but now we are best friends  |
| G1M5T2    | They change my life and I love them forever. I hope, we wish we were best friends for ever.  |

|         |  |
|---------|--|
| G1M5T1  | I entered in the High School. In first semester I met Karen, Patsy, Nancy, and Cristy, all the time we were having fun, in the second semester we started to talk to Baena, Marco, Javy, Lalo and Abraham since then we try to go every week to anywhere, usually to my home. In third semester I met Mely, Luis, Jaime and Ernesto, my champions. |
| G1M5T1  | I have enjoyed all the semesters of the high school but especially fourth semester as I am with all my friends.  |
| G1M5T1  | I love the high school, because I have met many people like Karen, Patsy, Nancy, Cristy, Mely, Pao, Diana, Ana, Orly, Abraham, Baena, Marko, Lalo, Javy, Peter. They are very important to me! I   |
| G1M5T1  | I made a lot of friends. These people are fantastic!   |
| G1M5T1  | because this is a new experience and I've met good people like Luis, Ernesto, Jaime "The champions", Cynthia, Ale, Gaby, Cesy, Danya and I have made my friendship stronger with Mely, Dany, Peter and Javy.   |
| G1H5T1  | here I met a girl and I fell in love, she and I were boyfriend and girlfriend  |
| G1H5T1  | I think that the friends are the best part of the highschool. They can help me when I ask them and they help me.   |
| G1H5T1  | The best thing that happen to me every day, is that I always see my girlfriend that I love her so much, I like highschool because here I knew her and the school is the best I think.  |
| G1H5T2  | I have found a lot of good and bad people here (more good). I have made a lot of good friends, people who who care about me and who I know that they will always be there for me.  |
| G1H5T2  | At the begining of the semester I was like a emo gay because I didn't talk with anybody; but one day I started to talk to Mariana and Jenifer then Monika and Adriana and the Ernesto and Luis.  |
| G1H5T2  | I started to talk with Gabriela, Daniel, Nayshla and Melisa.   |
| G1H5T3  | In high school you meet a lot of people and you pass a good time in there even it's in the afternoon,  |
| G1H4T1  | I entered to High School where I met the majority of my best friends, fortunately I have met many good people and I have the best friends you can have in the world and I hope see them always in my life  |
| G1H4T2  | Here in Prepa 7 I have met a great many people and friends, they are very fun and I have met a plenty of girls,  |
| G1H4T2  | I train judo in the gym, and wrestling too, I love Judo, and I have many friends there, so it's fun be in Judo.  |
| G1H4T3  | After this I started the High School in "Prepa 7 Oriente" and in this place I met a lot of people, and now I'm studying the 3o semester in this High school I have had a lot of experiences with my friends and I give thank God for found them.   |
| G1H4T5  | I met Paola, Diana, Wendy, Baena, Giovanni, Angel and Ana on the bus stop and I made a beautiful relationship with them.   |
| G1H4T5  | .In group 15 I met more people like Bob, Tony, Gaby, Nayshla   |
| G1H4T6  | I didn't know anyone but with the pass of time I met friend that there aren't in anywhere  |
| G1H4T6  | I met new friends  |
| G1H4T6  | n in fourth smesteer the group was changed but was excellent for me because I met to my girlfriend Melissa and she is the best person that I have met in all my life and this moment I am the happiest person in the world because I am in love.   |
| G1M3T1  | Although luckily. I met great people like Gerson, Danie, Luisa and Carlyn.   |
| G1M3T3  | M y first friend there was Brenda. In first semester all was weird for me. In first semester I joined into the olympic chemstry with Brenda and there I met Rocio,Pato.Alexis, Armando, Jorge and Jir.   |
| G1M3T3  | In 2nd semester nothing interesting happened. I just met better Pncho, Ada, Marilu y Rober.  |
| G1M4T13 | A few months later, I was entering to high school and I have to admit I finally found my true friends, people who cares about me make me smile when I'm about to cry , and give me advice when I need it   |
| G1M4T12 | The best time of my life has been the high school! Here I met a lot of worderful people.I've learned a lot.  |
| G1M4T11 | but now I really love the high school and all my friends I think they're so important for me (L) (:,   |
| G1M4T9  | my life in the high school that phase have been the best in all my short life because I have met wonderful and extraordinary people, like gloria, priscy, saam, dany, pato, vick, alexis and obviously my boyfriend jorge v.v with all they i have lived unforgettable instants they have marked my life and I'm grateful with them.               |
| G1M4T9  | I met them (some) in the olympic of chemistry that moment was great for me because over there place I met my boyfriend when  |
| G1M4T9  | since the Olympic I have been friend of priscy she is a fantastic person I really like being her friend.   |

|         |   |
|---------|---|
| G1M4T8  | in high school everything is better because I met a lot of people   |
| G1M4T7  | now I'm in group fifteen I've met awesome people since I entered  |
| G1M4T7  | The first person I met in first semester was Anahí. Then I met Felipe, Alex (who I like to call "Father"), Bob and Tony. They became my best friend in high school.   |
| G1M4T7  | Along the next semesters I have meet a lot of people who are my friends now too.  |
| G1M4T5  | but by the time I met too many people and I was happy. In these days I have many friends.   |
| G1M4T4  | I am currently in the high school 7 and is undobtedly the best period of my life.I have the best friends in the world.  |
| G1M4T2  | I had trained in lima lama when I met my boyfriend.   |
| G2M3T3  | Luckily later I started to meet to everybody and was nice.  |
| G2M3T3  | Also I entranced to representative team of Lima Lama and I`m still there is very funny.   |
| G2M3T3  | we met better and we talked more, we went to the movie theater or just we hanged out, I got more friends and was really funny be with them,   |
| G2M3T2  | I met my now friends Angelli, Cindy y Giselle.  |
| G2M3T2  | I remember when someone of my friend were their birthday we buy quequitos, cakes and ballons.   |
| G2M3T1  | In the high school met new friends, true friends like Claudia, Andrea, Valeria. Fernando, Danie, Carmen and other people, and I now still remand my friends Lili, Andrea, Elda  |
| G2M4T13 | But I enjoy my life here in High School because here I met my best friends! Nayelly, Vanessa, Citlalli and Brisa and how Duvalin says: I don`t change them for anything.  |
| G2M4T12 | During high school I have had good moments with my friends.   |
| G2M4T12 | Also is important to mention that I had my first boyfriend in this institution  |
| G2M4T12 | I met new friends in my group and in other groups. I had fun so much with them.   |
| G2M4T12 | After that, a person changed my life in the high school;  |
| G2M4T12 | ow in this third semester I have being meting my new classmates and teachers because mix us with 15 group. There are good classmates with me.   |
| G2M4T11 | I´ve met some good persons but I´ve met the worst persons in my life  |
| G2M4T10 | Iso were here most of my friends  |
| G2M4T10 | but then I like meeting new people and make new friends,  |
| G2M4T9  | When I started to study in High school I only knew 5 persons:   |
| G2M4T9  | he 1st days in the break I talked with Alex, Azael and a boy that I met when I was making line to register me in this high school, his name is Eduardo, also he found me the exam day and spoke with me before the exam, I love him because he is with me when I need him, he is one of my best friends |
| G2M4T9  | we started to talk, her name is Evelyn and almost always she is with me all moment, we take the same bus and are in the same teams.   |
| G2M4T9  | The fist day of normal class I didn`t remember what was the next class room, I asked to a girl, she was very shy, her name is Brisa, after that question we start to talk, and now I don`t know what I can make her to stop to talk.  |
| G2M4T9  | Soma time later I met a lot of people more like Zaira, Karen, Karina, Mayra, Miguel, Irwing, Vanessa, Citlalli, and other persons.  |
| G2M4T8  | During the break all to those who aren`t with us in the classroom are together during this time (20 miutes) and almost all of us are eating our lunch or talking about the class that still at break or just are talking about something  |
| G2M4T7  | I made some new friends in high school, in my old group (15) and people that are in others groups.  |
| G2M4T5  | When I stared High School, again I find new friends and now I love them!  |
| G2M4T5  | Now, I don't have much time to hang out with my old friends, but I've known to my High School friends and I love them!  |
| G2M4T5  | I was so sad when we have to separate of the others classmates of group 15, but the new ones are nice, too.I hope that our friendship don't finished, and that everything will be ok, forever.  |
| G2M4T4  | Then, I entered to the High School and I have met a lot of new people here,   |
| G2M4T4  | Well, on the other hand, it has also been very good because I have met a lot of different people,   |

|        |   |
|--------|---|
| G2M4T3 | I entered in the group 15, and then I knew my actual friends: Aime, Ana, Sharon, Yarezi, I knew also more people and they pleased me, so I didn't want another group.   |
| G2M4T3 | The new semester came and my group friends noticed that all us were in the same group again, but in the 7 group. There I been meeting people, and again I like all my classmates. The time still pass, I knew more nice people,   |
| G2M4T3 | In first place there I know a lot of people. When I arrived to the group 15 I don't know anybody (only Beto and Oziel) but a friend of another group met me Aime. Then I knew Ana because she is left-handed we start to know each other and I met Sharon, Yarezi and Dayan. Weeks pass and I met the rest of the group |
| G2M4T3 | Although I met many people, I also go away from people who were my friends from the high,   |
| G2M4T2 | some of my friends are in the same High School that me. They are in other groups but I don't feel alone because I do friends in my group and each day, I learn something new about them. And I have new friends of other groups like: Elizabeth and Francisco.  |
| G2M4T2 | I have many friend,   |
| G2M4T1 | .In august 2009, I entered to high school and it is the best thing that has happened to me, because here I met to my best friends, they are the best.   |
| G2M4T1 | The first month I didn't knew nobody, but after I've met to great friends, and I thought that it was very great. I  |
| G2M4T1 | I am in third semester, I am in other classroom with different persons, first I thought that it was bad, but here my new classmates are very funny, great and cool.   |
| G2M2T4 | The school have been the place where I found the best people of my life because the last semester I found my best friend; Friends incomparable and a man whom I love.   |
| G2M2T4 | Besides, here in the high school I found other people that they are my friends. They don't have comparison. They are sympatric, understanding, I can't describe them because they have much adjectives. Them names are: Zaira, Irwing, Ericka (Group 15), Edgar (grup 10) and NALLEly                                   |
| G2M2T4 | Besides my friends, he is Felix, he is the man that I tell you whom I love but he and me cant be couple because my parents don't want that I have boyfriend for my studies but they don't know that i`m older and i`m not a little girl, I know that the world is dangerous but he is not dangerous.                    |
| G2M2T4 | The people that I have known in the high school are the best people that I have known in my life I never forget them.   |
| G2M3T4 | But not all is bad because I have met intelligent and cute persons.   |
| G2M2T1 | In my first semester I got a good friends like Vanny now she is my best friend.   |
| G2M2T1 | On the high school I remember when we did a surprise party to Mrs. Aurelio was so funny and we organized all for the surprise and when the Miss Rosalba's birthday came we organized the party too was really amazing and bought a big cake for the Miss and flowers. I had good moments in this high school.           |
| G2H2T1 | I have some friends that I like burn the time with them.  |
| G2H3T1 | This semester I made new friends in the classroom Alex, Angel, Miguel ther, Emilio Mike, Fernando, Chakon, Melody and me  |
| G2H4T1 | I try to be a good student and I have a lot of friends.   |
| G2H4T1 | I like high school because I like hanging out with my friends.  |
| G2H4T1 | .I know a lot of people in high school and I like to talk about any topic.  |
| G2H4T2 | I was not nervous when I entered to the High School because I was two weeks in the course. The first day in the course, I met Karen, and Karen N. and Cristina, next when I entered I used to be with Karen and Cristina in the break, but now I`m in the break with Karen and Gibran.                                  |
| G2H4T2 | In the first semester, I met my classmates, I made new friends,   |
| G2H4T4 | Well, my life in High School has been awesome I have done somethings, I have learned more, and I have meet a lot of good friends.   |
| G2H4T4 | When I started the High School I didn` t know nobody, so I started from zero and then I began to talk with my classmates, I made some proyects with them and this proyects were so funny, I enjoyed everyon   |

|        |  |
|--------|--|
| G2H4T4 | .I think that the High School is a great place where we can know people and where we must learn the things that we are going to use in the future, on our careers.   |
| G2H4T5 | My life at highschool have been one of the best moments in my life because I have met new friends and professors that now i consider a very important part of my life and that I value very much.                                      |
| G2H4T5 | I like to go to the recess and stay with my friends  |
| G2H4T6 | now I ´m in high school, which until now has been a wonderful experience for me the great time with my classmate and teacher and I learn many things from me helped me become a better person.   |
| G2H4T6 | .I have also made many friends and I like talking with them we always laugh  |
| G2H4T7 | t high school 7, I have had a lot of homework and many projects to do but also I have known more friends and I have had a lot of fun hours.  |
| G2H4T7 | During the first semester I met all the students of the group 115 and students of other groups. Our group had a lot of experiences and we had team works to prepare classes and many things more during the first and second semester. |
| G1M5T6 | Other thing is that here I met my boyfriend: \$ I think high school is the best time I have lived. My friends make it very funny everyday and I Love it.   |

### Categoría 3: Transiciones escolares: De la secundaria a la preparatoria

| Documento | Segmentos: Paso de la secundaria a la preparatoria   |
|-----------|--|
| G1M5T7    | Life in High school is not the same as in secondary school. High school is more difficult than secondary school. Now I have to prepare classes for every subject, answer laboratories, study for preindicative or prepartial exams. Also we have 4 exams during the semester. We had to work in pairs even if we did not want to do anything. Now is normal to ask our friend for Homework or something like that. |
| G1M5T6    | I remember the first days of classes I missed a lot jr. high school  |
| G1M3T3    | In first semester all was weird for me.  |
| G1M1T5    | When I entered to the high school, my life completely changed. I had a different schedule than the one I had in the junior high. In first semester I had to be in high school before 7:00 am, so early and I left school at 2:00, that was awful.  |
| G1M1T5    | I changed my routines and then liked my schedule. I don't like that the exams are almost every three weeks, a lot of things to study in little time, but well, I guess is good to start the habit of study hard.   |
| G1M1T4    | When I finished secondary, I was afraid about start in another school and at first it was very difficult to adapt myself to my new life.   |
| G1M1T1    | Life in high school has been some strange for me xD. When I knew that I was in a talent group, I couldn't believe that. The adaptation was a little hard, and in courses I just talked with people I knew before.  |
| G1H4T5    | started in high school and in group 15, In propaedeutic courses I was astonished for the classes because I didn't understand nothing. Were we scared because we thought that high school was very difficult but now we don't think so now  |
| G1H1T2    | When I entered to the high school I thought that everything would change a lot, for me everything changed, because before high school I was an antisocial guy.   |
| G1H1T1    | High school is so different from jr. high school because now I get to work by myself more than before.   |
| G2M3T1    | Then in August the same year I started the high school and my life changed so much because I was more time in the school and I always had a lot of homework and I couldn't go out because I didn't have free time,   |
| G2M4T13   | I think my life changed when I started to come to High School, because some years ago I used to arrive to secondary school and I slept 1 or 2 hours and then I used to do my homework... but now... I don't have time for anything!  |
| G2M4T13   | The 2nd semester was very similar, I think the difficult is accustom because at secondary you were only 5 hours and at High School you were 7 hours or sometimes until 8 hours!  |
| G2M4T12   | When I start a new life in High school, was difficult forgot old life in junior high school, these are new rules and new obligations   |
| G2M4T12   | When I got into art the high school, I was afraid because was a new school, were new teachers and classmates, were new subjects and rules; I was starting a new lifestyle.   |
| G2M4T9    | In the Jr. high school I didn't have friends Like that is the reason because I really love my friends.   |
| G2M4T5    | When I started High School, I didn't think that my life would change. Everything is different and sometimes I want to come back, because I miss so many things, like my old friends, whose we promise that nothing would change, but the time pass so fast, and we don't know when the things happened.  |
| G2M3T4    | When I began to go to the high school all was a big change because when I was in the junior high I was the pamper of the teachers and the teachers didn't entrust a lot of homework and I don't have free time.  |
| G2M2T2    | My hobbies are: play the keyboard, watching tv, surf in the net and listen to music. Now, with the high school and everything I don't have enough time to do all of these  |

| Documento | Segmentos: Entre el primer y segundo año de la prepa   |
|-----------|--|
| G1M5T7    | .Now that we are in third semester is kind of boring to go in the evening from two to eight pm. and is tired and you come home very stressed and you don't want to do nothing  |
| G1M5T5    | But in third semester than split the group, and we mingled with some of the group is.  |
| G1M5T3    | In second semester was very like that first semester but I had new materias but I had the same teachers and I knew how they are then in third semester was different because we have to change our group,  |
| G1M5T1    | In the third semester there have been many changes.  |
| G1M3T3    | In 2nd semester nothing interesting happened. I just met better Pncho, Ada, Marilu y Rober. Third semester was my first time on the afternoon shift.   |
| G1M1T4    | .I cannot change for anything all the things I have lived or all the things that I have learn, but overcoat I cannot change all the persons I have met. Now I think that all the decisions of a person can change our lives like with me.  |
| G1M1T3    | In the first and second semester I was in the group number 7 and now in third semester I'm in the group number fifteen, but the good thing is that my friends are with me  |
| G1M1T1    | I couldn't believe that I had studied a year of highschool!!! I started 3rd semester , and now I'm in the group 15 instead group 7, and my closet friends are there too. At the beginning I couldn't adapt to the horary, it was new and heavy D =, and the new teachers. It haven't been a lot of things that happened to me, but all helped me. This stage has been the hardest, because now I have to make greater efforts. |
| G1H5T2    | The third semester is so different from the other two semesters. One difference is that we are at the afternoon so it is more completed to do your homework, to hang out, to do exercise or to relax after a hard day of school. An other difference it is that the teachers are more strict, they pressure you to have better results.  |
| G1H4T6    | I was with the same group the first 2 semesters but in third semester the group changed and I met new friends and then in fourth smesteer the group was changed but was excellent for me   |
| G1H4T5    | When we were finishing second semester the teacher Javier told us that we were going to be changed of groups and that was bad news.  |
| G2M3T1    | Before I started this semester I had not gone to school in the afternoon, but I get used to do this.   |
| G2M4T13   | Then the 3rd semester has been nice, the problem is the same, accustom to be at High Schoool until 8 p.m.  |
| G2M4T12   | My first semester was the most difficult because the teachers were more strict than in junior high school, the class schedule was longer and because I was in a progressive English group and I didn't know nothing about English; I felt desperated and frustrated.   |
| G2M4T10   | But this semester changed many things, the first is that this semester I'm in the afternoon and I was always in the morning, most days leave at 8:10 night   |
| G2M4T8    | Before (during the first and second semester), I was in the morning; I used to wake up at 5:40 and I used to got to the high school at 6:20 am, I used to arrive in my house before the 3 pm but now I arrive in my house at 8:40 pm.  |
| G2M4T1    | I am in third semester, I am in other classroom with different persons, first I thought that it was bad, but here my new classmates are very funny, great and cool.  |
| G2H4T7    | Then on third semester our group separated and some students changed to group 307 and I am one of them.  |
| G2H2T2    | life in high school is not that hard, if you are responsible. Now it's a lil' bit different 'cause I arrive to school in the afternoon, but it's just the same routine as always: I get up around 10 a.m. and I do my homework, an when I arrive to school i finish it jaja.   |



| Documento | Segmentos: Expectativas al egresar   |
|-----------|--|
| G1M5T4    | Now the college is coming, I´m going to study Medicine, I hope that I pass the exam and get an scholarship because the career is really expensive. |
| G1M5T5    | Now at this moment, I have to focus in the carrer that I want to study... and I think that will be graphic design                                  |
| G1M5T2    | Now I have a problem, what I going to study? This story will continue...   |
| G1M5T2    | I love my life in highscool. We passed the most beautiful moments and I never gona forget it.  |
| G1H5T1    | now I´m studying for the UANL exam and begin my real life as student.  |
| G1H5T2    | . Now I´m preparing to have the exam to enter to the collage. I want to enter to medicine school because I want to be a Doctor.                    |
| G1H4T3    | my future plans are finish the carreer of IIA  |
| G1M3T2    | I hope I will enter to the university  |
| G1M4T6    | Nowadays I´m studying the last semester in High School and I´m really excited about entering to college.   |
| G1M4T3    | I am going to study in the Facultad de Filosofia y Letras,   |
| G1M4T2    | I really enjoy the highscool and I don´t want to go to the University but I have to.   |
| G1M4T1    | After I finish highscool I´ll join the Facultad de Derecho y Criminología I think this will be a great stage in my life.                           |
| G2M4T12   | don´t know what I want to study in the future yet, but I still have a semester to decide.  |
| G2M4T10   | I´m in third semester and this makes me very happy because increasingly requires less to graduate and go to the university.                        |
| G2M4T2    | And I´m preparing and searching what I going to study in faculty   |
| G2H4T1    | The next semester I will graduated from high school and I will start collage, I hope I can work enough to do everything I plan.                    |
| G2H4T3    | I know that even one semester to go and arrive to university.  |