



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Educación para la Ciudadanía.

El desarrollo de aspiraciones ocupacionales y la construcción de ciudadanía.
Contribuciones de la metodología Aprendizaje-Servicio.

Tesis de Maestría

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta

Psic. Karina Paola Sánchez Jiménez

Dirigido por:

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván

Presidente

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Secretario

Dra. María Evelyn Diez Martínez Day

Vocal

Dra. Denys Serrano Arenas

Suplente

Dra. Claudia Abigail Morales Gómez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (diciembre, 2020)

México



Dedicatorias

A Alan, esposo, amigo y compañero de vida. Por su paciencia y apoyo incondicional en este proceso. Por animarme a volar tan alto y tan lejos como yo lo decida y ser testigo del esfuerzo y pasión con el que trabajé para hacer este proyecto realidad.

A Karina, mi madre y a Juan Carlos, mi padre. Ustedes me enseñaron a soñar, a trabajar duro para lograr metas, a ser responsable y a creer en mí. Este logro es fruto de su amor y sus esfuerzos. Espero que estén orgullosos de mí.

A Juan Pablo, mi hermano, porque cada día de mi vida quiero ser un buen ejemplo para ti y porque crees en mi mucho más de lo que yo lo hago.

A Raquel, María y Orlando, mis abuelos, mis tutores de vida, espero que exista un cielo y que desde allí hayan sido testigos de este sueño. Los extraño todos los días.



Agradecimientos.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por permitir que los sueños y proyectos de vida puedan realizarse. Tuve que cruzar miles de kilómetros para encontrar una oportunidad que nunca pensé tener en mi país.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro por ser una casa de estudios admirable donde pude estudiar el posgrado de mis sueños. Agradezco a el equipo de docentes que hizo parte de este proceso de formación con cada materia y cada hora en clase. Me llevo aprendizajes que estoy segura me servirán para toda mi vida.

En especial, agradezco al Mtro. Luis Manuel por ser tutor de este trabajo y de todo el proceso de formación personal y profesional que tuve. Su empatía, paciencia, confianza y apoyo incondicional fueron imprescindibles para lograr este proyecto. También, agradezco la Dra. Azucena Ochoa, por apoyarme a encontrar el camino correcto cada vez que necesité encontrarlo en este proceso de escribir y al Mtro. Guillermo Hernández porque escucharme, enseñarme y acompañarme con ternura y paciencia en todo este camino.

Agradezco al maravilloso equipo del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y en especial a la Dra. Verónica López por abrirme las puertas del centro en unos tiempos de lucha y reflexión para Chile. La experiencia de mi estancia contribuyó a mi formación como ser humano y profesional mucho más de lo que lo imaginaba.

Gracias a la Secundaria General 1 “Constitución de 1917”, en especial a la Mtra. Adalmira y a todo el grupo de estudiantes de 3ro G. Sin sus esfuerzos, su alegría y su compromiso con este proyecto, nada hubiera sido posible.

A todos mis compañeros de generación por aceptarme, acogerme y hacerme sentir parte de un grupo. En especial a Zuly e Irving, espero retribuirles todo el cariño y las risas que recibí de ustedes y tener el privilegio de conservar su amistad muchos años más.

Gracias infinitas a todos. Por ustedes esto es una realidad.



Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	9
1. Planteamiento del Problema y Justificación	11
2. Antecedentes	19
3. Fundamentación Teórica.....	26
3.1. El Concepto de ciudadanía y su evolución	26
3.1.1. Tipos de Ciudadanía	32
3.2. Educar para la Ciudadanía	33
3.3. Aprendizaje-Servicio	38
3.4. Aspiraciones Ocupacionales y su Desarrollo.....	40
3.4.1. El papel de la escuela en el proceso de aspiración ocupacional.....	51
3.4.2. El proceso de aspiración ocupacional y la construcción de ciudadanía	53
4. Metodología	56
4.1. Tipo de investigación.....	56
4.2. Caracterización de la población	57
4.3. Instrumentos de evaluación para la investigación	58
4.4. Procedimiento de investigación	60
4.4.1. Diagnostico.....	60
4.4.2. Intervención (Proyecto de Aprendizaje-Servicio	64
4.5. Procesamiento y Análisis de resultados	69
5. Resultados y Discusión.	72
5.1. Aspiraciones ocupacionales y su desarrollo	72
5.1.1. Fuentes de información	73
5.1.2. Factores influyentes en la aspiración ocupacional	74
5.1.3. Percepción sobre lo que se necesita para ejercer la ocupación a la que aspiran	76
5.1.4. Percepción sobre otras ocupaciones	79
5.1.5. Percepción sobre la ocupación a la que aspiran	82



5.2. Aprendizaje-Servicio	86
5.2.1. Percepción del proyecto	86
5.2.2. Percepción de cambios, logros o aprendizajes	89
5.3. Desarrollo de ciudadanía.....	92
5.3.1. Participación	93
5.3.2. Percepción del impacto social de la ocupación a la que aspiran	99
6. Conclusiones	105
Bibliografía	109
Anexos	115

Índice de Tablas y Figuras.

Tablas

Tabla 1: Algunas definiciones del proceso de acompañamiento y orientación vocacional	44
Tabla 2: Estilos familiares de influencia vocacional	47
Tabla 3: Factores individuales	49
Tabla 4: Entornos relacionales	50
Tabla 5: Contexto social	50
Tabla 6: Frecuencia de respuestas a las ocupaciones que aspiran los y las estudiantes	61
Tabla 7: Frecuencia de respuestas a las razones de la aspiración ocupacional	63
Tabla 8: frecuencia de respuestas para los aspectos necesarios al aspirar a una profesión	64
Tabla 9: Resumen de la intervención	65
Tabla 10: Resumen del proyecto	67
Tabla 11: Estrategias pedagógicas diseñadas por los grupos proyecto Aprendizaje-Servicio	67
Tabla 12: Desarrollo de aspiraciones ocupacionales: subcategorías de análisis	72
Tabla 13: Aprendizaje-Servicio: subcategorías de análisis	86
Tabla 14: Desarrollo de ciudadanía: subcategorías de análisis	92
Tabla 15: Primera aplicación Bitácora de Col	93
Tabla 16: Segunda aplicación Bitácora de Col	94
Tabla 17: Tercera aplicación Bitácora de Col	95
Tabla 18: Cuarta aplicación Bitácora de Col	97



Figuras.

Figura 1: Factores que influyen en la aspiración ocupacional49

Dirección General de Bibliotecas UAQ



Resumen.

En este trabajo se realiza un análisis sobre el desarrollo de aspiraciones ocupacionales y la construcción de ciudadanía en la educación básica. Estos dos procesos, aunque representan aspectos importantes en el desarrollo humano, cuentan con pocos espacios formales para su aprendizaje en los niveles educativos básicos y medio superior (secundaria) en México. Como propuesta para transformar este panorama, se plantea la implementación de la metodología de Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de estos procesos. A partir de esto se realiza una investigación fundamentada en una metodología cualitativa, bajo el método de estudio de casos, con el objetivo de analizar si la promoción de aspiraciones ocupacionales en los y las estudiantes contribuye a la construcción de su ciudadanía, en un grupo de estudiantes de Secundaria en la ciudad de Querétaro, México. Los resultados indican que el desarrollo ocupacional, aunque vinculado con el deseo de prestigio y buenos ingresos, también puede complejizarse ampliando su perspectiva hacia el impacto social que las ocupaciones tienen en el crecimiento social, generando contribuciones y satisfacción de necesidades comunitarias desde el ejercicio laboral. Dichos aprendizajes se vinculan directamente con el aprendizaje de habilidades y conocimientos asociados a una ciudadanía más participativa y comprometida con la mejora de la sociedad.

Palabras Clave: desarrollo de aspiraciones ocupacionales, ciudadanía, Aprendizaje-Servicio, Educación para la Ciudadanía, Educación Secundaria

Abstract.

In this work an analysis of the importance of developing occupational aspirations and the construction of citizenship in basic education is carried out. These two processes, although they represent important aspects in human development, have few formal spaces for their learning in the basic and upper secondary (secondary) educational levels in Mexico. As a proposal to transform this panorama, the implementation of the Service-Learning methodology for the development of these processes is proposed. From this, an investigation based on a qualitative methodology is carried out, in the realization of case studies, with the objective of analyzing whether the promotion of occupational aspirations in students



contribute to the construction of their citizenship, in a group of Secondary students in the city of Querétaro, Mexico. The results indicate that occupational development, although linked to the desire for prestige and good income, can also become more complex by broadening its perspective towards the social impact that occupations have on social growth, generating contributions and satisfaction of community needs from the work exercise. Said learning is directly linked to the learning of skills and knowledge associated with a more participatory citizenship committed to the improvement of society.

Keywords: Development of occupational aspirations, citizenship, Service-Learning, Citizenship Education, Secondary Education

Dirección General de Bibliotecas UAQ



Introducción.

El papel de la escuela en la formación de niños, niñas y jóvenes va mucho más allá de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares. Durante los años de educación básica, se aprenden habilidades, valores y conocimientos que se pondrán en práctica en cada decisión y rol vital, por lo que la educación para la vida representa una necesidad en la agenda educativa, la cual debe contener propuestas y/o espacios específicos destinados a atender las necesidades del alumnado en estos aspectos.

La inclinación por ciertas áreas de conocimiento, la aspiración a una ocupación y su futura selección, conforman un área importante en el desarrollo humano, proceso que es igual de importante para la construcción de ciudadanía. En esta investigación se procura responder a la necesidad de trabajar desde la educación básica a estos dos procesos y realizar un análisis de cómo se pueden vincular, es decir, se busca establecer una relación entre el desarrollo de aspiraciones ocupacionales y la construcción de ciudadanía.

Elegir una ocupación de vida es una decisión que se construye a lo largo de la vida, en donde las experiencias educativas, familiares y sociales juegan un papel importante de manera directa e indirecta. Comúnmente, a la hora de indagar en las razones por las cuales se selecciona cierta profesión u oficio, se pueden encontrar motivos asociados al prestigio o los ingresos esperados, sin embargo, la conciencia sobre el impacto e influencia social que ejerce cada ocupación en la sociedad es a veces un tema rezagado.

Lejos de subestimar las variables asociadas a la estabilidad / éxito económico y profesional, en este trabajo se plantea la posibilidad de ampliar y complejizar la perspectiva de selección de una ocupación. Para llegar a esto, se pone atención a la formación en ciudadanía como el complemento que favorecerá la educación de futuros profesionales y ciudadanos, tomando en consideración que todas las ocupaciones existen para o beneficiar la vida de otros humanos, es decir, cada persona que ejerce una labor impacta, aporta en la sociedad y construye colectivamente una perspectiva de ciudadanía.

Además de esto, tanto la elección de una ocupación como el desarrollo de ciudadanía son procesos que deben ser atendidos desde una perspectiva transversal en la educación básica



en México, es decir, aunque no se destinen horas, espacios o actividades específicamente dirigidas al desarrollo de estos procesos, deben estar incluidos en el aula de clase por parte del cuerpo docente además de la enseñanza de los contenidos básicos que respectan a cada asignatura del currículo académico. Teniendo en cuenta este escenario, se sabe que para ambos procesos no se dedican los esfuerzos suficientes y se encuentra con una realidad basada en educación tradicional, jerarquizada, con enfoques individualistas y que poco fomenta la participación para el bien común.

Para lograr este vínculo entre los dos procesos mencionados, se realizó un proyecto de intervención basado en las propuestas metodológicas de Aprendizaje-Servicio, con estudiantes de secundaria en la ciudad de Querétaro, México. A partir de la intervención, se propone el estudio de caso para revisar las transformaciones y aprendizajes de los y las estudiantes que pueden darse a partir de su participación en el proyecto y por ende responder al objetivo de este trabajo que consiste en analizar si la promoción de aspiraciones ocupacionales en los y las estudiantes contribuye a la construcción de su ciudadanía.

Los capítulos presentes en este trabajo de tesis se estructuran de la siguiente manera. El primero, que corresponde al planteamiento del problema en conjunto con la justificación, en donde se proponen los procesos de aspiración a una ocupación y de ser ciudadanos, como elementos fundamentales para la formación escolar, ya que todos sus elementos individuales y sociales se conjugan de manera diversa para dar como resultado un proyecto de vida. Además de esto se plantea como propuesta educativa, la implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio, como metodologías que pueden contribuir a estos propósitos. Al final de este primer capítulo se postula la pregunta de investigación, y los objetivos que persigue esta tesis. Posterior a esto, se presenta el segundo capítulo, que muestra los Antecedentes de investigación relacionados con un breve recorrido que revisa otros estudios que indagan en procesos de orientación en aspiraciones ocupacionales; estudios relacionados a la metodología de Aprendizaje-Servicio en donde se refleja su utilidad en el ámbito educativo, especialmente en la construcción de ciudadanía y finalmente se presentan autores que han contribuido a la vinculación de la educación para la ciudadanía dentro del proceso aspiraciones ocupacionales .



Se continua con el tercer capítulo, el cual presenta la Fundamentación Teórica organizada en cuatro principales apartados: El concepto de Ciudadanía y su evolución, en donde se hace un breve recorrido histórico de la ciudadanía desde su origen hasta sus acepciones modernas; Educar para la Ciudadanía, apartado que propone el ser ciudadanos y ciudadanas como un proceso educativo el cual se puede llevar a cabo mediante la promoción de la participación; Aprendizaje-Servicio, apartado que describe la metodología, sus etapas y aplicaciones en el ámbito educativo; y por último se propone el apartado de Aspiraciones Ocupacionales y su desarrollo, donde se finaliza esta fundamentación teórica describiendo este proceso desde sus inicios, los factores que influyen en la decisión ocupacional, y elementos importantes como el papel de la escuela en el proceso de acompañamiento de aspirar a una ocupación y este mismo proceso vinculado a la construcción de la ciudadanía.

Luego se continua con el cuarto capítulo, donde se presentan la metodología de la investigación con sus elementos fundamentales: tipo de investigación, caracterización de la población, proceso de diagnóstico e intervención, instrumentos de evaluación para la investigación y el procesamiento de análisis de los resultados. El quinto capítulo presenta los resultados en conjunto con la discusión de los mismos, desglosando toda la información en las tres Categorías de análisis de esta tesis: Desarrollo de Aspiraciones Ocupacionales, Aprendizaje-Servicio y Construcción de Ciudadanía. El sexto capítulo presenta las conclusiones de este trabajo de investigación teniendo en cuenta los objetivos propuestos y se finaliza el documento con la bibliografía y los anexos.

1. Planteamiento del problema y Justificación.

El desarrollo de aspiraciones ocupacionales es un proceso que ocurre a lo largo de la vida y que se va construyendo a medida que las personas van descubriendo y reflexionando sobre sus intereses, talentos y posibilidades de acción. Incluso desde la infancia los niños y niñas pueden, de manera espontánea e intuitiva, identificar y expresar sus preferencias y asociarlos a sus aptitudes por medio de sus actividades cotidianas, por ejemplo, a través del juego (Gómez, 2013). Y aunque existen diferentes espacios donde un ser humano se desenvuelve y se desarrolla, podría destacarse que las experiencias escolares son las que facilitan el



proceso de descubrimiento de intereses con mayor fuerza, ya que, en general, desde el inicio de la vida en la escuela las y los alumnos se inclinan hacia ciertas áreas de conocimiento o materias y se sienten más capaces e interesados por aprender más unos temas que otros.

El asesoramiento ocupacional se entiende como un proceso de acompañamiento para la elección de estudios, la incorporación al mundo laboral o la elección de una profesión, pero no es preciso ver este proceso como un conjunto de actividades que empiezan y terminan en la adolescencia, por el contrario, todo esto se van construyendo desde la infancia y van moldeando una postura sobre los intereses ocupacionales a lo largo del ciclo vital (Rivas, 2003).

Un propuesta que apoya esta idea es la que realiza Ginzberg (1951) citado por Macías-González, Caldera-Montes & Salán-Ballesteros (2019), quien postula la Teoría de la elección de carrera o la decisión ocupacional, en donde rescata que la elección ocupacional es un proceso longitudinal, complejo, multicausal y multidireccional, que comprende todo el ciclo de vida desde el nacimiento y lo divide en tres periodos fundamentales de elecciones: las de fantasía (previa a los 11 años), las tentativas (de los 11 a los 17) y las reales (aproximadamente desde los 17 años cuando se debe elegir una carrera).

Desde esta perspectiva, se entiende que el desarrollo de intereses o aspiraciones ocupacionales es un continuo de aprendizajes y transformaciones que deben tener lugar desde la vida escolar, Macías-González, Caldera-Montes & Salán-Ballesteros (2019) comentan sobre esto que aspectos como el entorno escolar, el tamaño de la escuela, su clima social, sus recursos, las prácticas docentes, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las expectativas del profesorado son algunos de los elementos esenciales para motivar y planificar el futuro ocupacional.

Por tales razones, el contexto escolar es un ámbito experiencias y conocimientos que podrían facilitar el proceso de elección ocupacional, pero a pesar de esto, Ochoa & Diez-Martínez (2009) comentan que aunque los niños, niñas y adolescentes son capaces de reconocer sus intereses y aspiraciones futuras, en México no hay contenidos de orientación ocupacional en primaria, mientras que en secundaria los temas se acotan a lo visto en la



materia de formación cívica y ética, sin que esto sea tratado directamente como un proceso de orientación ocupacional.

Centrando la atención en los años de adolescencia, Rivas (2003) designa a esta etapa como un periodo transición a la vida adulta, y que finaliza en la integración al mundo social, del trabajo y las responsabilidades. En esta etapa los individuos se enfrentan a la toma de decisiones que cada vez se tornan más complejas, como el reconocimiento del mundo laboral y la reflexión sobre las habilidades, intereses y deseos personales orientados hacia una ocupación futura.

No obstante, aunque se reconozca la importancia de los procesos de esta etapa de vida, Ochoa & Diez-Martínez (2009) mencionan que muchos adolescentes en México enfrentan dificultades al momento de finalizar la educación básica. Por un lado, en muchas ocasiones los y las jóvenes no cuentan con oportunidades suficientes para continuar sus estudios, situación que les obliga a abandonar sus aspiraciones ocupacionales futuras y optar por iniciar una vida laboral. Por otro lado, aunque en hay casos en donde sí se cuente con la posibilidad de seguir estudiando, no contaron con la asesoría e información suficiente para tomar decisiones como qué estudiar o donde hacerlo.

Con igual importancia, otra dificultad se refleja en que los campos profesionales que los y las jóvenes tienden a escoger están saturados laboralmente, mientras que desconocen otros nuevos campos de acción profesional pertinentes para su contexto. Esto también se relaciona con un desconocimiento general sobre lo que se necesita para poder acceder a una ocupación. En sumatoria todas estas situaciones se muestran como consecuencias a la falta de información y acompañamiento en temas vocacionales que se podrían suministrar en la escuela y que terminan por relacionarse con el abandono de los estudios o con una inserción laboral descontextualizada y sin tener información mínima sobre el mundo del trabajo (Ochoa & Diez-Martínez, 2009)

Si bien es cierto que esta etapa está sumergida en muchas dificultades y cambios, D'Orazio, D'Anello, Escalante, Benítez, Barreat & Esqueda (2011) reconocen que la ausencia de un acompañamiento vocacional incrementa en los adolescentes las dificultades a la hora



de visualizar un proyecto de vida, y el rápido movimiento de la sociedad globalizada que exige excelencia y mejores resultados, desacredita y quita protagonismo a estos procesos que requieren tiempo y esfuerzo, promoviendo un profundo individualismo desde etapas tempranas de la vida.

Desde una perspectiva institucional, González (2003) comenta que en la mayoría de las escuelas no se llevan de manera estructurada procesos reales para la orientación y limitan su acción a los últimos años de formación básica en donde prácticamente el momento de elección de la profesión debería ser algo sencillo. Aunado a lo anterior, no hay preparación y acompañamiento que facilite a los estudiantes la transición de la vida escolar y laboral y tampoco hay vinculación entre las instituciones educativas con su contexto social inmediato.

Además de la falta de intervención adecuada en las escuelas, a la hora de analizar otras dificultades asociadas a las elecciones ocupacionales, es preciso tener en cuenta cuales son las motivaciones que llevan a los adolescentes a escoger una u otra profesión. De manera general, García (2003) comenta que existen dos tipos de motivaciones, las intrínsecas y las extrínsecas. Las primeras se refieren a la tendencia de las personas a procurar actividades, carreras o aprendizajes que permitan cultivarse personalmente, a tener un trabajo que genere satisfacción vital o que contribuya a la mejora de otras personas o de su comunidad. Las motivaciones extrínsecas por su parte llevan a las personas a considerar una carrera o actividad por los incentivos, beneficios, recompensas o sentido de poder o de logro que pueden llegar a alcanzar.

En este análisis de las motivaciones vocacionales, González (2003) comenta en su estudio que aquellos jóvenes que sustenten sus estudios en motivos predominantemente extrínsecos, como devengar un salario elevado, tiene mayores riesgos de desertar sus estudios o de no desempeñarse de manera ética y responsable a la hora de ejercer. Mientras que aquellos que se enfoquen en motivos predominantemente intrínsecos, son menos propensos a la deserción y además pueden enfrentar los retos o dificultades tanto en los estudios como en el ejercicio profesional con mayor solidez, persistencia y ética.



Al respecto, Cano (2008) apoya esta postura comentado que, si los alumnos eligen carrera siguiendo únicamente por motivaciones externas, serán más propensos al bajo rendimiento académico y/o a la reprobación en sus estudios universitarios. Y, además, también afirma que el desempeño escolar exitoso y la motivación hacia el aprendizaje pueden impulsados a partir de la orientación vocacional, los cuales a su vez también pueden llevar a los y las estudiantes a que asuman una postura más reflexiva y crítica sobre la profesión a la que aspiran y sus motivaciones.

Esto permite reflexionar que, la inclinación a elegir una ocupación por unas u otras motivaciones, no resulta en muchas circunstancias, un proceso guiado y consciente que vaya más allá de las ganancias individuales, es decir, en ocasiones al haber la tendencia de elegir una ocupación por aspectos externos tales como el prestigio social, los ingresos que se pueden generar o el nivel de vida que puede suscitar, se deja de lado la idea de que todas las ocupaciones u oficios existen para beneficiar o hacer mejor (o peor) la vida de otros seres y que cada persona que ejerce una labor impacta y aporta en la construcción de la sociedad.

Sobre esto, Abundis (2013) comenta que, todas las profesiones están orientadas a proporcionar bienes que le permitan a la sociedad desarrollarse y transformarse, y que además se requiere de una formación integral que brinde los conocimientos teóricos, prácticos y éticos para poder ejercer una labor que permita generar bienestar a sus destinatarios. Por consiguiente, las profesiones juegan un papel vital en la sociedad porque no solo pretende contribuir al desarrollo del individuo que la ejerce, sino también de manera colectiva, debido a que la actividad profesional “carece de sentido si no tiene una dimensión social de servicio a otros, donde el individuo desarrolla sus habilidades, capacidades y talentos en pro de un bien no sólo de sí, sino también de los de su especie” (p.4)

Cabría aclarar que el objetivo no es subestimar por completo las variables de ingresos o de prestigio de la decisión vocacional, sino más bien de transformar este proceso de aspirar a una ocupación únicamente por estos aspectos, moviendo un proceso de decisión individual hacia la conciencia del impacto colectivo que cada persona puede producir, en donde el



ejercicio de una ocupación se practique desde la idea de que todos y todas son ciudadanos trabajando para construir una mejor sociedad.

Todo lo mencionado, abre el espacio de reflexión sobre varios aspectos. Por un lado, la necesidad de contribuir a la gestión de procesos dentro de las escuelas para que desde la infancia y la adolescencia se pueda contar con un acompañamiento integral en el desarrollo ocupacional, que permita a las y los estudiantes conocer y fortalecer sus intereses aptitudes, y por otro lado, al tiempo que logran esto, poder llevar a los alumnos a pensarse como futuros profesionales y ciudadanos, motivados con responsabilidad por su propio crecimiento y el de sus comunidades con una visión más ampliada sobre ser profesional.

Para lograr esto, según Mayor & Rodríguez (2016) sería preciso afirmar que existe una emergencia de nuevos discursos y practicas socioeducativas que permitan favorecer procesos integrales en los y las estudiantes, ya que los que se llevan actualmente son deficientes para responder a estas necesidades existentes. De acuerdo a esto, para Rivas (2003) se tiene que asumir un cambio fundamental en la forma de ver el asesoramiento vocacional, lo que implica favorecer el ambiente escolar fomentando el conocimiento de sí mismos y de las oportunidades y limitaciones del entorno en donde se desenvuelven los y las alumnas.

Apoyando esta idea, González (2003) afirma que las estrategias pedagógicas surgen para responder a estas necesidades, deben abogar por reconocer a los y las estudiantes como sujetos activos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que las prácticas de orientación escolar deben dejar de entenderse de manera aislada y que tanto en espacios de acompañamiento individual, como también en el aula de clase con las dinámicas y temáticas de aprendizaje con los docentes, se ayudará de manera permanente e integral a el estudiantado en el reconocimiento de sus habilidades e intereses para el futuro.

Por esta razón D'Orazio, et. al (2011) proponen que la orientación vocacional debería realizarse durante la formación en secundaria y continuarse durante los años de bachillerato, ofreciéndole oportunidades a los estudiantes para estar informados sobre profesiones, alternativas de estudio, conocer el mercado laboral, reflexionar sobre sus habilidades y pensar el impacto o la importancia de su profesión en la sociedad.



Igualmente, Ochoa & Diez-Martínez (2009) consideran que la orientación sobre los intereses y aspiraciones ocupacionales es un proceso integral que requiere la implementación de propuestas educativas desde la educación básica, con contenidos que deben brindar información suficiente para comprender la importancia de las distintas ocupaciones en la jerarquía social, además de favorecer la reflexión de los alumnos sobre su participación como miembros y ciudadanos activos de su entorno.

Estas perspectivas consideran la mejora de los procesos de aspiraciones ocupacionales con estrategias que según Bringle & Hatcher (2005) y Bruns et al. (2011) citados por Martínez & Martínez (2015) sean más interactivas y dinámicas, que promuevan más participación, corresponsabilidad, equidad y aprendizajes contextualizados. Por esto, es necesario situar la mirada en nuevos enfoques, y es aquí donde en este estudio se propone al Aprendizaje-Servicio, que ha demostrado ser una metodología con el potencial suficiente para formar ciudadanos críticos, reflexivos sobre su entorno y desde distintos niveles educativos.

En la educación secundaria, se han recopilado muchas experiencias de Aprendizaje-Servicio en donde se pueden ver las mejoras en la participación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la convivencia (en textos como el elaborado por el Ministerio de Educación Argentina, 2008 hay mucha información al respecto). Y desde la educación superior, autores como Rubio (2009) ha investigado aportes del Aprendizaje-Servicio en el afinamiento de los intereses y las competencias vocacionales, considerando que prepara a los alumnos para el mundo del trabajo al contextualizarlos sobre el mercado laboral y desarrollarlos en habilidades para desempeñarse de manera eficaz en una ocupación.

Sin embargo, a pesar de que el Aprendizaje-Servicio es una metodología muy rica en evoluciones y cambios a nivel grupal o colectivo, son escasos los estudios que vinculen la participación de este tipo de proyectos con procesos individuales específicos, como la aspiración ocupacional. Y sumado a esto, solo se han encontrado aportes de la metodología al desarrollo ocupacional en el entorno universitario, dejando de lado la importancia de esta preparación para la vida desde la educación básica.



A partir de lo expuesto anteriormente, se construyen las intenciones de esta investigación, que desea aportar elementos sobre el desarrollo de aspiraciones ocupacionales, proponiendo la metodología del Aprendizaje-Servicio como una estrategia idónea para acompañar a los y las alumnas en el desarrollo de sus intereses, aptitudes y motivaciones de carrera; y al tiempo, complementar dicho proceso desde la formación en ciudadanía, donde las perspectivas de que cada profesional es un ciudadano desempeñándose en una ocupación genera beneficios para el colectivo. En este sentido, el desarrollo ocupacional y percepción de la profesión vista como un ejercicio de la ciudadanía, se entenderían como un proceso educativo que se debe construir desde la infancia y la adolescencia, así como en diferentes ámbitos donde el ser humano se desenvuelve, en este caso la escuela, con las diferentes actividades y procesos dentro de ella.

Pregunta de investigación.

¿Cómo contribuye la promoción de aspiraciones ocupacionales, a partir de la participación en un proyecto de Aprendizaje-Servicio, en la construcción de ciudadanía de estudiantes de 3ro de la secundaria General I “Constitución de 1917” en Querétaro?

Objetivos.

General.

Analizar si la promoción de aspiraciones ocupacionales en los y las estudiantes contribuye a la construcción de su ciudadanía.

Específicos.

- Identificar aspiraciones ocupacionales de los y las estudiantes participantes antes y después del desarrollo de un proyecto de Aprendizaje-Servicio
- Distinguir qué tipo de ciudadanía fomenta el desarrollo de aspiraciones ocupacionales en las y los estudiantes.



2. Antecedentes

Los aspectos que influyen las aspiraciones ocupacionales y las creencias sobre las carreras a lo largo de la vida ha sido un tema que ha empezado a tener atención desde la investigación educativa, especialmente desde la escuela primaria, la escuela secundaria y la preparatoria.

En la guía de Orientación Vocacional realizada en Colombia por Reyes y Novoa (2014) en colaboración con diez instituciones educativas y la alcaldía de la ciudad de Bogotá, sintetiza el papel que juegan las escuelas en la detección temprana y consolidación de los intereses ocupacionales del alumnado. Sobre esto, hacen énfasis en que la fase inicial del proceso de exploración ocupacional debe realizarse desde los grados preescolares mediante la indagación sobre gustos, preferencias y habilidades, dando la posibilidad de establecer un panorama de base para iniciar la implementación de estrategias académicas y pedagógicas que enriquezcan dichos elementos a lo largo del proceso escolar.

Dichos aspectos son considerados importantes ya que, las autoras insisten en que desde la infancia y a través de la adolescencia, existe una amplia receptividad y capacidad propositiva que facilita la exposición de ideas, el hacer preguntas e identificarse con ciertas actividades o áreas de conocimiento. De esta manera, esta guía propone la organización de estrategias que brinden aproximaciones al mundo real, como por ejemplo, hacer visitas a laboratorios especializados en diversas áreas científicas.

Por su parte, una investigación realizada por García, García, Fernández, Martín, Campillo, Martín, Marcone & Dapello (2005) pone el foco de atención en el estudio del comportamiento vocacional a estudiantes de secundaria a partir del Programa SAVI (Sistema de Asesoramiento Vocacional Informatizado), el cual fue diseñado originalmente por Rivas, (2003). Para cumplir con su propósito, se realizó el diseño de talleres para fomentar varios aspectos del desarrollo ocupacional: Estilo de decisión vocacional, habilidades ocupacionales, intereses académicos, valores ocupacionales, grupos ocupacionales, maduración vocacional y factores de decisión vocacional. Los resultados de este trabajo apuntaron a que el asesoramiento vocacional, orientado al desarrollo de los elementos



mencionados, mejora su impacto en el alumnado a través de la realización de talleres grupales, y además, que este tema debe ser algo prioritario para las instituciones educativas.

Indagando elementos similares vinculados al proceso de desarrollo ocupacional, otra investigación realizada por Castellano (2007), evaluó la madurez vocacional en estudiantes de secundaria. Este concepto fue acuñado inicialmente por Donald Super (Super, 1963 citado por Castellano, 2007) quien propone cinco diferentes etapas de la conducta vocacional que son: planificación, exploración, información, toma de decisiones y realismo.

A partir de la realización de talleres se buscó intervenir las diferentes dimensiones asociadas a la madurez vocacional, logrando la mejora de los puntajes en este constructo. Por tanto, concluyen que estas estrategias pueden considerarse como válidas, porque aportan herramientas para que el estudiante profundice en el proceso exploratorio y reflexivo de sí mismo y de su entorno, proceso importante a la hora de insertarse en la vida social a través de los estudios, una ocupación o un trabajo.

En otro estudio realizado por Zuta (2016), se buscó determinar y conocer los efectos que generaba la ejecución de un programa de orientación vocacional en estudiantes de secundaria. Dentro de los principales hallazgos de esta investigación, se encontró que, al aplicar metodologías con fundamento pedagógico y participativo, es posible acompañar y ayudar a los y las jóvenes en su proceso de aspiraciones ocupacionales.

En primer lugar, basados en el modelo de madurez vocacional de Donald Super, Zuta (2016) encontró que los talleres permitieron el desarrollo de autoconfianza y libertad en la toma de decisiones, aspectos relacionados directamente con la mejora de la identidad el autoconcepto, la autoestima y la percepción de autoeficacia en el alumnado.

También se encontró que la participación de los y las estudiantes favoreció el desarrollo de la conducta exploratoria, es decir, se reforzaron las capacidades para buscar, analizar y ordenar la información que obtienen sobre las distintas opciones académicas y profesionales disponibles en su entorno, así como determinar si estos aspectos se ajustan a sus intereses personales. Vinculado a esto, también se encontró que se pudo desarrollar habilidades de



establecimiento y planificación de objetivos ocupacionales, contemplando la gran variedad de factores externos e internos que influyen en la aspiración a ejercer en el futuro una ocupación

Al hacer un análisis de estos resultados, el autor comenta la importancia de que los y las estudiantes cuenten con un acompañamiento integral en su formación como futuros profesionales. Por tanto, es preciso generar espacios donde puedan ser escuchados, orientados y guiados en relación con los diferentes aspectos que implica la construcción de proyecto de vida (Zuta, 2016).

Siguiendo esta misma línea, en otra investigación realizada por Haro (2020) se determinó que la aplicación un programa de orientación vocacional en estudiantes de secundaria llamado "Pienso Luego Elijo" favoreció la evolución vocacional de varones y mujeres especialmente en dos dimensiones. Por un lado, encontraron mejoras en la dimensión de toma de decisiones, la cual está vinculada al desarrollo del autoconocimiento de habilidades e intereses ocupacionales. Y, por otro lado, encontró que en la dimensión de realismo, el alumnado tuvo la oportunidad de complejizar las elecciones que aspiran tomar sobre sus proyectos de vida, analizando aspectos externos que les permitan cumplir con sus aspiraciones ocupacionales tales como: oportunidades de estudio en sus contextos educativos o limitaciones y necesidades del entorno social en el que se desarrollan.

Pasando a la investigación realizada por Ochoa & Diez-Martínez (2009) se analizaron otros elementos asociados al proceso de aspiración ocupacional, en este caso encontraron que un factor que incide en la decisión ocupacional es la familia, ya que es considerada, de manera directa, una proveedora importante de conocimiento, información y orientación sobre las ocupaciones, funcionando como la constructora de los modelos a seguir de los niños, niñas y adolescentes. De esta manera, hijas e hijos tienden a escoger ocupaciones similares a las que desempeñan sus padres. Igualmente, también se encontró que los discursos y actitudes de los familiares influyen en las percepciones de autoeficacia de los hijos, es decir, en sus creencias sobre las posibilidades y habilidades que ellos tienen para alcanzar metas.



Asimismo, con respecto a cuáles son las ocupaciones preferidas o mayormente elegidas por los y las jóvenes, Diez-Martínez, Ochoa & Virues (2008) encontraron datos en su investigación que indican que las aspiraciones generales de los adolescentes están adscritas a las áreas profesionales que están saturadas en el campo laboral, y que se desconocen nuevos campos profesionales que deben ser discutidos por las necesidades sociales, económicas y educativas del país.

Hasta este punto, las investigaciones revisadas muestran el interés que se ha puesto en analizar, promover y gestionar el desarrollo ocupacional de estudiantes desde la educación secundaria, así como se ha podido aprender sobre los factores que inciden en las aspiraciones ocupacionales. Para propósitos de este estudio, en donde la metodología de Aprendizaje-Servicio toma protagonismo en la intervención escolar, es importante revisar si se ha vinculado su aplicación en procesos de orientación vocacional u ocupacional. En la investigación realizada por Gezuraga & Malik (2015) se plantea una revisión documental que postula la implementación de Aprendizaje-Servicio para mejorar la acción tutorial y la orientación psicopedagógica en el Espacio Europeo de Educación Superior (este estudio se enfoca en la formación universitaria).

En primera instancia, la revisión realizada por estas autoras propone que la orientación educativa, aunque puede ser un concepto amplio y complejo, reúne un conjunto de elementos necesarios para el desarrollo integral de los y las estudiantes en donde se incluye la construcción de un proyecto de vida basado en los intereses y vocaciones, así como en la satisfacción de necesidades del entorno. A partir de esta idea, citando a Irving (2010), Gezuraga & Malik (2015) comentan que el fin último de la educación no debería ser formar trabajadores para un sistema productivo, sino ciudadanos y ciudadanas con un compromiso social definido desde sus distintas ocupaciones. Para cumplir estos objetivos de la orientación y de la educación en sí misma, consideran que la metodología de Aprendizaje-Servicio es apropiada.

Al revisar la bibliografía que enseña los efectos positivos del Aprendizaje-Servicio, se sabe ampliamente de los beneficios en el aprendizaje del contenido curricular, en el



desarrollo de habilidades ciudadanas o incluso en la mejora de la convivencia. Sin embargo, Gezuraga & Malik (2015) encontraron que en procesos de orientación ocupacional en la universidad también se ven impactados positivamente en varios aspectos. Por un lado, el papel protagonista que adquiere el alumnado en la gestión de proyectos, se vincula directamente con una mejor implementación de estrategias de autogestión de sus intereses y propósitos profesionales futuros. Por otro lado, el Aprendizaje-Servicio facilita al alumnado “una ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales; una mejora de las competencias profesionales; una mayor comprensión de la ética del trabajo y una mejor preparación para el mundo del trabajo” (Pp. 16)

Otra investigación citada por Gezuraga & Malik (2015) es la realizada por Tighe et al., (2010) en donde encontraron que el Aprendizaje-Servicio “favorece el compromiso del estudiante con el aprendizaje, y además le permite visualizar sobre la práctica la integración de varias disciplinas, así como identificarse tempranamente con su futuro quehacer profesional” (Pp. 16).

Dichos hallazgos que vinculan el Aprendizaje-Servicio con el desarrollo de aspiraciones ocupacionales, abre la oportunidad de introducir el tercer tema principal de este estudio: la educación para la ciudadanía. Ya que, teniendo en consideración que la adquisición de compromiso cívico y el aprendizaje de habilidades para el ejercicio ciudadano son algunos de los beneficios asociados a la metodología, se propone vincular el desarrollo de aspiraciones ocupacionales con la educación para la ciudadanía en el contexto educativo.

Los vínculos entre estos conceptos se pueden apreciar en el estudio realizado por Sadowski, Shultz, Cox & Gukert (2015) en donde investigaron y describieron el impacto de un curso orientado a la formación ciudadana en estudiantes de farmacia en la universidad de Alberta en Canadá. El curso tuvo diversas actividades, dentro de las cuales se expuso a los y las estudiantes, durante tres semanas, a temáticas asociadas a la justicia social, la política de salud, la ciudadanía y su papel en el tratamiento de los problemas de salud. Al analizar el impacto del curso, las autoras identificaron de manera general temas relacionados con el desarrollo de una conciencia ciudadana y los roles personales y profesionales que los y las



estudiantes podrían desempeñar; apreciando los problemas de salud más amplios del mundo y la comprensión de que los medicamentos no siempre son el enfoque principal para la salud; la importancia de las políticas y la promoción del derecho a la alimentación y la salud; y la integración del profesionalismo, la defensa, la justicia y la ciudadanía al abordar la salud.

Estos resultados resultan interesantes para las autoras de esta investigación ya que, en ocasiones, comentan que la educación para la ciudadanía se ha centrado en el individuo como emprendedor principal de modelos de ciudadanos y ciudadanas. Mostrando una educación descontextualizada y desculturalizada y que no ayuda a los estudiantes a participar en su mundo como ciudadanos: ya sea como miembros informados y eficaces de un público global y / o local o como miembros individuales de comunidades. Entonces, cuando la educación de los estudiantes se vuelve muy instrumental y se centra en habilidades comercializables, hay poco espacio para aprender a ser ciudadanos. Por estas consideraciones, en este estudio se resalta la necesidad de una enseñanza práctica y un compromiso con la ciudadanía, no simplemente una discusión teórica, o la suposición de que los estudiantes integrarán de manera automática y de manera significativa su aprendizaje para servir como ciudadanos en el futuro. Por el contrario, es necesario crear espacios de vinculación y aprendizaje experiencial que favorezcan dichos procesos (Sadowski, Shultz, Cox & Gukert 2015).

Pasando a la revisión de otro estudio realizado por Peach & Clare (2017), donde se realiza una revisión bibliográfica que vincula los conceptos de la educación en ciudadanía global en la educación superior y la filosofía curricular llamada Vocacionalismo Socialmente Crítico. Al inicio del texto, proponen que la educación superior tradicionalmente enfoca los esfuerzos de acompañamiento vocacional en la percepción utilitarista de la educación, con ideologías de mercado y consumismo. En contra parte el Vocacionalismo socialmente crítico se conceptualiza como un enfoque que abarca la educación para la ciudadanía global y la describen como una "pedagogía para el compromiso cívico". Se basa en proporcionar una educación socialmente receptiva y orientada profesionalmente a fin de que los estudiantes puedan contribuir eficazmente a la sociedad, tanto social como económicamente.



Desde esta perspectiva, en este texto comentan que los pensamientos y acciones de un ciudadano global estarán informados por una comprensión de las conexiones, derechos y responsabilidades y reflejan preocupaciones que van más allá del interés individual para servir a un sentido más amplio del bien social. Dicha perspectiva de la ciudadanía global está estrechamente alineada con otros autores citados en este mismo texto (Haigh y Clifford, 2010), cuya aspiración y visión es que los futuros profesionales, quienes serán nuestros futuros líderes y vecinos, podrán resolver los problemas del futuro, cuidar de aquellos que no pueden cuidarse a sí mismos, defender los valores sociales en los que creemos, proteger el medio ambiente y ayudar a poner nuestro mundo en un rumbo sostenible.

A pesar de esto, Peach & Clare (2017) afirman que la educación superior parece estar fallando en su responsabilidad de egresar profesionales con la capacidad de tomar el conocimiento y transformarlo en usos que beneficien no solo a sí mismos como individuos, sino más importantemente a la sociedad como entero. De esta manera el Vocacionalismo Socialmente Crítico considera que la educación superior debe considerarse como un "bien público" con un propósito cívico que permita a los estudiantes desarrollar valores democráticos y la capacidad de razonar sobre las deliberaciones morales y éticas para convertirse en buenos ciudadanos. Además, la educación superior desempeña un papel fundamental en el mantenimiento de una economía competitiva y productiva, así como en la construcción de una fuerza de trabajo flexible al proporcionar formación profesional para los muchos ámbitos profesionales de los que depende la sociedad. En otras palabras, el éxito profesional e individual a nivel económico y productivo, el desarrollo de virtudes cívicas y el aprendizaje de una ciudadanía más ética y socialmente responsable no son logros excluyentes en la educación superior. Sobre esto Peach & Clare (2017) concluyen su texto afirmando que es importante enseñar al alumnado el papel de su profesión dentro de la sociedad contemporánea y el papel que juega en la configuración de los contextos sociales, políticos, económicos, culturales y globales en los que viven.

Teniendo en cuenta los estudios mencionados en este apartado, se puede dar cuenta de la importancia de estudiar y promover las aspiraciones ocupacionales, así como de aquellos factores que están relacionadas con este proceso. Es importante mencionar que aunque existe



evidencia que reporta el estudio e intervención en educación secundaria, todavía hace falta vincular otros elementos tales como: la aplicación del Aprendizaje-Servicio en nivel medio superior direccionada a impactar en el desarrollo de aspiraciones ocupacionales, y que estas a su vez estén orientadas bajo los lentes de la educación para la ciudadanía ; la vinculación del aprendizaje de habilidades para el ejercicio de la ciudadanía en programas de orientación vocacional y/u ocupacional en niveles educativos básicos; e incluso investigar estos temas en conjunto en el contexto latinoamericano, ya que los estudios revisados muestran resultados interesantes en población europea y anglosajona.

3. Fundamentación Teórica

3.1. El Concepto de Ciudadanía y su Evolución

Para poder comprender y analizar la construcción de ciudadanía, es preciso realizar un recorrido por los inicios del concepto, así como por su evolución a través del tiempo. Sus orígenes se pueden remontar a la etapa de la Grecia Clásica desde sus aspectos políticos dentro de la *polis* (Cortina, 1997, Corona y Morfín, 2001, citados por Pérez& Ochoa, 2017)

De acuerdo con Horrach (2009) el modelo Ateniense se basa en la idea del “*demos*” (pueblo), con la aparición de sujetos políticos, pensantes, que reflexionan y con participación ciudadana. En sus comienzos Atenas tenía un sistema jerárquico, pero no autoritario, es decir, sus gobernantes no podían decidir lo que creyeran conveniente ya que estos estaban obligados a actuar respondiendo a las demandas de los ciudadanos. Dicha actividad directa fue creciendo progresivamente hacia un ejercicio directo del poder por parte del pueblo.

De acuerdo a Giraldo-Zuluaga (2015) una de las principales aportaciones con respecto a la ciudadanía en Grecia la realizó Aristóteles, quien se refiere al ser humano como un “*zoon politikon*”, es decir, un animal cívico o político. Además de esto, un ciudadano (hombre) es al tiempo aquel que gobierna y es gobernado, este vive en la ciudad y debe estar en conjunto con otras personas.



En base a esto, el espíritu del modelo ateniense se desarrollaba en un proyecto de autonomía en donde cada persona era importante para que la comunidad funcionara, por lo que la ciudadanía y el Estado no se diferenciaban. De esta manera, cada ciudadano tenía el derecho y el deber de atender a las reuniones de la Asamblea y esa era la representación de una ciudadanía democrática, en donde al gobernar de abajo hacia arriba, no era la casta política sino la ciudadanía misma quien decidía (Horrach, 2009).

En estas reuniones, la población rural y urbana trabajadora eran las más numerosas y decisivas a la hora de votar, y se trataban asuntos como, la vigencia de leyes o rendición de cuentas de los servidores públicos (Horrach, 2009). Sin embargo, a pesar de sus numerosas virtudes, el sistema Ateniense tenía algunos problemas o deficiencias, Horrach (2009) se refería por un lado a la inexperiencia de los ciudadanos en temas políticos y también a que la condición de ciudadano no abarcaba a toda la población, ya que se excluía de derechos políticos a mujeres, *metecos* (extranjeros), personas fuera de la capital y esclavos.

Con respecto a la inexperiencia, en Grecia se llamaba *idios* (idiotas) a aquellas personas que se preocupaban únicamente de su interés personal y se desentendían de lo público. Y este aspecto, según Aristóteles, es una falla de la democracia, ya que esta no tiene en cuenta la mediocridad de un gran número de ciudadanos que pertenecen a ella. Mostrando una ciudadanía poco preparada moral e intelectualmente que no garantizaría que la democracia sea un sistema válido ni viable Horrach (2009).

Pasando de Grecia a contemplar los elementos más importantes de la Roma Clásica, Horrach (2009) comenta que el modelo romano es uno que ha mantenido su vigencia tanto a nivel material como teórico durante unos quince siglos. Según Giraldo-Zuluaga (2015) histórica y etimológicamente la expresión de ciudadanía que se construyó desde los romanos se vinculó desde el vocablo latino *cives* (ciudadano) posicionado en la *civitas* (ciudad), es decir, la ciudadanía se entendía directamente como la relación de un individuo con su ciudad y donde se destacan sus aspectos jurídicos con las ideas de la autodeterminación y la responsabilidad de los sujetos dentro de su comunidad (Cortina, 1997, Corona y Morfín, 2001, citados por Pérez & Ochoa, 2017)



Cabe aclarar que esta condición de ciudadanía no era otorgada a la población en general, ya que según Giraldo-Zuluaga (2015) este era un privilegio que solo lo gozaban los hombres libres y estos a su vez eran aquellos que podían y debían contribuir al sostenimiento de su ciudad. Teniendo en cuenta esto, Horrach (2009) menciona que el modelo romano se transmitía únicamente desde los padres, por lo que cualquier hijo de un ciudadano obtendría automáticamente el estatus al hacerse adulto. Para tener control de esto, el emperador Augusto ordenó que se elaboraran registros escritos como “certificado de ciudadanía” y con ello el ciudadano vivía bajo la comanda del derecho romano tanto en lo privado como en lo público. A partir de estas ideas de ciudadanía se podría entender la limitación que el concepto siguió desde los griegos y Pérez & Ochoa (2017) comentan al respecto que esta noción de ciudadanía se construyó de manera excluyente haciendo que niños, niñas, mujeres, extranjeros, plebeyos o súbditos carecieran de dicha condición.

Dentro del conjunto de obligaciones de los ciudadanos se destacaba el pago de impuestos y realizar servicio militar, y por su parte algunos de los derechos eran pagar menos impuestos que aquellos que no fueran ciudadanos, casarse con cualquier mujer que pertenezca a una familia a la vez ciudadana, realizar negocios, etc. Ya en el ámbito político, el modelo romano de ciudadanía se componía de tres tipos de derechos, votar por los magistrados y miembros de las Asambleas, tener un asiento en la Asamblea y poder aspirar a ser magistrado (Horrach, 2009).

Sin embargo, a pesar de la posición excluyente del concepto, el modelo de ciudadanía romana tuvo algunas transformaciones ya que sus alcances se extendieron más allá de la capital del imperio. Este aspecto los diferenciaba radicalmente del modelo de la “*polis*” griega, ya que, con el aumento de sus conquistas, terminaron por configurar una extensión territorial infinitamente superior, aspecto que generó la creación de varios grados de ciudadanía con unos individuos que eran considerados de “primera clase” y otros como parte de la “ciudadanía de segunda clase” o semi ciudadanía, la cual no abarcaba los mismos derechos que para los de primera clase. En estos casos, por ejemplo, se incluyeron a esclavos y a personas pertenecientes a tierras conquistadas por el imperio, los cuales en algún momento podían aspirar a esta condición, pero no tenían derecho a votar o a ser elegidos



como magistrados (Horrach, 2009). Toda esta ampliación de la ciudadanía, aunque seguía excluyendo a la infancia y a las mujeres, propuso que se les otorgara la ciudadanía romana a personas de toda la península itálica, configurando algo similar a un estatus “nacional” (Horrach, 2009).

Posterior al dominio del imperio, la Edad Media marca una fragmentación y dilución de las nociones de ciudadanía anteriormente mencionadas, construyendo según Horrach (2009) una estructura jerárquica desde la iglesia católica y encabezada por obispos como poseedores del poder espiritual y al tiempo del poder político, los cuales dictaban y controlaban las acciones del pueblo por los decretos de la biblia. Consecuente con esto, el periodo renacentista monárquico vio la aparición del estado moderno, pero que se conformó como uno autoritario y absolutista, generando personas sumisas a la voluntad del monarca y desvaneciendo aún más la concepción de ciudadanía vista desde los griegos y los romanos (Zapata-Barrero, 2001 citado por Pérez& Ochoa, 2017).

Pasando al siglo XVIII en buena medida a las ideas de la ilustración, se genera un renacer de la democracia y de la lucha social con dos revoluciones decisivas para la humanidad, la americana con la declaración de Independencia de los Estados Unidos en 1776 y la francesa, con la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en 1789 (Giraldo-Zuluaga, 2015). Con ellas surge un lenguaje político con énfasis en los derechos humanos y se proponen como proyecto ético y revolucionario para dar un cambio de mirada hacia la ciudadanía, pero tampoco pudieron materializar el proceso de igualdad que tanto perseguían ya que se homogeneizó el orden social, dejaban de lado a sociedades no occidentales, excluían a aquellos que no formaran parte del territorio y marginaban a todos los que no cumplieran con ese estatus requerido (Pérez& Ochoa, 2017).

De estos dos fenómenos, vale la pena destacar que se desprendieron dos posturas que representan las dos tradiciones políticas clásicas de occidente: el republicanismo y el liberalismo, dos formas casi opuestas de pensar el poder, la ciudadanía y la sociedad en general (Giraldo-Zuluaga, 2015).



Con el siglo XX, el mejoramiento general de los niveles de vida generó una extensión de los derechos socioeconómicos y el desarrollo de los estados de bienestar. Esto también amplía el concepto de ciudadanía y se incluye la llamada “ciudadanía social” en el año de 1950 con la propuesta del sociólogo T. H. Marshall (Giraldo-Zuluaga, 2015).

Para Marshall (1998), la ciudadanía es un estatus o condición que se debe dividir en tres partes o elementos: civil, política y social. El primer elemento, el civil, se compone de aquellos derechos necesarios para garantizar la libertad individual: “libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia” (pp. 22-23), este último hace referencia a poder defender y hacer valer sus derechos en igualdad con los otros.

Siguiendo con el elemento político, se entienden los derechos a participar en el ejercicio el poder político, ya sea por ser miembro de una institución política o por medio de elecciones. Y por su parte, el elemento social representa los derechos de seguridad, a tener un mínimo de bienestar económico y a compartir plenamente la herencia social como ser civilizado.

Sojo (2002) comenta que la propuesta Marshall sobre los derechos políticos, mucho tiempo atados a la ciudadanía civil, aparecían como privilegio de una minoría poderosa: hombres adinerados y blancos. Con el siglo XX los derechos políticos se autonomizan al menos para los hombres porque se transita a que cualquier hombre adulto pueda elegir y ser elegido libremente. Por su parte, los derechos sociales se remontarían a mediados del siglo XIX con las políticas de protección a personas en pobreza y con la regulación de ingresos. Las prestaciones sociales se brindaban en forma de apoyo a las personas no ciudadanas, es decir, los derechos sociales se originaron en una asistencia que negaba la propia ciudadanía.

Además de esto, Sojo (2002) comenta que la propuesta de Marshall se centra en la institución de una ciudadanía que propone derechos a las personas, pero también impone responsabilidades, las cuales no representan sumisión al estado, pero si una incitación a orientar las acciones hacia el bienestar de la comunidad. Esta postura apela a que el ciudadano está llamado a responder el llamado del deber, al tiempo que se abre cancha para motivos de



interés individual, en donde el lucro personal es la fuerza que rige el sistema liberal de contratos y la responsabilidad pública es el centro de los derechos sociales.

Teniendo en cuenta la construcción del concepto de ciudadanía desde su origen, pasando por sus distintas transformaciones en el siglo pasado, vale la pena cuestionar y aprender sobre cuáles son las urgencias y transformaciones que necesita el concepto para ajustarse a la realidad presente y a las problemáticas de la sociedad actual.

Giraldo-Zuluaga (2015) comenta que en las décadas recientes se ha desarrollado un profunda crítica al concepto de ciudadanía en donde se pretende que un ciudadano no solamente sea un receptor de derechos, sino un actor de la vida en su comunidad, preocupada por sus necesidades y basada en valores como la pluralidad y la diversidad.

González & Chacón-López (2014) mencionan que los cambios en la idea de ciudadanía se deben a las transformaciones sociales como los movimientos migratorios o los efectos de la globalización. Por su parte, Giraldo-Zuluaga (2015) comentan que hay otros factores como la apertura de los mercados con los tratados de libre comercio, los avances tecnológicos rápidos y masivos, la creación de una Corte Penal Internacional que da una perspectiva globalizada de los derechos humanos o la globalización de la economía.

De acuerdo a Quesada (2008) citado por Giraldo-Zuluaga (2015) la ciudadanía actual debe comprender tres dimensiones: Titularidad, aspecto que implica ser titular de derechos y deberes; Condición política, aspecto que define al ciudadano en su capacidad de participar en procesos políticos y pertenecer a instituciones públicas; e Identidad o pertenencia, que entiende a la ciudadanía como la pertenencia a una comunidad determinada, con unos rasgos culturales y con una historia propia.

Por esta razón, se considera que el concepto de ciudadanía es uno abierto, cambiante, flexible, polisémico, etc., que ha tenido y tiene distintas significaciones dependiendo al contexto histórico, sociocultural, de organización política y de diversas circunstancias en las distintas épocas en las que ha transitado (González & Chacón-López, 2014). De tal manera estas exigencias y sucesos representan múltiples desafíos y reclaman nuevos enfoques de



ciudadanía con el propósito de pensar nuevas fórmulas para avanzar en el objeto de la vida en convivencia con otros, teniendo en cuenta que las nociones de ciudadanía tradicionales siguen teniendo mucha vigencia en la actualidad, pero por su herencia aún siguen siendo muy limitadas y excluyentes. Algunos tipos de ciudadanía que se desarrollaran en el siguiente apartado, constituyen las nociones actuales del concepto que podrían responder a las múltiples realidades y necesidades modernas (las cuales se vincularán en el análisis de resultados al determinar el tipo de ciudadanía desarrollada por los y las estudiantes participantes de la investigación), se destacan, por ejemplo: intercultural, no sujeta a un territorio, activa, crítica, socialmente responsable y que incluya la participación de individuos de todas las edades en cuestiones públicas (Villafranca y Buxarrais, 2009; Gallardo, 2009 citados por Pérez & Ochoa, 2017).

3.1.1. Tipos de Ciudadanía.

De acuerdo a lo propuesto por Gallardo (2009) se proponen nuevas concepciones de ciudadanía, las cuales permiten la ampliación del concepto hacia la inclusión de todas las personas sin excepción.

La **Ciudadanía Activa**, se refiere “al compromiso cívico, la participación activa, creativa y responsable de los ciudadanos en los asuntos públicos” (p.122). Para lograr esta ciudadanía activa se propone la consecución de tres retos sociales: la sociedad intercultural, la cohesión social y la educación inclusiva.

Tavera (2008) cita a varios autores (Osler, 2000; Bárcena, 1997,) comentando que este tipo de ciudadanía acentúan la conciencia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad, con la cual se desarrollan valores y normas comunes que facilitan la convivencia. Se enfatiza en la participación como eje de la ciudadanía y el compromiso y responsabilidad como los valores ciudadanos más importantes ya que prima la intención de contribuir e implicarse para resolver necesidades comunes.

La **Ciudadanía Crítica**, hace mención a la participación de las y los ciudadanos en asuntos que afectan a su comunidad y la construcción de un mundo mejor en donde todos



tengan los mismos derechos y oportunidades. Tavera (2008) complementa esta definición comentando que este tipo de ciudadanía se enfoca en la motivación de construir una sociedad con equidad y justicia, en donde la conciencia de la realidad y participación activa puedan cerrar las múltiples brechas de desigualdad que existen en la sociedad actual

La Ciudadanía Social responsable incluye diferentes subtipos de ciudadanía: democrática y social (busca la participación activa de todos y todas, en todos los niveles sociales y que lucha contra la exclusión), intercultural (crea cohesión y respeto entre las culturas y distintos colectivos étnicos, culturales y religiosos), ambiental (trabaja por la conservación, mejora y protección del medio ambiente) y paritaria (exige superar prejuicios de grupos, en especial al género).

La Ciudadanía Global, se sitúa en la educación que tienda a promover actitudes y valores como la solidaridad, la paz, el respeto por la diversidad, la tolerancia, la defensa del ambiente, la justicia, la participación, la corresponsabilidad, la equidad y la diversidad.

Por último, **la Ciudadanía Responsable**, engloba aspectos relacionados con el compromiso social, la participación en asuntos públicos, en la construcción de proyectos comunes y la transformación de la realidad social.

3.2. Educar para la Ciudadanía

Teniendo en cuenta el recorrido del concepto de ciudadanía y sus distintas transformaciones, es claro que las sociedades actuales que viven bajo el funcionamiento de la democracia tienen desafíos importantes con estas nuevas formas de construirse individual y colectivamente. Tal desafío se consolida y complejiza bajo la resignificación del concepto de ciudadanía (Reimers & Villegas, 2005) el cual ha fluido a la par con las transformaciones y necesidades sociales pero que aún requiere plantear propuestas sobre su construcción en distintos entornos.

Por esto, al estudiar la ciudadanía y su evolución en las sociedades democráticas, no solo es importante entenderlo desde su proceso histórico, también es importante proponer un análisis del concepto como un proceso educativo, que debe ocurrir a lo largo de la vida, en



diferentes entornos donde se desenvuelva el sujeto y en los diversos roles que se cumplen en la sociedad. De manera general si se pudieran enunciar los objetivos generales de la educación para la construcción de ciudadanía, Reyes y Rivera (2018) comentan que esta busca la enseñanza y el aprendizaje de actitudes y valores que disponen a las personas a participar e involucrarse en asuntos de su interés, encontrar soluciones colectivas, buscar el bien común y el entendimiento social.

Más allá de entender el ejercicio de la ciudadanía desde el sufragio o la participación política, la educación para la ciudadanía se plantea como un medio para desarrollar sentido de justicia, cuidado hacia los otros y otras, construir pensamiento crítico sobre las propias ideas y las de los demás y busca que las personas aprendan a deliberar para lograr esfuerzos comunes.

Así mismo, pensando en la construcción y consolidación de sociedades que cada vez son más diversas, donde todos y todas puedan participar y gozar de derechos, Ortiz (2018) menciona que, así como la educación para la ciudadanía debe contribuir a que las personas puedan reconocer sus identidades personales, este ejercicio también debe generar individuos capaces de disfrutar de la pluralidad de los otros.

Para cumplir estos propósitos y teniendo en cuenta que la ciudadanía más que una condición o estatus representa un proceso educativo, es inapelable la colocación de la escuela como uno de los entornos más importantes para generar esos procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía. Sobre este ejercicio ciudadano dentro de una sociedad que se denomine democrática, Delval (2012) entiende que esto es una meta que está muy directamente relacionada con la educación, pues no sería posible que los ciudadanos ejerzan sus competencias, defiendan sus derechos o tengan capacidad de elección si nunca aprendieron cómo hacerlo y esto no solo se refiere a unos contenidos educativos determinados sino también a una forma de funcionamiento de las instituciones escolares donde la vida basada en valores democráticos se refleje ante todo en sus prácticas dentro del aula y la vida escolar en general.



Los niños, niñas y adolescentes experimentan todo tipo de aprendizajes en los largos años que asisten a las instituciones educativas, y por ser miembros de estas, se debería propiciar la reflexión y expresión de sus ideas sobre los acontecimientos que les influyen e interesan de su vida escolar. Sobre esto Delval (2012) comenta que para que los estudiantes puedan comprender, por ejemplo, problemas sociales complejos, la Constitución de sus países o la realidad política de sus regiones, es necesario partir de la realidad inmediata en la que viven, lo que querría decir que la escuela debe contribuir a establecer normas, participar en la resolución de conflictos y enseñar a que ellos y ellas mismas puedan gestionar su trabajo escolar. Si la escuela se piensa desde un funcionamiento democrático como una “micro sociedad” a la que pertenecen los niños, niñas y adolescentes y en la que se producen fenómenos similares a los que se dan en el resto de la sociedad, entonces sería posible considerarla como el entorno idóneo para educar en ciudadanía.

Delval (2012) también agrega que los niños, niñas y adolescentes necesitan una guía que les permita analizar problemas desde diferentes perspectivas, valorar las opiniones ajenas y construir las propias desde la crítica y el contraste con la realidad. De esta manera la escuela misma, tal como lo explica Ortiz (2018) debe generar espacios de conflicto cognitivo, de argumentación, de exposición de ideas, de comparación de explicaciones contrapuestas, de interacción y de participación democrática, lo que al final significa que la función especializada de la escuela, la cual puede ser complementada por la familia, pero jamás sustituida por esta, es la de enseñar a pensar ya convivir con otros.

Desde esta perspectiva, para replantear la ciudadanía desde los procesos educativos, un concepto que serviría como eje para generar propuestas educativas y hacer una crítica de las prácticas escolares actuales, es el de participación. Sin embargo, cabe aclarar que no todos los actos participativos son iguales, por lo que no todos fomentarían esa ciudadanía como se plantea en este trabajo.

Sobre esto Trilla y Novella (2001) comentan con mucha precisión que participar puede significar hacer acto de presencia, estar informado de algún tema de interés, opinar, ser miembro de algún grupo y tomar decisiones en él. Además de esto, agregan que, en las



escuelas, por ejemplo, un grupo podría considerarse muy participativo desde la mirada de los adultos siempre y cuando se sigan las formas autoritarias y jerárquicas de participación en clase, donde a los niños, niñas y adolescentes se les acota su incidencia en el proceso de aprendizaje a responder (correctamente) las preguntas que les hagan los docentes o pasar al pizarrón cuando son llamados por lista.

Esto se confirma con lo que comenta Ochoa (2015), quien afirma que la escuela es una institución jerárquica, rígida y autoritaria que usualmente limita las posibilidades de una participación genuina de niños, niñas y adolescentes, y que además también se ha visto limitada en la enseñanza de la ciudadanía debido a la forma tradicional en la que se comprende a infancias y adolescencias y la formación ciudadana. Es así como el alumno aprende solo conocimientos teóricos y no prácticos, y su participación en la escuela se limita a las órdenes que debe seguir en el aula.

Teniendo en cuenta esto, si se busca ubicar a la participación como el eje para la formación en ciudadanía, también vale la pena determinar que el tipo de participación más pertinente para cumplir estos objetivos debe ser una muy diferente a la que normalmente se pone en práctica en la vida escolar. Por ello al buscar una nueva definición de participación, aparecen los aportes de Aguado, Melero & Gil-Jaurena (2018):

Participar es incidir en la vida pública, formar parte de las decisiones que nos influyen como miembros de un colectivo o comunidad, así como de las acciones que de estas se derivan. Buscar la participación es tratar de tomar las decisiones colectivamente entre el mayor número de agentes posible y llevarlas a cabo de manera cooperativa. Por ello participar tiene un claro componente activo y colectivo. Por tanto, a nivel educativo hablaríamos del aprendizaje ciudadano como acto experiencial, práctico, desde la acción y la colaboración (p.10).

Esta perspectiva sobre la participación, en donde se propone la importancia de la responsabilidad personal para el beneficio colectivo, confirma la postura de Pérez & Ochoa (2017) en donde se reconstruye la definición de ciudadano y se aleja de la postura clásica en la que solo figuran personas pasivas que adquieren derechos u obligaciones vinculadas a un



territorio. Esa nueva visión de ciudadanía elimina la pasividad y permite reflexionar sobre la capacidad de las personas para influir en asuntos de su interés y para ejercer sus derechos. Postura que transformaría la manera en que se entiende la infancia y la adolescencia y que buscaría situarlos a ellos y a ellas como ciudadanos capaces de hacerse responsables de temas que sean de su interés.

En conjunción con la definición que estos autores proponen sobre la participación, también se plantean cuatro niveles de participación ciudadana, los cuales refieren a la capacidad de influencia de la ciudadanía para tomar decisiones: “Nivel 1: Información. la comunicación es unidireccional, la ciudadanía es un mero receptor de la información; Nivel 2: Consulta. La comunicación es bidireccional, la ciudadanía es escuchada pero no tiene capacidad de influencia en la decisión; Nivel 3: Implicación: La ciudadanía tiene una capacidad de influencia limitada en la decisión, puede debatir y decidir algunos aspectos, pero no tiene pleno control y muchas decisiones que determinan el resultado final están fuera de su influencia. Nivel 4: Autogestión. La ciudadanía tiene influencia plena sobre todas las decisiones que se toman” (Aguado, Melero & Gil-Jaurena, 2018, p.10)

Esta categorización de la participación, se relacionaría con la tipología propuesta por Trilla y Novella (2001) en donde a partir de cuatro niveles exponen como es que se puede entender la participación en las escuelas.

El primer nivel, *participación simple*, revela la tipología más elemental de tomar parte en un proceso o actividad, en donde los sujetos son espectadores o ejecutantes de una tarea en la que no ha intervenido ni en su preparación ni en las decisiones que se tomaron. Solo se limita que se sigan indicaciones.

El segundo nivel, *participación consultiva*, propone que se escucha más a los sujetos, es decir, estos ya no son meros espectadores o ejecutantes, sino que se les demanda su opinión sobre procesos o actividades que les conciernen.

En el tercer nivel, *participación proyectiva*, cambia la perspectiva de los dos primeros, los cuales tienen connotaciones de exterioridad. Aquí el sujeto es quien planifica y se beneficia



de una actividad y es un agente responsable y comprometido para conseguir objetivos comunes. Por último, en el cuarto nivel, se encuentra la *metaparticipación*, en la cual los sujetos exigen nuevos mecanismos para participar, reconociendo sus derechos y que los canales que tiene para su participación no son suficientes o eficaces.

3.3. Aprendizaje – Servicio

Buscando el fomento de una participación, activa, responsable y transformadora, el Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica de intervención, se puede ubicar perfectamente en el entorno escolar como un vehículo capaz de generar espacios y procesos educadores en ciudadanía, construyendo nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de contenidos y fortaleciendo habilidades y actitudes en el alumnado.

Comenzando por definirlo, el Aprendizaje-Servicio según Guijón (2011) que cita a Puig et al, (2006), es una propuesta educativa que conjunta procesos de aprendizaje con un servicio comunitario solidario, ambos constituidos en un proyecto estructurado en donde los participantes trabajan para resolver necesidades sentidas de su entorno.

Un proyecto que se lleve a cabo bajo la estructura del Aprendizaje-Servicio, de acuerdo a Palos (2011) debe seguir etapas concretas divididas de la siguiente manera:

La primera etapa consiste en ***Idear el proyecto***, la cual responde preguntas como: ¿Qué podemos hacer y de dónde partimos?, ¿con quién vamos a realizar el proyecto? ¿Con que apoyo contamos?, ¿en qué ámbito curricular se enmarcará? Para identificar las necesidades se debe analizar el contexto, identificar la ausencia de algo que se considere importante y encontrar situaciones injustas que afectan el bienestar del grupo.

La segunda busca Planificar el proyecto. Esta etapa tiene dos elementos esenciales, los pedagógicos y los organizativos y de gestión. Sobre los primeros, es importante establecer las intenciones del proyecto, teniendo los objetivos generales y específicos que se quieren seguir, los contenidos curriculares que se van a relacionar con el servicio, así como la forma



en se van a evaluar. Y sobre los segundos, se deben organizar los equipos de trabajo, el calendario, los horarios, las fechas importantes, los recursos y presupuestos.

La tercera etapa consiste en **Realizar y seguir el proyecto**, luego de la planificación, se debe acompañar constantemente tanto en el servicio como en el aprendizaje. En este último, es importante reflexionar sobre los contenidos y las actividades. Y con respecto al servicio, se debe reforzar constantemente la motivación, las competencias personales, la empatía y la responsabilidad.

Luego de esto, la siguiente etapa consiste en **Evaluar el proyecto**, una vez finalizado el servicio, se debe determinar los factores que lo hicieron o no exitoso. Para ello se precisa de una evaluación multifocal hecha por distintos agentes en los diversos ámbitos de participación. El alumnado evalúa la consecución de sus objetivos, el grado de satisfacción con el proyecto, los conocimientos y las competencias desarrolladas en el servicio. El proyecto general se evalúa revisando la metodología, las actividades y la organización que tuvo, así como también deben participar los docentes y las instituciones y/u organizaciones que se vincularon.

Por último, la etapa final busca **Cerrar y difundir el proyecto**, para esto es necesario elaborar un documento que permita la difusión de la experiencia de servicio, los aprendizajes y los resultados obtenidos. Y también se debe realizar una celebración-exposición colectiva que muestre a la comunidad el trabajo realizado.

Teniendo en cuenta sus etapas y procesos, Guijón (2011) comenta que las propuestas que surgen de los proyectos de Aprendizaje-Servicio se vinculan con necesidades reales, y que intervenir para solucionarlas contribuye a la adquisición consciente de valores, conocimientos y competencias. Es así que, a través de estos proyectos, se favorece la reflexión, el dialogo, la toma de conciencia y se dota de sentido a los aprendizajes.

Además, Mayor y Rodríguez (2016) comentan que el Aprendizaje-Servicio promueve aprendizajes significativos, útiles y relevantes en contextos educativos ampliados (escuela-comunidad), donde el profesorado y el estudiantado conforman un grupo con la intención de



mejorar algunas de las necesidades sentidas en el entorno inmediato. Igualmente permite una participación auténtica del alumnado, el diagnóstico de necesidades reales comunitarias, relaciones colaborativas con otros agentes, planificación intencional de objetivos curriculares con el servicio comunitario, y una evaluación más formativa.

Por ello, para estimular esa participación auténtica se necesita la generación de actividades y espacios para vincularse con la comunidad, y si se quiere ver a los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos activos, el Aprendizaje-Servicio encaja perfectamente como la estrategia con las intenciones más completas para colaborar según Guijón (2011) con la construcción de una ciudadanía justa y solidaria.

Relacionado a esto, Payá (2008) comenta que si se entiende la participación como finalidad, competencia y medio a la hora de educar en ciudadanía se debe procurar crear estos entornos, allí propone al Aprendizaje-Servicio serviría como un instrumento metodológico idóneo para que, desde el ámbito educativo formal y no formal, se extienda la posibilidad de intervenir sobre necesidades reales, transformando y mejorando el entorno. Otro autor que también apuesta por esta estrategia es Bolívar (2007) citado por Taveras (2008) quien comenta que, para la democratización de las escuelas, finalidad que fortalece el ejercicio de la ciudadanía, es preciso enseñar con metodologías que favorezcan el pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo, la toma de decisiones, el compromiso cívico y la puesta en práctica de valores democráticos, tal sería el caso del Aprendizaje-Servicio que pone en marcha todos estos procesos integrando un servicio solidario y la enseñanza en el aula para el ejercicio de una ciudadanía mucho más responsable y activa.

3.4. Aspiraciones ocupacionales y su desarrollo

Asociado al proceso de educación ciudadanía, existe un proceso vital que acompaña las trayectorias educativas y personales de los individuos y les ubica en su ejercicio laboral en profesiones u oficios para contribuir y participar activamente en sociedad, que, por ende, esta también sería una forma de construir y ejercer ciudadanía. Aquí hablamos del desarrollo de aspiraciones ocupacionales, proceso previo al ejercicio laboral y en donde se deben incluir



elementos de educación en ciudadanía como parte de la formación para el futuro laboral y/o profesional.

Como punto de partida en este tema, para poder entender el proceso de aspirar a una ocupación, es necesario empezar con un breve recorrido de los factores y hechos que contribuyeron a crear espacios de guía y ayuda a las personas en la elección de una vocación o carrera. Álvarez y Sánchez (2012) comentan que existen tres elementos o sucesos fundamentales que contribuyeron a la emergencia de procesos de orientación. Por un lado la revolución industrial transformó el sentido del trabajo, reformó socialmente la vinculación de las personas a un oficio y generó olas de migraciones, injusticias y marginaciones; por otro lado, se desarrollan durante las guerras mundiales procesos de selección militar basados en la psicometría y/psicotecnia; y por último, el psicoanálisis, y otras corrientes psicológicas surgen con el objetivo de ayudar y prestar servicios para tratar las dimensiones mentales, afectivas y sociales de las personas.

A partir de estos acontecimientos a finales del siglo XIX e inicios del XX, el interés estaba centrado en los problemas ocasionados por los cambios que había traído la industria y la guerra, y con el apoyo de la psicología aplicada aparecieron test y formas de evaluar aptitudes, intereses y habilidades para el trabajo. A partir de los años cincuenta, aparecen en Estados Unidos las ideas de incluir procesos más refinados de inserción laboral y surgen términos como orientación vocacional (*vocational guidance*), el movimiento de la consejería (*counseling*), el desarrollo vocacional (*vocational development*) y el desarrollo de carrera (*career development*), mientras que, en Europa, la definición del acompañamiento se denominó orientación profesional (*profesional guidance*) (Álvarez y Sánchez, 2012).

Estos términos trajeron consigo una transformación del proceso de acompañamiento visto únicamente para la inserción laboral y se inicia la propuesta de la necesidad de poner atención a los procesos evolutivos y madurativos que ocurren a lo largo de la vida de un individuo y su papel activo y autorreflexivo en su entorno. Posteriormente, entre los años sesenta y ochenta aparecen una nueva variedad de conceptos y planteamientos teóricos: educación para la carrera, desarrollo de la carrera o planificación de carrera.



Como se puede apreciar, la diversidad de propuestas que conceptualizan el acompañamiento para la elección de una ocupación, hace muy difícil la comprensión del proceso mismo, sin embargo, las coyunturas sociales, las necesidades laborales y el rápido movimiento que se genera desde la globalización permite entender que todos y todas tenemos un ciclo vital en el cual buscamos la generación de un proyecto de vida y esto incluye la elección de una vocación, oficio y/o profesión, proceso que todas las personas atraviesan a lo largo del ciclo vital.

Por tal razón, dado que en este trabajo el objetivo es estudiar el proceso de aspiración ocupacional, es preciso que se realice una distinción entre los conceptos de vocación y ocupación, que, aunque pueden ser utilizados de manera indistinta, es necesario una clarificación que permita comprender sus diferencias y similitudes y poder concebir la manera en que se complementan, relacionan e influyen. A partir de allí será posible adoptar una postura conceptual a pesar de la falta de consenso existente en la literatura científica.

Comenzando con el término vocación, De acuerdo a D'Orazio, et.al (2011) la palabra se deriva del latín *vocatio* que significa “el llamado”. Esto implica que cada persona está llamada a desarrollarse plenamente y a buscar todo aquello que le permita crecer en aquello que ha sido designado. En complemento con esta definición, de acuerdo Mosca de Mori & Santiviago (2017) este término tiene su origen en la religión y este llamado esté ligado a lo externo, a lo que está afuera del sujeto o al destino, como algo fijo, inmutable, inherente a las personas y preestablecido. Sin embargo, estos mismos autores comentan que la vocación es un proceso de construcción dialéctico y constante entre el sujeto y el contexto donde se desarrolla. Y al entender la vocación como un proceso es preciso entenderla desde los primeros años de vida de los sujetos, así como en los diferentes espacios de socialización en los que se desenvuelven. La vocación por tanto representaría aquellos deseos de carrera, ocupación u oficio en la cual el individuo elige dedicar su tiempo, habilidades y conocimientos.



Por otro lado, el Ministerio de Educación Peruano (2013) hace la distinción de que la vocación reúne los motivos e intereses que orientan al individuo hacia aquello que quiera ser y hacer con su vida, articulando esto con las oportunidades y limitaciones que tenga desde su contexto. De la misma manera, tal como ya se mencionó esto es un proceso vital en donde a través del juego, las relaciones directas, los roles y las experiencias formativas informales o escolares, los niños y niñas moldean su vocación.

Pasando al termino ocupación, se considera como la actividad que realiza un individuo la cual puede adquirir un carácter profesional cuando se realizaron estudios universitarios o institucionales formales, o un carácter de oficio cuando se aprende a través de transmisión informal de conocimientos y habilidades y que requiere un nivel de experiencia para ejercerlo (Ministerio de Educación Peruano, 2013)

Mosca de Mori & Santiviago (2017) se remiten a origen etimológico de la palabra “ocupar”, que según la Real Academia Española tiene varios significados, entre los cuales se destaca el gozar u obtener un empleo, o al referirse a lo ocupacional, se refiere a aquello perteneciente o relativo a la actividad u ocupación laboral. En adición comentan que la ocupación hace mención a la labor que realiza una persona para obtener una fuente de ingresos, dicha labor permite introducir el concepto de rol y construye una posición en la sociedad y un conjunto de significados sobre esa ocupación tanto para el o la ocupante, para las personas con las que interactúa como para la sociedad en general (Hall, 1986 citado por Mosca de Mori & Santiviago (2017).

Por esta razón, estos autores entienden que lo relacionado a lo ocupacional o a la ocupación, se refiere a los correlatos de la práctica cotidiana, que incluyen estudios, ejercicio laboral, roles sociales, etc. En consecuencia, a partir de estas definiciones en este trabajo se entenderá que la aspiración a una ocupación es aquel proceso en el cual las personas descubren sus vocaciones, se insertan en un proceso de capacitación informal o institucionalizado, para poder ejercer un rol laboral ya sea desde una profesión u oficio.

Como ya se mencionó, se entiende la aspiración a una ocupación como un proceso, que además de ser un proceso vital también es un proceso educativo, a continuación, se



presentaran algunas definiciones de orientación vocacional que se consideran importantes a la hora de entender el proceso de aspiración ocupacional.

Tabla 1

Algunas definiciones del proceso de acompañamiento y orientación vocacional

<i>Definiciones</i>	<i>Autores</i>
La actividad llevada a cabo, a diferentes niveles evolutivos, por técnicos responsables para que el sujeto tome conciencia de sus posibilidades y las del mundo que le rodea y se prepare para profesar la vida desde una o varias profesiones	(J. García Yagüe, 1965; en Álvarez González, 1995).
«La orientación vocacional es un proceso de maduración y aprendizaje personal a través del cual se presta una ayuda técnica al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales, con objeto de que logre un óptimo de realización personal y de integración social a través del mundo del trabajo»	(C. Castaño, 1983).
«La orientación vocacional se puede definir en alguno o todos estos términos: a) Programa sistemático de información y experiencias educativas y laborales coordinadas con la labor del orientador, planificadas para auxiliar el desarrollo vocacional de la persona. b) Parte principal de la educación vocacional que integra familia, comunidad y escuela para auxiliar en el aprendizaje de la autodirección. c) Conjunto de procesos, técnicas y servicios múltiples planificados para ayudar a una persona a conocerse a sí misma, a actuar en consecuencia, a conocer las oportunidades del mundo laboral, educativo y del ocio, y a desarrollar destrezas para tomar decisiones en cara a organizarse la propia vida profesional	(M. L. Rodríguez Moreno, 1992).

Elaboración propia a partir de las definiciones citadas por Álvarez y Sánchez (2012)

Aunque en estas definiciones no se utiliza el término “ocupacional”, teniendo en cuenta la postura que se intenta construir en esta investigación se tomaran dichas definiciones para analizar el proceso de desarrollo de aspirar a una ocupación y todo lo que implica en el sujeto la construcción de su proyecto vital.

A partir de esto, tal como se puede apreciar, elegir una ocupación implica la toma decisiones en el continuo de un proceso de maduración, evolución e interacción de ciertos factores internos y externos de cada sujeto. Por tanto, el descubrimiento de una vocación y



la consecuente elección de una ocupación es un proceso que se va construyendo con el desarrollo individual a través de la experiencia social, la educación formal, la selección de algunas alternativas y el descarte de otras. A este proceso de búsqueda y elección se le conoce como Conducta Vocacional, que según Rivas (2003) se caracteriza como un conjunto de procesos psicológicos que una persona moviliza en relación al mundo laboral donde pretende insertarse. Esta conducta vocacional también se ha asociado a la Madurez Vocacional, que a partir de Santana, Feliciano y Santana (2013) citados por García, Olivares & Racionero (2017) se define como el grado en que un individuo toma un camino académico y profesional a partir de sus metas, intereses, valores, habilidades y condicionantes sociales. En un nivel alto de madurez vocacional, es posible encontrar conexión coherente entre estos aspectos, pero en otros casos donde aún hay inmadurez vocacional no hay vínculos entre las aptitudes e intereses y las expectativas formativas y laborales del individuo. Esta condición suele esperarse durante la adolescencia, en donde se van consolidando todos los factores individuales que le permitirán aspirar y elegir una ocupación en el futuro (García, Olivares & Racionero, 2017).

Las autoras Chacón y Moso (2018) comentan que la elección vocacional/ocupacional, de manera general, está determinada por condicionantes contextuales, socioculturales, familiares, escolares y cognitivo emocionales. Su enfoque plantea que existen tres indicadores en la decisión vocacional: las cualidades auto percibidas de los sujetos, la situación económica de la familia y las expectativas del sujeto con respecto a la ocupación que aspira (buen salario, prestigio, ayudar a otros, etc.). En un estudio citado en este artículo realizado por el gobierno de Escocia (2007, 2012) se indica que los factores que influyen en la toma de decisión en los jóvenes son: la influencia de las personas que le rodean (familiares, maestros, compañeros, etc.), la disponibilidad de oportunidades, la cantidad y calidad de información disponible sobre carreras, oportunidades de estudio u oficios de su interés y factores personales como la identidad o el auto concepto.

Según D'Orazio, et.al, (2011) la elección de una ocupación de vida parece estar asociada a factores psicosociales, el nivel intelectual, intereses, valores, rasgos de personalidad, habilidades y capacidades, la historia personal, el estatus social, la condición económica, los



estereotipos, la salud personal, el nivel de educación de los padres o como dicen García, Olivares & Racionero (2017) los estereotipos de género aprendidos que construyen una visión sesgada del mundo laboral, ubicando unas ocupaciones para ser ejercidas por hombres y otras por mujeres.

Incluyendo todos estos factores, García, Olivares & Racionero (2017) agregan que el sistema productivo actual es impredecible y va modificando constantemente los perfiles profesionales de acuerdo a las demandas del mercado. Este aspecto de labilidad influye en las ocupaciones, las ofertas educativas disponibles y la emergencia o desaparición de perfiles con niveles más altos de ocupabilidad.

Esto supone que las y los jóvenes construyan sus proyectos de vida de acuerdo a las condiciones de sus contextos directos, sin embargo, en numerosas ocasiones la mayoría desarrolla proyectos formativos y de vida fallidos por no tener en cuenta este aspecto. Por esto, no se debe perder de vista, según García, Olivares & Racionero (2017), que el proceso de aspirar una ocupación debe estar enlazada con la consciencia de que la elección final está enmarcada en un contexto con una estructura económica, política y social que hace que mermen las capacidades u oportunidades de aspirar o elegir un proyecto vital.

Un elemento importante que se menciona en repetidas ocasiones a la hora de construir una vocación y aspirar a una ocupación es la influencia familiar. Batista (2017) comenta en su estudio que la mayoría de los adolescentes plantean que la información que pueden brindar los familiares sobre profesiones u oficios es insuficiente, parcial y que esto corresponde a poca disposición de la familia por ayudar al adolescente a elegir una profesión o a bajos niveles educativos de los padres.

En el caso de que madres y padres se dediquen a oficios sin formación universitaria, Batista (2017) menciona que hay tendencia a que los hijos e hijas persigan la meta de ser intelectuales y tener una carrera universitaria, por lo que la influencia familiar va orientada a aquello que las generaciones anteriores no pudieron alcanzar.



Para resumir los principales postulados de Batista (2017), que plantea un esquema de estilos vocacionales familiares y el tipo de influencia que ejercen, se propone la siguiente tabla:

Tabla 2

Estilos familiares de influencia vocacional

<i>Estilo familiar</i>	<i>Descripción</i>
1. Dominante	La familia limita la autonomía del estudiante e impone inclinarse hacia unas carreras y a rechazar otras apelando a aspectos como la fuerza física o la psicológica.
2. Tolerante	La familia permite que el estudiante elija la carrera que desee. En algunos casos si los miembros tienen conocimiento sobre la elección ocupacional del estudiante, pueden brindársela sin manifestar opiniones o juicios al respecto.
3. Inestable	La familia refleja carencias o contradicciones en el acompañamiento de diferentes formas. Por ejemplo, puede que haya miembros que manifiesten estilos tolerantes y otros de manera dominante, confrontando al estudiante y ubicándolo en estados de contradicción que pueden generar inseguridades hacia sus aspiraciones
4. Indiferente	La familia no muestra interés o no actúa sobre el proceso vocacional, no conocen las aspiraciones de los y las jóvenes y descuidan sus responsabilidades formativas y de acompañamiento.
5. Super vigilante	La familia se excede en el cuidado y el acompañamiento vocacional y no favorece que los y las jóvenes descubran por si mismos su valores e intereses propios. En ocasiones se puede combinar con un estilo dominante
6. Racional	La familia investiga y brinda información al adolescente sobre carreras y oficios, conversan con ellos y ellas sobre sus posibilidades, aptitudes y valores. De manera democrática y crítica ayudan al joven a reflexionar sobre sí mismo y crean entornos participativos para que sean los propios estudiantes quienes sean protagonistas de su proceso de aspiración

Fuente: Elaboración propia a partir de Batista (2017).

Posterior a los factores familiares, Mosca de Mori & Santiviago (2017) también agregan que la elección de una ocupación está influida por aspectos sociales vinculados con la valoración y el lugar que la sociedad les asigna a las diferentes ocupaciones.

En relación con esta misma propuesta, Ochoa & Diez-Martínez (2009) afirman que las distintas ocupaciones están relacionadas con diversos aspectos tales como: estándar de vida



que puede facilitar, el valor social que tiene o el grado educativo que requieren. A este aspecto, Álvarez, Aguilar, Fernández & Sicilia (2014) lo denominan como el prestigio de una ocupación, el cual habla de su deseabilidad por parte de la población y de las expectativas de éxito que esta tenga, es decir, aquellas carreras de las que se consideren que existen grandes oportunidades para conseguir un empleo estable, bien remunerado, que proporcionen los recursos económicos necesarios para el desarrollo profesional, gozan de un alto prestigio, mientras que aquellas que se piensen con pocas salidas profesionales, con poca importancia social o laboral, y que incluso puedan caer en estereotipos de género como “carreras para mujeres u hombres”, tienden a ser infravaloradas y consideradas como de poco prestigio.

Relacionado con la concepción de prestigio, Diez-Martínez, Ochoa & Virues (2008) comentan que existe un orden jerárquico de estatus en donde la riqueza, poder y estima aumentan la jerarquía de diversas ocupaciones. En ellas existe un sistema de clase, en donde hay algunas ocupaciones de mayor o menor categoría, difiriendo en la cantidad de poder, responsabilidad y salarios que genere. A esto se le llama jerarquía ocupacional, y es útil para comprender las cualidades materiales de vida que pueden proveer ciertas ocupaciones, el valor social que tengan, el grado educativo que requieran, así como el poder y la influencia que tengan sobre los asuntos sociales. Para estas autoras, los y las adolescentes, independientemente del nivel socioeconómico, entienden el prestigio o jerarquía ocupacional como algo muy similar al estatus socioeconómico.

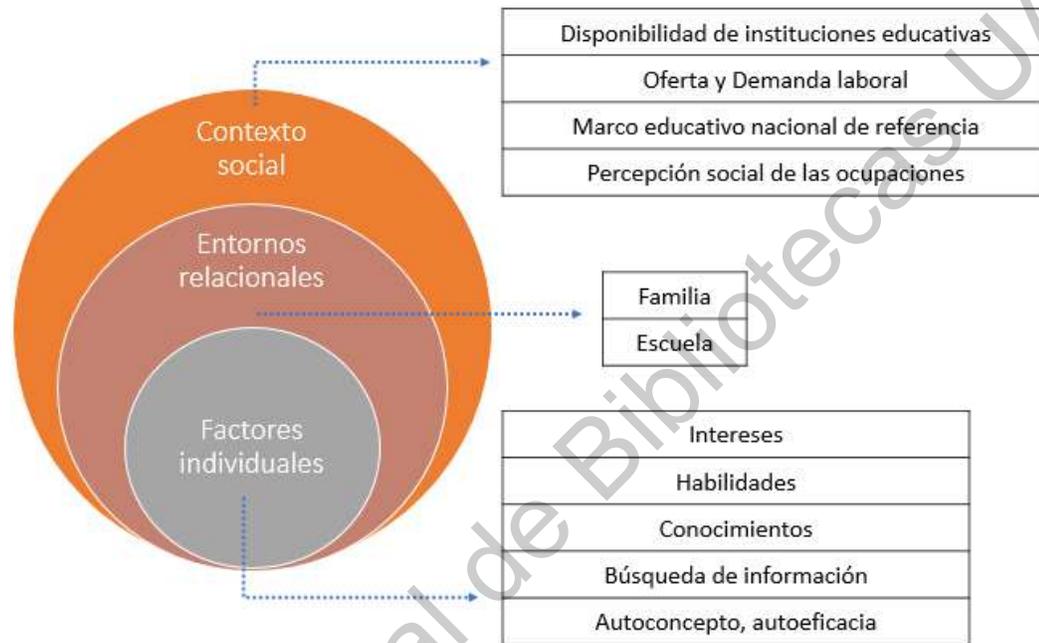
Todas estas nociones, ideas o concepciones sobre las profesiones, se construyen desde la infancia, las cuales están influenciadas por otros factores igualmente diversos: los estereotipos presentados por la televisión, el nivel educativo de los padres u otros adultos significativos y su ocupación, la forma en que los padres perciben la eficacia de sus hijos, las experiencias en programas educativos, la información que brinda la escuela, el autoconcepto, las posibilidades económicas, la motivación, etc. (Ochoa & Diez-Martínez, 2009).

Teniendo en cuenta todos estos elementos mencionados, se elabora un esquema que permita resumir e incluir todos los factores encontrados desde los diferentes autores y autoras

citados, los cuales influyen en la aspiración y decisión ocupacional y a partir del cual se espera recurrir para el posterior análisis de resultados.

Figura 1

Factores que influyen en la aspiración ocupacional.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, este esquema contempla cada uno de los factores desde una perspectiva ecológica, es decir, los factores individuales se ven influenciados por los entornos familiares y escolares, y a su vez, estos se construyen a partir del contexto social. A continuación, en las tablas 3, 4 y 5 se describen cada uno de los elementos del esquema.

Tabla 3

Factores individuales

<i>Elementos</i>	<i>Descripción</i>
Intereses	Afinidad o tendencia a ciertos conocimientos o actividades
Habilidades	Talentos, destrezas, aptitudes para hacer algo
Conocimientos	Conjunto de saberes que manejan de una(s) materia(s)
Búsqueda de Información	Actividades para indagar sobre las ocupaciones



Autoeficacia	Percepción que tienen de sí mismos y de sus capacidades, conocimientos, alcances y posibilidades
--------------	--

Tabla 4

Entornos relacionales

<i>Elementos</i>	<i>Descripción</i>
Familia	Influencia de Padres, primo(as), Tíos(as), abuelos(as)
	Situación económica y educativa de la familia
Escuela	Actividades escolares para la formación ocupacional
	Relación con los Maestros y sus compañeros

Tabla 5

Contexto social

<i>Elementos</i>	<i>Descripción</i>
Disponibilidad de instituciones educativas	Universidades públicas vs universidades privadas, institutos de formación técnica, cursos de formación en oficios, etc.
Oferta y demanda laboral	Tendencias de empleabilidad y disponibilidad de personal para desempeñarse en ciertas ocupaciones
Marco educativo nacional	Políticas públicas para el acceso a la educación
	Programas y planes educativos nacionales
	Acceso a apoyos gubernamentales (becas, descuentos, etc.)
Percepción social de las ocupaciones	Ingresos
	Prestigio
	Perspectiva de género
	Importancia / impacto / contribución social

Teniendo en cuenta estos factores y elementos que inciden en la aspiración de una ocupación, se retoma la propuesta de que este un proceso complejo que ocurre a lo largo de la vida, en donde las personas experimentan de manera permanente el planteamiento de un



proyecto futuro y que existen múltiples factores externos que influyen y dan sentido a la búsqueda individual. Además, podría decirse que elegir una ocupación no se limita a procesos lineales y a formulas exactas aplicables a todas las personas, si no que más bien, reúne un numero variado de procesos, relaciones y entornos que moldean con el tiempo la decisión ocupacional. Uno de ellos, la escuela.

3.4.1. El papel de la escuela en el proceso de aspiración ocupacional

Los modelos iniciales de acompañamiento que se mencionaron, entienden a los sujetos de manera mecanicista desde la psicometría, deben transformarse al generar espacios de conocimiento sobre el mundo laboral y brindar herramientas que, desde edades tempranas, puedan generar reflexiones amplias y el descubrimiento y desarrollo de los intereses y aptitudes. Al no ocurrir este proceso longitudinal, Santiviago, De León, Mosca de Mori & Passarini (2018) comentan que los jóvenes tienen dificultades al plantearse miradas y formularse preguntas que abran posibilidades hacia sus proyectos futuros. Esta falta de planeación lleva a los sujetos a vivir en un “presente continuo” sólo centrándose en logros inmediatos. Pero cuando llegan los momentos de transición, como la finalización de la educación básica, donde se deben tomar decisiones, aparecen dificultades trascendentales.

Tomando como base este planteamiento, Nucelli & Sánchez (2017) las problemáticas asociadas a la elaboración y consolidación de una identidad ocupacional se vinculan a los roles pasivos que cumplen tanto los mismos individuos sobre sus propios proyectos vitales, como la pasividad e indiferencia de los entornos en donde se desarrollan de manera informal y formal. Así, se piensa la orientación y el acompañamiento como un proceso educativo y de naturaleza psicopedagógica y social, ubicando a la escuela como un espacio determinante para permitir que los y las estudiantes adquieran roles activos en sus proyectos vitales y logren de manera autónoma ampliar su autoconocimiento y aprender a tomar decisiones responsablemente según su madurez y etapa de desarrollo.

Además de esto, estos autores sugieren que en la escuela se deberían incluir en los itinerarios formativos, en el currículo y en la práctica docente diaria, tres procesos en donde los y las estudiantes podrán estimular su maduración vocacional en diferentes momentos. Al



revisar las propuestas curriculares para la educación obligatoria de la SEP (2016) se pueden conocer las apuestas concretas que van dirigidas al acompañamiento ocupacional tanto en la secundaria como en el bachillerato.

Para el caso de la información que se puede obtener de los componentes curriculares de la formación en secundaria, se encuentra la materia de tutoría, la cual pertenece al área de desarrollo social. Esta asignatura busca de manera general brindar seguimiento del proceso académico al alumnado y ofrecer orientación hacia un proyecto de vida. Estos objetivos se conseguirían por medio del reconocimiento y valoración de las aptitudes y potencialidades del alumnado como punto inicial para lograr aspiraciones personales y profesionales. También busca que los y las jóvenes puedan tomar decisiones de manera libre y responsable y con suficiente información de los escenarios a corto, mediano y largo plazo, las cuales vayan acordes con sus intereses. Cabe aclarar que dicho proyecto de vida lo dirigen a que los y las estudiantes continúen con sus estudios escolares.

Para el caso de la educación en el nivel medio superior, la propuesta es distinta, ya que los distintos mapas curriculares de las instituciones cuentan con sus propios planes y programas de estudio según al enfoque educativo que tengan y que así puedan garantizar la atención a los diferentes intereses y orientaciones ocupacionales de los educandos. Allí se encuentran el Bachillerato General, el Bachillerato Tecnológico, y la Educación Media Superior con Formación Profesional Técnica. Este sistema de instituciones que dirigen su formación a distintas áreas de conocimiento también se complementa en el plan de la SEP con el refuerzo permanente de la relación maestros-alumnos, la cual debe asentarse en la confianza, retroalimentación y convivencia formativa, donde los y las estudiantes puedan comunicar sus vocaciones e intereses y los maestros puedan brindar orientación en estos temas.

Sobre estos procesos que se proponen de manera muy general en el currículo nacional para secundaria y bachillerato, Nucelli & Sánchez (2017) comentan que son procesos cruciales a la hora de hacer acompañamiento, por lo que la escuela debería generar estos espacios. Por un lado, habla de la importancia de favorecer el autoconocimiento, en donde la persona conozca sus gustos, miedos, intereses, aptitudes y deseos; y por otro lado, agregan



que la información, capacitación y conocimiento del contexto social general es una responsabilidad crucial de la escuela, donde los orientados se documenten sobre las opciones ocupacionales que hay en su contexto social y las demandas laborales que predominan en el momento; por último la escuela debería generar espacios de trabajo permanente, donde se pueda elaborar un proyecto vital, se pueda proyectar de manera concreta la forma en como los y las estudiantes imaginan su futuro, de acuerdo a su madurez vocacional, la influencia y oportunidades que obtengan de sus familias, y la visualización de acciones que lleven a la realización de sus proyectos (búsqueda de instituciones educativas para estudiar, a cuáles de ellas pueden acceder, aprender sobre las ocupaciones a las que aspiran, etc.)

Por último, si consideramos que la formación de un proyecto de vida que incluye aspirar y elegir una ocupación requiere de la vinculación de múltiples factores, tanto personales, como de los entornos relacionales directos de los sujetos y del contexto social, que además es un proceso educativo, se puede concluir que todas estos elementos no se van a conexas de manera exitosa de manera inherente o en automático, por el contrario, todo esto se orienta, se educa, se aprende y se construye, lo que agranda la expectativa de que las escuelas puedan tomar la responsabilidad de promover estas conexiones y procesos.

3.4.2. El proceso de aspiración ocupacional y la construcción de ciudadanía

Si se tiene en cuenta que la ciudadanía, su ejercicio y el proceso de aspirar a una ocupación son procesos complejos que requiere de aprendizajes a lo largo de la vida y que la escuela es el espacio idóneo para generar los espacios que generen estos procesos. Es importante abrir un espacio para reflexionar sobre estos dos conceptos de manera conjunta, pensando que pueden vincularse de manera directa y enriquecerse, aportando a la concepción de ser ciudadanos, profesionales y o trabajadores.

Según Payá (2008) la educación para la ciudadanía es un proceso que cae de lleno en el terreno de los valores, los cuales construyen individuos capaces de participar en sus sociedades y vivir de manera democrática. Estos propósitos intentan preparar a las nuevas generaciones para poder relevar a las anteriores y así poder contribuir al crecimiento social. Esto quiere decir que la educación ciudadana prepara a las personas para la vida pública y



colectiva y se contrapone a las percepciones individualistas que hace que cada persona solo busque su propio desarrollo. Dichos valores dirigidos a la ciudadanía y la democracia pueden ser: la solidaridad, la cooperación, colaboración, participación, compromiso, servicio, tolerancia, reconocimiento de los otros, dialogo y empatía.

Así mismo, esta misma autora comenta que la educación para la ciudadanía vista desde el terreno axiológico, construye competencias que humanizan la práctica diaria, tanto en el ámbito privado, como en el profesional o público. La capacidad de las personas para ser autónomas, críticas y responsables, desarrollan esta conciencia individual sobre el impacto colectivo que se puede ejercer diariamente con cualquier actividad que se ejerza.

Esto podría transformar las sociedades actuales, las cuales están enfermas con excesivo individualismo y se cambiaría el modo de actuar hacia perspectivas donde lo compartido, el crecimiento colectivo, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de los demás como miembros importantes de un todo, generaría una convivencia democrática real, que pasa del papel a la práctica.

Por tanto, si algo debería estar ligado a estas reflexiones es el ejercicio laboral desde las profesiones o los oficios. González (2010) comenta que, las ocupaciones existen fundamentalmente para el servicio de los demás. Servir es proporcionar algo que sea útil, necesario y que mejore la vida. Aquí también se menciona que esto puede contribuir la humanización del trabajo humano y a generar un núcleo que puede generar y transformar el concepto de progreso social.

Para este autor, el trabajo está ligado a contribuir al desarrollo colectivo, sin embargo, la mentalidad individualista que prima en la mayoría, coloca en primeros lugares la necesidad de remuneración, alcance de prestigio y el deseo de acaparar los recursos de manera desigual. Esto no busca quitarle importancia a la remuneración en el ejercicio ocupacional, si no que más bien intenta complejizar y ampliar la visión del mundo laboral no solo desde el intercambio económico, sino también es el intercambio de servicios útiles para el beneficio de todos, desde la cooperación y la contribución. Es por esto que el ejercicio profesional



requiere del aprendizaje de valores ciudadanos para que pueda ser ejercida “humanamente” potenciando los talentos de quien ejerce y generando bienestar para quien recibe.

Moreno (2010) comenta la importancia de los valores para el ejercicio ético y socialmente responsable de una ocupación, el cual define un quehacer profesional guiado por la integridad, la responsabilidad, el servicio, la coherencia y la entrega. Esto está asociado a un profundo sentido comunitario en el cual cada persona se siente responsable de construir una mejor sociedad desde sus actividades laborales cotidianas.

En este punto se puede reflexionar que, en la medida que se complejizan el proceso de aspirar a una ocupación, dándole mayor importancia al impacto social que puede generarse desde el ejercicio individual, y quitándole protagonismo a las motivaciones asociadas al prestigio o a la remuneración, no solo se está fomentando la salida de personas al mundo laboral que trabajan para generar bienes comunes, también se está construyendo una ciudadanía que podrá resolver problemas y satisfacer necesidades de sus comunidades por medio de sus conocimientos y habilidades específicas.

Todos estos elementos, podrían contribuir significativamente a reducir problemas como la corrupción, que afecta e impiden el desarrollo de la sociedad. Sobre esto Moreno (2010) comenta que también podría evitar aspectos como: el abuso de poder, el nepotismo, los sobornos, falta de compromiso, egoísmos, abusos de confianza, negligencias, entre otros aspectos.

Educar para ser mejores personas, profesionales o trabajadores es construir una nueva versión de ciudadanía, la cual según Cortina (2006;70) citado por Payá (2008) un ciudadano se define como “el ser humano autónomo que hace la vida común junto a sus iguales. Es, pues, su propio señor, y no siervo ni súbdito. Pero no es un átomo insolidario, sin conciencia de estar ligado a otros, sino consciente de que construye su autonomía en solidaridad con otros iguales a él.”



4. Metodología

En este capítulo se presentará el método y el diseño de la investigación, así como el proceso de intervención realizada bajo la guía de un proyecto en Aprendizaje-Servicio.

4.1. Tipo de investigación.

Para responder con los objetivos planteados, se propone una metodología cualitativa basándose en la realización de estudio de casos para poder describir y analizar el desarrollo de aspiraciones ocupacionales de los y las jóvenes participantes y su vínculo con la construcción de ciudadanía.

Los estudios de caso, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se centran en describir y analizar en profundidad una o varias unidades en su contexto de forma holística y sistémica. Dichas unidades de análisis pueden ser individuos, grupos, fenómenos, programas, ambientes, etc., y presentan situaciones e interacciones complejas que se pueden describir de manera amplia e identificando patrones o características importantes.

Además de esto, un aspecto que revela el valor agregado de los estudios de caso reside en la oportunidad de realizar un acercamiento a unidades que no han sido analizadas con mucha profundidad o como diría Hernández, Fernández y Baptista (2014) fenómenos que no ocurren todos los días o que son de acceso difícil.

Para efectos de esta investigación, se realizó el análisis de varias unidades o casos que, de acuerdo a la relevancia de la información obtenida en los diferentes instrumentos, se evaluarán cada uno por sí mismo de manera integral para después relacionarse entre sí estableciendo tendencias o comunalidades. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) es preciso tener en cuenta que cada caso no es aditivo, como ocurre en las encuestas, si no que de cada uno se obtiene información relevante para las categorías de análisis de esta investigación, y posteriormente se contrastan para buscar elementos comunes o puntos de desencuentro. Cabe aclarar que la profundización de cada caso individual es crucial para posteriormente establecer implicaciones.



A partir de la propuesta metodológica de estudios de caso, se configura esta investigación a partir de un planteamiento exploratorio y descriptivo, en donde por un lado se pretende conocer y relacionar categorías de las cuales se tiene poca o ninguna información y que por tanto han sido poco estudiadas y se quiere tener nuevas discusiones o perspectivas (como las aspiraciones ocupacionales vinculadas a la ciudadanía, o el desarrollo de aspiraciones ocupacionales a partir de la participación en un proyecto de Aprendizaje-Servicio); y por otro lado, a partir de la generación de estas nuevas perspectivas, se buscará conocer las características, dimensiones o ángulos que cada caso aporte a partir de las tres categorías teóricas fundamentales de análisis de este estudio (Ciudadanía, Aprendizaje-Servicio y Aspiraciones Ocupacionales).

4.2. Caracterización de la población.

La intervención se realizó con un grupo de 41 estudiantes de tercero de la Secundaria General 1 “Constitución de 1917” de la ciudad de Querétaro, en el turno vespertino. Del total, 18 son hombres y 23 son mujeres, todos con un rango de edad entre 14 y 15 años. Todas las actividades se realizaron en el marco de la materia de Tutoría. Tanto el grupo de estudiantes como la materia mencionada fueron elegidos de acuerdo al criterio de selectividad y accesibilidad, es decir, derivado de la disponibilidad permitida por las autoridades escolares (director y subdirector), se pudo ingresar al curso con los estudiantes para que participaran del proyecto en todas sus actividades. Teniendo en cuenta estos elementos, debido a conveniencia y disponibilidad del grupo, así como la proximidad de la docente responsable de la materia de Tutoría, el tipo de muestra es de carácter no probabilístico por conveniencia.

Con respecto a la institución educativa, cabe mencionar que cuenta con dos turnos escolares, matutino y vespertino, y de acuerdo a cifras de la USEBEQ (s.f) ambas jornadas cuentan con una alta demanda de ingreso de estudiantes. Según el sitio de Mejora Tu Escuela (s.f), con fecha de junio de 2019, la escuela tiene un total de 795 estudiantes y 40 personas que laboran allí (divididas entre docentes, intendencia, directivos y administrativos).

Un aspecto importante a destacar sobre la institución es que a lo largo de su funcionamiento ha tenido en su lista de egresados a exgobernadores, senadores, diputados y



diversas figuras públicas reconocidas en la ciudad, aspecto hace que la escuela goce de un reconocimiento importante dentro de la ciudad de Querétaro. Asociado a esto, otras razones por las que la institución cuenta con este reconocimiento es su prestigio académico y la alta exigencia que imprimen en este aspecto al momento del ingreso de nuevos estudiantes, los cuales deben cumplir con diversos filtros que van desde cumplir con varios exámenes de admisión hasta tener un promedio general mayor a nueve alcanzado en la formación primaria.

Esto se puede corroborar con las pruebas PLANEA y ENLACE, cuyos resultados aparecen en Mejora Tu Escuela (s.f) y muestran que ambos turnos cuentan con los mejores resultados en el semáforo educativo del estado de Querétaro. (especialmente en las materias de matemáticas y español).

Al revisar esta información de la escuela, se pone en el panorama una institución educativa pública que se destaca en la ciudad de manera especial y que es reconocida por egresar estudiantes con un alto nivel académico, los cuales aspiran a continuar sus estudios de bachillerato y llegar a la universidad.

En relación con esta información, al conocer mejor al grupo de estudiantes con quienes se realizó la intervención, los directivos de la escuela y algunos maestros manifestaron que fueron seleccionados para realizar este proyecto debido a que presentaban una variedad de dificultades en su convivencia, en el rendimiento académico, en la participación en actividades escolares y en el trabajo en equipo. Esta caracterización inicial, etiquetaba al grupo como uno que no respondía ni encajaba en estos estándares académicos y comportamentales que la escuela ha procurado sostener en todas sus generaciones, por lo que requerían una atención especial para mejorar todos estos elementos considerados negativos.

4.3. Instrumentos de evaluación para la investigación.

Como punto de partida, para realizar el diagnóstico se utilizó una adaptación al Cuestionario de Autoeficacia Vocacional de Mata (2018), mismo que permitió indagar las necesidades de los y las estudiantes relacionadas a su desarrollo ocupacional, conocer de



manera general sus aspiraciones ocupacionales y rastrear las principales percepciones con respecto a la continuación de sus estudios.

En segundo lugar, se realizó una adaptación a la entrevista semiestructurada a profundidad de Ochoa (2007) y posteriormente se aplicó a 16 estudiantes (9 mujeres y 7 varones). La entrevista está estructurada en ocho apartados:

- Datos personales: en este apartado se pide que se proporcione información como nombre, escuela donde estudia, grado que cursa y ocupación de sus padres.
- Aspiraciones ocupacionales del joven: aquí se pide que comente qué quieren hacer cuando sean grandes y por qué eligen esa ocupación.
- Capacidades o habilidades personales y posibilidades de estudio: luego de contestar cual es la ocupación a la que aspiran, se indaga cuáles serían los elementos esenciales que requieren para ejercerla en el futuro, y las posibilidades de estudio que tienen los y las jóvenes de acuerdo a instituciones educativas en su estado o incluso la posibilidad de moverse a otro para estudiar.
- Fuentes de información: este apartado busca conocer cuáles han sido los espacios, medios o personas que han dado a conocer a los y las estudiantes la ocupación a la que aspiran.
- Conocimientos sobre algunas ocupaciones: donde se presentaron 15 tarjetas (cada una contenía el nombre de una ocupación) que variaron entre profesiones y oficios. Para elaborar esta lista, se tuvo en cuenta la Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016), que propone diez campos amplios de formación: Educación, Artes y humanidades, Ciencias sociales y derecho, Administración y negocios, Ciencias naturales, matemática y estadística, Tecnologías de la información y la comunicación, Ingeniería, manufactura y construcción, Agronomía y veterinaria, Ciencias de la salud y Servicios.
- Valoración que tienen de las ocupaciones: utilizando las mismas 15 tarjetas en el ejercicio anterior, se pidió a los jóvenes que las clasificaran de acuerdo a 4 criterios: ingresos, prestigio, mando y perspectiva de género



- Impacto de las ocupaciones en la sociedad: en este apartado se busca que los y las jóvenes reflexionen sobre la importancia de varias ocupaciones para el crecimiento o mejora de la sociedad (se utilizan ocupaciones de las tarjetas de los apartados anteriores) y posterior a esto, se les pide la misma reflexión orientada hacia la ocupación a la que aspiran.
- Vinculo del proyecto Aprendizaje-Servicio con sus aspiraciones ocupacionales: de acuerdo a las percepciones y aprendizajes que tuvieron del proyecto, se les pide que vinculen dichos procesos a su futuro ejercicio laboral y considerar cómo se beneficiarían de dichos aprendizajes al llegar a ser profesionales.

En adición a la entrevista, para evaluar cada etapa del proyecto de Aprendizaje-Servicio, se aplicó la Bitácora de Col (Comprensión Ordenada del Lenguaje), instrumento que favorece la reflexión profunda sobre un tópico particular, recogiendo información escrita desde la respuesta de diversas preguntas, las cuales están organizadas en tres niveles de análisis. En este caso, se invitó al grupo a pensar en cada una de las etapas del proyecto, con las preguntas ¿Qué paso?, ¿Qué sentí? Y ¿Qué aprendí?, y estas conforman el primer nivel de la bitácora. Con ellas pudieron recuperar, elaborar y externar sus percepciones sobre las actividades que se realizaban, a través de la metacognición de sus propios procesos en el aula y yendo más allá de los contenidos de las actividades. Esta bitácora fue aplicada a todo el grupo al finalizar las etapas de: motivación, diagnóstico, planeación, y ejecución.

4.4 Procedimiento de la investigación.

4.4.1. Diagnóstico.

Esta investigación se divide en tres momentos, en el primero se realizó un diagnóstico para determinar las necesidades del grupo relacionadas a su desarrollo vocacional. Para recolectar la información pertinente, se aplicó una adaptación al Cuestionario de Autoeficacia Vocacional de Mata (2018), que consta de un total de 30 preguntas (21 preguntas cerradas con escala tipo Likert y 9 preguntas abiertas), para rastrear las principales percepciones de los jóvenes con respecto a sus aspiraciones ocupacionales.



La información recabada en el cuestionario fue sistematizada en Excel estableciendo los resultados de acuerdo a los rangos del mismo instrumento. De manera general, para las preguntas cerradas, todos y todas resultaron con una alta percepción de su propia autoeficacia, por tal razón se opta utilizar la información recabada de las preguntas abiertas. Esto se determina ya que en el análisis de contenido de estas respuestas se identificaron aspectos importantes que valía la pena profundizar para realizar el análisis de su desarrollo ocupacional.

En total participaron 39 estudiantes, de los cuales 17 fueron varones y 22 mujeres. Cabe aclarar que, al ser preguntas abiertas, en todas las respuestas que se mostrarán, se agruparon por la similitud conceptual de cada una, por lo que cada estudiante pudo haber escrito una o más opciones

La primera pregunta que permite iniciar el análisis fue *¿Qué es lo que quieres hacer al terminar la secundaria?*, que, de manera casi unánime, la mayoría de estudiantes del grupo contestó que querían seguir estudiando (estudiar la preparatoria, tener una carrera, seguirse preparando). A partir de allí, se denota que las y los estudiantes visualizan un futuro a corto y mediano continuando con una formación académica.

A partir de esta pregunta, cuando se les pide que respondan *¿Has pensado qué quieres estudiar? ¿qué carrera?* De manera general, mayoría de los y las estudiantes se refieren a las aspiraciones de poder estudiar una carrera universitaria la cual especifican en sus respuestas, dejando una minoría del grupo que por un lado aún no ha tomado una decisión o que aspira a un oficio que no requiere el ingreso a la educación superior. En la tabla 6, se resumen las respuestas. Las cuales se clasificaron de acuerdo a la Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016).



Tabla 6.

Frecuencia de respuesta a las ocupaciones a las que aspiran los y las estudiantes

Clasificación de ocupaciones		Ocupación	Frecuencia	% de frecuencia
Campo amplio	Campo específico			
Ingeniería, manufactura y construcción	Arquitectura y construcción	Arquitectura	7	15%
	Ingeniería mecánica, eléctrica, electrónica, química y profesiones afines	Ingeniería mecatrónica	2	4%
		Ingeniería industrial	1	2%
		Ingeniería aeronáutica	1	2%
		Ingeniería automotriz	1	2%
	Manufacturas y procesos	Ingeniería de plásticos	1	2%
-	Ingeniería (sin especificar)	1	2%	
Ciencias de la salud	Ciencias medicas	Medicina	3	7%
	Ciencias odontológicas	Odontología	2	4%
	Terapia, rehabilitación y tratamientos alternativos.	Nutrición	2	4%
Agronomía y veterinaria	Veterinaria	Veterinaria	3	7%
Administración y negocios	Negocios y contabilidad	Contaduría	3	7%
		Comercio internacional	1	2%
		Mercadotecnia	1	2%
Ciencias sociales y derecho	Derecho y criminología	Derecho	3	7%
		Criminología	2	4%
	Psicología	Psicología	2	4%
Artes y humanidades	Artes	Diseño gráfico	2	4%
		Teatro	1	2%
		Animación	1	2%
Tecnología de la información y la comunicación	Innovación en tecnología de la información y la comunicación	Programación	2	4%
		Ingeniería de sistemas	1	2%
Servicios	Servicios de seguridad	Policía	1	2%
-	-	No sabe	2	4%
		Total	46	100%



Posterior a este aspecto, se procuró indagar en los factores influyentes en la decisión ocupacional al preguntar *¿Por qué esa carrera/ocupación?* de aquí aparecen diversas respuestas las cuales se desglosan en la Tabla 7.

Tabla 7.

Frecuencia de respuesta a las razones de la aspiración ocupacional.

<i>Tipos de respuestas</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% de frecuencia</i>
Gusto o interés por la ocupación	“me gusta” / “es interesante” /” me llama la atención”	15	38%
Contribuir al bienestar de los demás	“Quiero ayudar a la gente” /”me preocupa el bienestar de los animales”	7	18%
Interés por los conocimientos/actividades relacionados a la profesión	“me gustan las matemáticas” / “Me interesa hacer maquetas”	8	20%
Influencia familiar	“Mi tía es arquitecta” /”me gusta cómo hace su trabajo mi papá”	4	10%
Oportunidades laborales	“hay mucho trabajo de eso” / “Hay mucho empleo y buen pago”	3	8%
No sabe	“aun no decido” /”no lo he pensado”	2	5%
Experiencias positivas	“lo que ha pasado en mi vida”	1	3%
	<i>Total</i>	40	100%

Elaboración propia

Para complementar estas respuestas, la siguiente y última pregunta relevante en este instrumento, buscó indagar la percepción de los estudiantes sobre lo que ellos consideraban necesario para poder llegar a ejercer o tener dicha ocupación a la que aspiran. En la tabla 8 se resumen las respuestas.



Tabla 8.

Frecuencia de respuesta para los aspectos necesarios al aspirar a una profesión.

<i>Tipos de respuestas</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>% de frecuencia</i>
Voluntad personal	“mucho esfuerzo y dedicación” / “echarle ganas”	15	37%
Estudiar	“prepararme” / “estudiar bastante”	10	24%
Saber/ser bueno(a) en las materias	“conocimiento en matemáticas” / “saber química”	6	15%
No sabe	“No estoy seguro”	4	10%
Terminar estudios posteriores a la secundaria	“preparación universitaria” / “terminar la preparatoria”	3	7%
Alcanzar buenas calificaciones	“Tener buen promedio en matemáticas”	2	5%
Acceso a recursos	“Tener dinero”	1	2%
	<i>Total</i>	41	100%

Fuente: Elaboración propia

4.4.2. Intervención (Proyecto Aprendizaje-Servicio).

En el segundo momento se realizó la intervención con el grupo, en donde a su vez se llevaron a cabo las cinco etapas (descritas anteriormente) para la elaboración de un proyecto estructurado en la metodología de Aprendizaje-Servicio. El equipo de intervención participó en todo el proyecto como facilitador del proceso, motivando la participación activa del grupo, la reflexión permanente y la sistematización de todas las actividades. En total, el proyecto tuvo una duración de 6 meses y fue realizado durante enero y junio de 2019 con un total de 25 sesiones con el grupo. En la Tabla 9 se hace un resumen del número de sesiones y el periodo de aplicación que se tuvo en cada etapa



Tabla 9

Resumen de la intervención

<i>No.</i>	<i>Etapas</i>	<i>Numero de sesiones</i>	<i>Periodo de aplicación</i>
1	Motivación	2	21-Ene al 11-Feb
2	Diagnostico	4	18-Feb al 11-Mar
3	Planeación	6	25-Mar al 20-May
4	Ejecución	11	27-May al 10-Jun
5	Evaluación	2	17-Jun al 24-Jun
	TOTAL	25	

Para conocer el proceso de trabajo en el proyecto, se realizó una descripción de cada una de las etapas con sus alcances más importantes. La primera de ellas fue la de **motivación**, en donde se procuró que los y las estudiantes tuvieran espacios de interacción basados en la reflexión, el conocimiento y refuerzo de los vínculos entre ellos y ellas, y también con el equipo facilitador del proyecto. Desde el inicio se procuró que conocieran en qué consistía la metodología de Aprendizaje-Servicio.

Continuando con la etapa de **diagnóstico**, se realizaron diferentes actividades de reflexión para que el grupo pudiera deliberar que querían mejorar de su escuela y por qué. Luego de realizar varias propuestas como grupo y presentar 7 necesidades que se debatieron en clase en pequeños equipos, realizaron una votación en donde determinaron que las materias tal y como son enseñadas en clase, con las diferentes estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para impartir las materias, eran consideradas poco motivadoras y que no generaban interés hacia el aprendizaje de dichos los contenidos curriculares. Desde aquí se puede apreciar que seleccionaron una necesidad muy particular que contrasta con el conocido prestigio académico y el alto nivel educativo que tienen como institución.

Teniendo en cuenta este diagnóstico, los estudiantes se generaron el cuestionamiento de cómo podían involucrarse más en las materias y se propusieron como objetivo lograr que estas fueran distintas, es decir, más motivadoras y que generen aprendizaje a través de la



práctica, siendo ellos participantes activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurra dentro del aula de clase.

Con esto se finaliza la etapa de diagnóstico y se continua a la de **planeación**. En el primer momento de esta etapa se conformaron 6 grupos de trabajo, cada uno vinculado a una materia. En este proceso cada estudiante, de manera aleatoria, eligió la asignatura en la que consideraban que tenían mejor rendimiento y podían manejar los contenidos con mayor facilidad. Bajo este criterio se formaron los equipos, los cuales estuvieron vinculados a las materias de: matemáticas, historia, química, inglés, educación física y formación cívica y ética.

Posterior a la conformación de los grupos, los estudiantes decidieron que elegirían contenidos revisados durante el semestre que ellos consideraban que fueron difíciles de aprender, y a partir de allí, diseñaron una actividad para poder enseñar ese contenido. Esta actividad sería pensada como una estrategia pedagógica más didáctica, que aumente la motivación de los demás por estudiar esa materia y que generara aprendizajes permanentes.

Luego de definir sus actividades, cada miembro de cada equipo asumió diferentes roles en la planificación de sus actividades, teniendo en cuenta varios aspectos como: los permisos que debían obtener para los salones, la disponibilidad de horas de clase para la ejecución, los materiales que requería cada actividad, el manejo de los grupos, el tiempo de ejecución, entre otros.

Con estos procesos se describió la etapa de planeación para pasar a la **ejecución**. Donde los seis equipos pusieron en práctica cada una de las actividades que prepararon. Posterior a la ejecución, se finaliza el proyecto con la evaluación del mismo, solicitando a los y las estudiantes que pudieran retroalimentar el proceso teniendo en cuenta cada una de sus etapas. A continuación, en la tabla 10 se presenta un resumen general del proyecto y en la Tabla 11 se resume cuáles fueron las actividades que cada uno de los equipos propuso para cumplir con los propósitos de su proyecto.



Tabla 10

Resumen del proyecto

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Problemática / necesidad detectada	Las estrategias pedagógicas utilizadas en clase para impartir las materias (copiar dictados, hacer resúmenes, aprender y repetir de memorias las lecciones, etc.) eran consideradas por los y las estudiantes como poco motivadoras y muy tradicionales, situación que no generaba interés ni compromiso en el estudio de ciertos contenidos.
Objetivo pedagógico/académico del proyecto	Fomentar la motivación hacia el aprendizaje de contenidos curriculares a través de estrategias pedagógicas lúdicas y participativas
Objetivo de servicio	Enseñar contenidos curriculares de las materias a través de una estrategia pedagógica lúdica y participativa
Materias involucradas	Tutoría, Matemáticas, Historia, Química, Educación Física, inglés y Formación Cívica y Ética
Participación de docentes	La docente de Tutoría fue la que más estuvo en el proyecto asistiendo a todas las sesiones, contribuyendo como observadora participante. De manera general, los y las estudiantes pidieron ayuda de los docentes de cada una de las materias, y aunque estos facilitaron horas de sus clases para realizar actividades, no se involucraron en el proyecto de manera activa

Tabla 11

Estrategias pedagógicas diseñadas por los grupos proyecto Aprendizaje-Servicio

<i>Equipo y Contenido curricular</i>	<i>Descripción de la actividad</i>	<i>Donde fue realizada</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ecuaciones lineales y plano cartesiano. 	<p>El proceso estaba dividido en tres estaciones. Cada equipo debía cumplir con las actividades de su estación para rotar a la siguiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estación 1: Plano cartesiano: los equipos debían ubicar correctamente puntos en el plano y revelar la figura secreta. 	Con su mismo grupo



	<ul style="list-style-type: none"> • Estación 2: ecuaciones lineales: los miembros del equipo debían elegir tarjetas con ecuaciones y resolverlas en tiempo limitado. • Estación 3 ecuaciones lineales: uno por uno, los miembros debían resolver una ecuación e intentar encajar una tapa plástica al lanzarla a una caja de cartón, la cual tenía hoyos y cada uno tenía las respuestas de las ecuaciones. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Historia: • Presidentes de México y sus principales aportes al país 	<ul style="list-style-type: none"> • Turista Mundial: Juego en equipos donde remplazaron las fichas y estaciones tradicionales del juego por imágenes de los presidentes de México. Los participantes debían contestar preguntas asociadas a las políticas, reformas y logros del periodo presidencial, contestar dilemas morales y ganar puntos. • Crucigramas y sopas de letras: mientras unos equipos participaban en el turista mundial, otros debían responder a estos juegos mentales donde la temática fue la misma • Finalizando los juegos, el grupo organizador de la actividad premia a los equipos ganadores. 	Con su mismo grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Química: • Estados y características de la materia, sustancias y mezclas. 	<p>El equipo divide al grupo en 5 grupos. A cada uno se le entregan diversos objetos (una flor, agua, azúcar, sal, una manzana, una moneda, etc.) y un formato en blanco donde debían completar diferentes características de los objetos (olor, sabor, textura, estado de la materia, etc.). Luego de que los equipos realizaran este ejercicio, se hizo una pequeña exposición sobre mezclas de estos objetos (como agua con azúcar), y los estados de la materia. Al finalizar, hicieron un concurso con preguntas y a cada estudiante que respondía correctamente se le entregaba un premio.</p>	Con un grupo de segundo
<ul style="list-style-type: none"> • Inglés: • Vocabulario básico (partes del cuerpo, verbos, objetos escolares y comidas) 	<p>El equipo divide a sus compañeros en 4 grupos y cada uno debía cumplir las actividades de una estación para poder pasar a la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estación 1: crucigrama de partes del cuerpo • Estación 2: Sopas de letras con verbos • Estación 3: “<i>Fill In The Blanks</i>”, la temática era de comida y debían completar palabras con las letras faltantes • Estación 4: con los objetos escolares que tuvieran a la mano debían escribirlos correctamente en inglés. 	Con su mismo grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Educación física: 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dividió a todo el grupo en dos equipos grandes (equipo A y B) y a su vez cada equipo grande se dividió en 4 equipos pequeños. 	Con su mismo grupo



<ul style="list-style-type: none"> • Circuito dinámico por relevo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzando con los 4 equipos del A, un miembro de cada equipo debía cumplir las actividades de una parte del circuito y al terminar, liberaba al siguiente compañero para que continuara con su actividad. <ul style="list-style-type: none"> - Estación 1: encestar la pelota de básquet - Estación 2: dominar el balón de fútbol pasándolo por una línea de conos - Estación 3: dominar el balón de básquet pasándolo por una línea de conos - Estación 4: en parejas, debían pasarse la pelota de vóley del punto a al punto b sin dejarla caer. • El estudiante que finalice primero el circuito por relevo, le daría el triunfo a su equipo. • Al finalizar, quedarían dos equipos finalistas para competir por el triunfo, (uno del A y otro del B), los cuales se enfrentaron en una competencia de jalar la cuerda. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación Cívica y Ética: • Consumo y abuso de sustancias desde una perspectiva científica 	<p>En esta conferencia se trataron temas de consumo y abuso de sustancias comunes en jóvenes (alcohol, marihuana, cocaína), el trasfondo psicológico, emocional y social que puede poner en riesgo a un joven a desarrollar una adicción y cómo funciona el cerebro en términos de búsqueda y recompensa.</p> <p>Fue una conferencia participativa, llena de preguntas e historias compartidas.</p>	<p>Se realizó con 6 grupos de tercero (G, H, I, J, K y L)</p>

Elaboración propia

4.5. Procesamiento y análisis de resultados.

Las entrevistas fueron aplicadas de manera individual teniendo una duración promedio de 28 minutos, además, cada una fue grabada (audio únicamente). Luego de esto, los audios fueron recuperados realizando transcripciones. Con respecto a la Bitácora de col, esta fue contestada por escrito de manera individual por los y las estudiantes y posteriormente fueron digitalizadas.

A partir de este procesamiento de la información, desde el análisis de los tipos de respuesta se generaron las 3 categorías principales de este estudio: Desarrollo de aspiraciones ocupacionales, Aprendizaje-Servicio y Desarrollo de Ciudadanía.



Comenzando con la primera categoría, referida al desarrollo de aspiraciones ocupacionales, se desglosan cinco subcategorías con sus elementos de análisis:

- Fuentes de información: la cual se define como aquellos espacios de interacción en los cuales las y los estudiantes pueden documentarse o indagar información sobre la ocupación a la que aspiran. Estos espacios pueden ser formales (escuela, institucionales, ferias universitarias, etc.) o informales (familiares, amigos, internet, televisión, etc.).
- Factores influyentes en la decisión ocupacional: se define esta subcategoría a partir de aquellos elementos que motivan la elección de una ocupación. Dichos aspectos reflejan espacios de interacción, conocimiento sobre las ocupaciones o las motivaciones intrínsecas o extrínsecas que tienen los y las estudiantes al aspirar a una profesión u oficio. En este estudio se destaca la influencia externa por parte de familiares y las motivaciones intrínsecas de la elección ocupacional, relacionadas a las intenciones de ayudar a otros o impactar positivamente a la sociedad.
- Percepción sobre lo que se necesita para ejercer la ocupación a la que aspiran: esta subcategoría intenta desglosar aquellos elementos que los y las estudiantes perciben como importantes para para ejercer la ocupación a la que aspiran. De aquí se destaca la necesidad de desarrollar habilidades, obtener conocimientos y sostener una voluntad personal por el estudio a lo largo del tiempo.
- Percepción que los y las estudiantes tienen sobre algunas ocupaciones que existen en la sociedad. Esta apreciación se indagó a partir de cuatro elementos: los ingresos, el prestigio, las posiciones de mando y las distinciones de género que consideran que caracterizan a dichas ocupaciones.
- Percepción que tiene el grupo sobre la ocupación a la que aspiran teniendo en cuenta su perspectiva sobre los ingresos que generan y el prestigio que tienen

Continuando con la segunda categoría, que refiere su análisis al proyecto de Aprendizaje-Servicio, se desglosan dos subcategorías:



- Percepción del proyecto: se que procura conocer las opiniones generales que tienen los y las estudiantes sobre el desarrollo de la intervención en sus diferentes etapas, comentando los aspectos positivos y negativos de la misma.
- Percepción de las y los estudiantes sobre las transformaciones, aprendizajes o logros: refiere a las consideraciones de las y los estudiantes sobre lo que generaron a partir de su participación en el proyecto. Dichos cambios se intentaron conocer en relación a los dos elementos principales de un proyecto en Aprendizaje-Servicio, por lo que se clasifican como los logros relacionados al aprendizaje de los contenidos que trabajaron de las materias y los relacionados a su servicio solidario.

Por último, para el análisis de la tercera categoría, referida al desarrollo de ciudadanía, se proponen dos subcategorías:

- Participación: al ser considerado el eje conductor que facilita el aprendizaje y desarrollo de la ciudadanía, para este caso, el análisis de los datos se realizará a partir de la participación orientada hacia la ciudadanía, y la participación orientada a la vida escolar.
- Percepción del impacto social de la ocupación a la que aspiran: Alude a la colocación que le dan a la ocupación en un plano social, es decir, de qué manera la sociedad se influencia o se transforma gracias a que existan personas ejerciendo dicha ocupación.

5. Resultados y Discusión.

El siguiente apartado muestra los resultados sobre la investigación de sobre las tres categorías de análisis descritas. Así mismo, estos resultados se discuten a partir de las teorías en el campo del conocimiento respectivo y se presentan de manera ordenada por cada Categoría.

Cabe mencionar que la categorización realizada para la presentación y análisis de los resultados fue realizada a partir de la teoría revisada y estructurada en el apartado de



fundamentación teórica y posteriormente se buscaron ajustes y similitudes de las respuestas de los y las estudiantes a esta información recopilada de la literatura científica.

5.1. Aspiraciones ocupacionales y su desarrollo.

Comenzando con la primera Categoría, en la Tabla 12 se presenta el resumen de las 4 subcategorías y los elementos fundamentales de análisis, los cuales se obtuvieron a partir de la recopilación de las respuestas dadas por los y las estudiantes en las entrevistas y estas posteriormente fueron contrastadas con la teoría.

Tabla 12.

Desarrollo de Aspiraciones Ocupacionales: Subcategorías de análisis.

<i>Subcategorías</i>		<i>Elementos de análisis</i>
1	Fuentes de información	Formales
		Informales
2	Factores influyentes en la decisión ocupacional	Influencia familiar
		Impacto Social
3	Percepción sobre lo que se necesita para ejercer la ocupación a la que aspiran	Habilidades
		Conocimientos
		Voluntad personal
4	Percepción sobre otras ocupaciones	Ingresos
		Prestigio
		Mando
		Genero
5	Percepción de la ocupación a la que aspiran	Ingresos
		Prestigio

Elaboración propia.



5.1.1. Fuentes de información.

Empezando con esta subcategoría el análisis surge a partir de sus dos fuentes principales, las formales y las informales. Con respecto a las primeras, se destaca que no son las predominantes a la hora de documentarse, pero cabe mencionar que para que los y las estudiantes accedieran y obtuvieran información sobre las ocupaciones a las que aspiran en diferentes instituciones educativas, fueron ellos y ellas mismas las que decidieron realizar una pesquisa, esto referido a la seguridad que manifestaron en su elección ocupacional y el alto interés que tenían al terminar la secundaria para conectar sus estudios de bachillerato con el futuro estudio universitario. Este aspecto es importante, ya que este grupo estaba finalizando el proyecto de Aprendizaje-Servicio al tiempo en que estaban acabando su último año de secundaria, por lo que en este momento ya estaban en la tarea de encontrar una preparatoria para iniciar sus estudios bachilleratos.

En la siguiente respuesta, se puede vislumbrar lo señalado, donde un estudiante que aspira estudiar ingeniería mecatrónica o electrónica comenta haber elegido la preparatoria porque le ofrece una formación de acuerdo a esta carrera:

(Ent5H) “Bueno fui al plantel CBTIs y ahí me informé mejor. De hecho, ahí voy a estudiar y sí quedé” “Ya chequé, fui a unos cursos propedéuticos antes del examen, y nos dijeron todo lo que tenía que estudiar”.

Continuando con las fuentes de información, de carácter informal, se destaca que en la mayoría de alumnos y alumnas son las fuentes predominantes de donde se obtiene algún tipo de conocimiento sobre la ocupación a la que aspiran. La relación que tienen con familiares y conocidos representa una manera importante para tuvieran algún conocimiento de las actividades que se desempeñan en las diferentes labores. Esto sucede cuando estas personas cercanas se dedican a lo mismo que el estudiante aspira. Así mismo, aparecen otras fuentes, tales como la televisión o el internet, las cuales representan motivos de inspiración para lograr lo que allí ven. Por último, se destacan experiencias personales positivas con profesionales de ciertas ocupaciones como fuentes de motivación para aspirar a estas.



Para ilustrar sobre esto, se citan las siguientes respuestas:

(Ent14M, quiere estudiar nutrición) *“Por videos en YouTube, me llama mucho la atención porque luego las tías vienen con sus dietas raras que hacen, y cuando te vas investigando te das cuenta de que son muerte para tu cuerpo y no tienen nada de saludable, ni te benefician en nada, al contrario, solamente te deshidratan o te hacen perder grasa que al final de cuenta vas a tener rebote en un futuro (...)”*

(Ent7H, quiere estudiar gastronomía) *“Pues por la tele. Conocí la carrera por medio de Master Chef y todo eso y pues me gustó, yo si empezaba a ver más de ese tema y me gustó bastante”*

Teniendo en cuenta estos resultados, se revela que no han recibido acompañamiento por parte de la secundaria u otras instituciones en temas relacionados a sus aspiraciones ocupacionales o inclinaciones vocacionales, afirmando lo planteado en este estudio que se cuestiona la importancia que le da la escuela a estos procesos considerados longitudinales y que deberían ser atendidos a lo largo de toda la formación básica.

5.1.2. Factores influyentes en la aspiración ocupacional.

Siguiendo con la siguiente subcategoría, se destaca en primera instancia la influencia familiar como uno de los factores más importantes a la hora de la elección de una ocupación. Por un lado, desde lo que comentan los estudiantes, una razón importante que surge al elegir la ocupación se debe a que alguien en la familia se dedica a esa misma ocupación o porque en algún momento aspiró a ella y no logró desempeñarla. También se destacan aspectos como la inspiración que genera la labor que ejercen sus familiares, el empeño y el amor con el que realizan su trabajo, los buenos ingresos que generan en sus empleos, la "presión" de los padres hacia ellos por ejercer una ocupación que vaya acorde con el negocio familiar o la inspiración de los hijos a desempeñar ocupaciones similares a las de sus padres (por ej. mamá bailarina, hermano músico y el estudiante aspira a ser dibujante). La siguiente verbalización muestra lo mencionado:



(Ent4M) *“Por tres razones, la primera porque es mi sueño, me gusta mucho esa carrera siento que es muy bonita ya que es como de diseños, gráficas, matemáticas y todo eso. Y las otras dos son por mi familia ya que mi papá me dijo que quería ser arquitecto, pero por sus padres no pudo hacerlo y mi abuelo también estudió un tiempo arquitectura ya se jubiló y es arquitecto”*

Al analizar las entrevistas de acuerdo con la tipología de Batista (2017) sobre los estilos familiares de influencia vocacional, se puede observar que hay variedad de acompañamientos. Para la mayoría de entrevistados, se muestran familias tolerantes, las cuales permiten a los y las estudiantes inclinarse por las ocupaciones que deseen sin que esto traiga juicios negativos. Por otro lado, en algunos casos se identificaron estilos dominantes, en donde la opinión o deseos de los familiares representan la influencia más importante a la hora de elegir una ocupación o descartar otras, limitando la oportunidad de reflexión individual y el descubrimiento personal de otras opciones ocupacionales.

En ningún caso de los analizados se identificó una familia que brindara un acompañamiento de tipo Racional, en donde los adultos investigan y brindan información al adolescente sobre las carreras y oficios disponibles en sus contextos, pero al tiempo ayudan con una perspectiva democrática y crítica, ayudando al joven a conocerse mejor a sí mismo y a reflexionar sobre sus intereses, valores y talentos.

Siguiendo con otro factor que resulto relevante a la hora de elegir una ocupación, fue la posibilidad de generar un impacto social positivo a partir de su ejercicio profesional. En este caso, de manera general se refieren a poder realizar contribuciones que ayuden a mejorar la vida de otras personas, incluyendo la vida de animales, lo cual representa una motivación importante en la elección. De dichas acciones que provean bienestar, aparecen con mayor frecuencia desde el término “ayudar” y se acompaña con la posibilidad de contribuir a la mejoría de la salud. Cabe mencionar que las respuestas asociadas a generar un impacto positivo fueron dadas únicamente por mujeres. La siguiente respuesta ejemplifica lo mencionado:



(Ent14M) *" la nutrición es la base de toda la estructura del cuerpo y con la nutrición se pueden evitar muchas enfermedades y muchos temas a largo plazo entonces siento que sí, quiero ayudar, es como la base y lo principal para poder tener una buena salud"*

5.1.3. Percepción sobre lo que se necesita para ejercer la ocupación a la que aspiran.

La siguiente subcategoría trató de conocer las percepciones de los y las alumnas sobre lo que consideraran necesario para llegar a ejercer la ocupación a la que aspiran. En primer lugar, surgieron como importantes la adquisición o refuerzo de ciertas habilidades. Por un lado, refieren que se necesita tener destrezas en algunas materias que ven en la escuela para poder tener un buen desempeño académico en la universidad, por ejemplo, ser buen dibujante. También hacen referencia a la necesidad de tener habilidades para las relaciones interpersonales, mencionando la comunicación, el trabajo en equipo, la tolerancia o la capacidad de escuchar, que surgieron como ejemplos. Las siguientes respuestas ilustran lo comentado:

(Ent2H) *"No sé, (..) saber comunicarme ¿no? Con las personas, entenderlos y pues tener la enseñanza para poder enseñarles a ellos"*

(Ent11H) *"Creo que dibujar bien (...)"*

(Ent4M) *"tener también habilidad para diseñar. Y mucha tranquilidad porque eso es muy estresante"*

Posterior a esto, en esta subcategoría surgieron como relevantes la adquisición o el manejo de conocimientos, en donde los y las estudiantes hacen énfasis en la necesidad de poder estudiar para aprender bien conocimientos básicos que ya han visto en sus materias (matemáticas, química, física, biología) y que posteriormente van a profundizar o reforzar en sus estudios universitarios. En este caso se puede relacionar la necesidad que ellos perciben de desarrollar habilidades, ya que mencionan el tener aptitudes para ciertos conocimientos o en sus palabras "considerarse bueno/a" para aprender o manejar ciertos contenidos. En la siguiente respuesta se comenta este aspecto:



(Ent4M) *“Creo que mucha comprensión en matemáticas por qué se utilizan mucho”*

(Ent6M) *“estudiar porque me enseñarían los conocimientos que tendría que tener para ser un veterinario”*

(Ent8H) *“(…) a veces me pongo a investigar sobre qué tengo que estudiar y cosas como esas, y pues sí (…) tengo que estar consciente que es mucha química”*

Terminando con los elementos importantes que surgieron en esta subcategoría, unos de los factores esenciales que se mencionó por parte de los y las estudiantes, están relacionados a la voluntad personal, es decir, se hace referencia a aspectos vinculados a las motivaciones, comportamientos o actitudes que deben mantener a través del tiempo para poder lograr graduarse y ejercer una ocupación. Como todos y todas aspiran a ocupaciones que requieren estudios universitarios, lo que predomina en sus respuestas es que esto toma tiempo, mucho esfuerzo, echarle ganas, tener mucha dedicación y mucha responsabilidad. Además de esto, aparecen respuestas asociadas a que la ocupación a la que aspiran debe ser de su agrado para generar y mantener estas motivaciones, es decir, que tenga actividades, conocimientos y aprendizajes que les gusten. Las siguientes respuestas muestran este tema:

(Ent3M) *“...y también yo creo que pasión para... o amor hacia la carrera porque si no tienes amor hacia algo pues tarde o temprano lo vas a dejar”*

(Ent1M) *“Sí, pues mucho mucho estudio, tienes que esforzarte porque es una carrera difícil”*

(Ent5H) *“Voy a necesitar esforzarme mucho para poder lograrlo”*

Al analizar en conjunto las subcategorías que muestran los factores influyentes de la decisión ocupacional y aquellos elementos que los y las estudiantes identifican como importante a la hora de aspirar o elegir una ocupación, se puede concordar con lo propuesto por varios autores. Empezando con Chacón y Moso (2018), ellos afirman que existen muchos factores que determinan la elección ocupacional. En este caso, los factores individuales más significativos que se identifican en el grupo de entrevistados son sus cualidades auto



percibidas, las cuales les permitirán manejar o aprender ciertos conocimientos y los llevarán a ser capaces de imprimir mucho esfuerzo y voluntad personal en la meta de ser profesionales. Estas percepciones de sí mismos asociada a una alta autoeficacia, puede asociarse a la trayectoria educativa con la que han sido formados en la secundaria, donde la excelencia, la exigencia y el prestigio académico son aspectos importantes para la institución, la cual ha dedicado todos estos años a formar alumnos y alumnas que persiguen objetivos profesionales y son capaces de lograrlos.

Dentro de los factores externos que influyen en la decisión ocupacional, se coincide con lo que comenta el gobierno de Escocia (2007, 2012) citados por Chacón y Moso (2018) ya que la familia representa un influyente determinante, pero se denota esta dominancia de la familia debido a la poca cantidad y calidad de información disponible sobre carreras, oportunidades de estudio y espacios formativos en la escuela que permitan este proceso desde varios escenarios.

Al analizar estos factores personales y relacionales que influyen en las aspiraciones ocupacionales de los y las jóvenes es importante retomar lo que comentan García, Olivares & Racionero (2017) ya que el proceso de decisión ocupacional debe estar enlazado con el conocimiento de la estructura social, económica y política en la que se vive, para que no mermen las oportunidades de cumplir las metas individuales y que no existan proyectos de vida fallidos por no tener un acompañamiento amplio, permanente e informado.

Esto está directamente relacionado con lo comentado por Santana, Feliciano y Santana (2013) citados por García, Olivares & Racionero (2017) con el concepto de Madurez Vocacional, la cual se determina desde el grado de conocimiento que tienen las personas de sus metas, intereses, valores, habilidades y oportunidades de su contexto familiar, social y educativo. En el caso del grupo entrevistado, se puede ver la falta de madurez vocacional que presentan, que, aunque podría ser considerada normal para su edad, es importante tener en cuenta este análisis para considerar la relevancia del acompañamiento desde la educación básica, para evitar dificultades en la elección de propósitos de vida acertados y posibles de alcanzar.



5.1.4. Percepción sobre otras ocupaciones.

Siguiendo con la cuarta subcategoría, se tienen en cuenta varios criterios. El primero de ellos es el de los ingresos. Tal como se estableció en la dinámica de la entrevista, se presentaron 15 tarjetas a los y las estudiantes que contenían nombres de ocupaciones que variaron entre profesiones y oficios (Maestro, Diputado, Médico, Chofer, Albañil, Apicultor, Arquitecto, Campesino, Periodista, Contador, Biólogo, Militar, Policía, Escultor e Informático). La consigna consistía en que organizaran estas ocupaciones de acuerdo a cuántos ingresos generaban, dejando de primera la ocupación que más dinero gana y que al bajar dejaran al final aquella que menos ingresos generara.

Con este ejercicio, cabe resaltar que, de las ocupaciones presentadas, aquella que se considera como la que más genera ingresos por casi la totalidad de estudiantes es la de diputado, presentando como argumento que se requieren muchos estudios para ejercerla y que además cuando una persona hace parte del gobierno eso indica que gana mucho dinero, gracias a sus altos salarios o por la corrupción que se maneja dentro de la política. Estos resultados coinciden con el estudio original realizado por Ochoa (2007) en donde se aplicó la entrevista utilizada en esta investigación

Por otro lado, de manera general, las ocupaciones que se consideran como las que más generan ingresos son aquellas que requieren estudios universitarios pero que además son consideradas carreras complejas (dicha la complejidad la asocian a la dificultad de los conocimientos o de las actividades que se realizan por estos profesionales). Aquí figuran las ocupaciones de medicina, arquitectura y biología.

En contraste, aparecen ocupaciones asociadas a los oficios (como ser albañil, campesino, chofer, etc.), como aquellas ubicadas en el rango de los ingresos bajos, argumentando por un lado, que al ser oficios y no profesiones, las cuales no requieren estudios formales, no le permite a las personas generar muchos ingresos, y por otro lado, comentan que no son ocupaciones lo suficientemente valoradas por la sociedad como para que puedan generar los ingresos que merecen ya que son personas que realizan actividades que son vitales para el mantenimiento de la sociedad. Las respuestas a continuación muestran esta postura:



(Ent6M) *“Porque tiene más estudios como para ellos creo yo (diputado), (..) Como estudiar muy bien las leyes y esas cosas.*

- ¿por qué crees que el médico gana mucho o gana muy bien? –

- También, creo que siento que los que más estudios tienen son los que ganan más”

(Ent7H) *“el médico obviamente es de los que más gana, tienen mucho tiempo de preparación, la carrera necesita mucha inteligencia, sobre todos los temas, es algo que muy pocos logran, (...) Hay personas que quieren que sus hijas se casen con un médico. El diputado relacionado el tema del país y todo eso, y los más grandes que manejan el dinero, pues hace las calles y todo eso. Pienso yo que de ahí se quedan con un dinero, para ellos*

Continuando con el siguiente elemento que revela la percepción de los y las estudiantes, se realizó el mismo ejercicio de la consigna anterior, pero en este caso se indagó sobre el prestigio de las ocupaciones. Se les pidió que tuvieran en cuenta el valor que estas ocupaciones tienen para la sociedad, dejando en primer lugar, la ocupación que consideraran con mayor valor social y al bajar dejarían hasta el final aquella que consideraran menos valorada. En este punto aparecen respuestas contrastantes. Por un lado, los y las estudiantes consideran de manera general que el prestigio del que puede gozar una ocupación, está directamente vinculado a los altos ingresos que esta genere. Por lo que nuevamente aparecen los médicos, arquitectos y biólogos en los primeros lugares.

Para el caso del diputado, que en la subcategoría anterior apareció como la ocupación que más generaba ingresos, las respuestas de algunos estudiantes se referían, por un lado, que por la corrupción que vive México en el sector público, hace que la sociedad no considere prestigiosa esta ocupación. Sin embargo, aunque algunos reconocían dicha corrupción seguían vinculando que los altos ingresos de los diputados le otorgan un alto prestigio y deseabilidad por la sociedad. Finalmente, en relación con lo anterior, las ocupaciones que se dejaron hasta el final de la categorización, las cuales no se consideran deseables por la sociedad fueron los oficios como campesino, chofer o albañil, nuevamente vinculando los ingresos o la falta de estudios a esta condición. En estas respuestas se muestra lo comentado:



(Ent8H) *“Mmm igual porque el diputado está metido en la política, entonces que una persona te diga eso es como que tiene mucho dinero, grandes casas. Un médico también por el hecho de que piensan que gana mucho dinero, creo que es muy reconocido”*

(Ent9H) *“El diputado lo puse hasta abajo, porque igual lo mismo sobre todo en México como es eso de que tiene muchas “tranzas” roban mucho dinero, no hace nada, la ley está muy mal, no se enfocan,”*

(Ent12M) *“Porque es como, o sea si te ponen por ejemplo a un médico y a un campesino, pues es como: ¿cuál tiene más valor para ti? No pues el médico, porque gana más o porque ya estudió y pues un campesino pues como que lo ves normal o como una persona que a lo mejor no tiene tantos ingresos o a lo mejor no es tan importante como lo deberíamos de tomar”*

El tercer elemento indagado de esta subcategoría se refería al mando. Para este ejercicio, se le pidió a los y las estudiantes que organizaran de manera libre (principalmente agruparon en parejas y tríos) las ocupaciones de las tarjetas, teniendo en cuenta que una pudiera mandar o liderar a la otra. De acuerdo a esto, la ocupación que surgió en la mayoría de casos que podía "mandar a todos" fue la de diputado, pero quienes estaban especialmente bajo su mando eran los militares, los policías o incluso los periodistas. La segunda ocupación que fue vinculada al mando fue la de arquitecto, la cual fue relacionada con los albañiles, quienes siguen sus órdenes en una construcción. En las siguientes respuestas se ejemplifica este aspecto:

(Ent1M) *“Un diputado tiene mucho poder. Como es de gobierno, los policías tienen que hacer caso.”*

(Ent8M) *“El diputado creo que manda a todos, como, por ejemplo, al periodista para que de las noticias que él mande”*

(Ent10M) *“Creo que el diputado manda a todos (..) Como es el que tiene más nivel económico, siento que se siente con poder sobre todos ellos”*

(Ent11H) *“Porque el arquitecto puede planear las cosas y hacer todo eso, sus dibujos (..) se lo pasa (..) al que lo realiza, es el albañil”*



El último elemento destacado en esta subcategoría fue la percepción de los y las estudiantes sobre las distinciones de género entre las ocupaciones presentadas. Para este caso la consigna realizada fue que contestaran si algunas de estas ocupaciones eran para hombres y otras para mujeres, y que además dijeran por qué pensaban eso. La mayoría de jóvenes considera que las ocupaciones presentadas pueden ser ejercidas tanto por hombres como por mujeres, pero reconocen además que en la sociedad aún existen estereotipos que hace que muchas mujeres y hombres no elijan ciertas carreras, en algunos casos reconocen que por estos estereotipos nunca han conocido, por ejemplo, una mujer albañil o chofer. A pesar de estas fueron las posturas más frecuentes, algunos estudiantes varones manifestaron que sí consideraban que había ocupaciones para hombres, como campesinos, albañiles o choferes, esta postura diferencial no apareció en ninguna de las mujeres entrevistadas.

(Ent2H) *“Albañil para hombres, campesino para hombres y mujeres, chofer para hombres, apicultor para hombres, policía para hombres y mujeres, (...) escultor hombres, militar hombres*

- Y por qué crees que unas sean para hombres y otras para mujeres?

- Porque la sociedad marca con los estereotipos, bueno, o sea, ahorita ya no está muy marcado como antes porque ahorita ya todos tienen que trabajar y hay muchas mujeres trabajando de albañiles, yo tengo amigas que trabajan de albañiles porque ya no quisieron estudiar y pues ocupan dinero y hacen lo que sea”

(Ent7H) *(..) mmm yo pienso del albañil, porque ahí son trabajos muy duros, (...) pero pues en ningún lugar has visto una mujer albañil, no es por discriminar ni nada, pero en muchos aspectos físicos son como que más...mmm bueno pueden ser más más fuertes que los hombres, pero son muy frágiles, por así decirlo”*

5.1.5. Percepción de la ocupación a la que aspiran.

Esta quinta subcategoría, buscó conocer la percepción que tienen los y las estudiantes sobre la ocupación a la que aspiran de acuerdo a dos criterios, los ingresos y el prestigio.



De manera general, la mayoría de los y las entrevistadas asocian los ingresos y el prestigio de las ocupaciones a las que aspiran al esfuerzo o voluntad personal, a tener muchos talentos para ejercer y que haya una alta o baja demanda laboral.

(Ent8M) (quiere ser dentista y coloca a la ocupación en un rango de ingresos medios) *“Porque para ganar bien pues tienes que ser un buen dentista, tienes que tener gente, tienes que tratarlos bien, tienes que terminar tus estudios. Entonces siento que, si le echas ganas, puedes llegar muy lejos, pero igual si te estancas y piensas que por tener un papel ya tienes tu vida resuelta, pues vas a terminar mal”*

(Ent9H) (quiere estudiar animación y lo ubica en un rango alto de prestigio) *“Pues en cuestión de animación, tú te puedes hacer muy famoso igual dependiendo de la obra, si tu escribiste Coco y la animaste uff. Igual el doblaje, creo que especialmente en México tiene mucho impacto. (...) pero por ejemplo si haces una mala película vas a quedar mal parado, por ejemplo, la de Emoji movie, fue un doblaje pésimo. Por eso digo que depende, (...) porque si lo haces muy bien ¡híjole! Dragon Ball Z es recordadísimo, no quieren otra persona que no sea él. Lo que hagas hoy lo recordaran mañana”*

(Ent2M) (Asocia los buenos ingresos de los arquitectos a la alta demanda de esta ocupación) *“pues porque es algo básico para cualquier cosita, (...), o tal vez para solamente diseñar una casa o cosas así (...). Y al menos bueno yo por mi parte pienso que en ninguna parte va a faltar uno, como que nunca va a haber arquitectos de sobra porque te hacen cualquier cosita en las casas, los edificios, las escuelas, pues va necesitar algún diseño y pues ahí está”*

Recapitulando estas respuestas que los y las jóvenes dieron de acuerdo a sus percepciones sobre las distintas ocupaciones presentadas (incluyendo la que ellos aspiran) de acuerdo a: los ingresos que generan, el prestigio que tienen ante la sociedad, las posiciones de mando que ocupan o si existen o no diferenciaciones de género, es posible contrastar la información obtenida con lo que dice la teoría.



Por un lado, de acuerdo a las similitudes que mostraron a la hora de posicionar ciertas ocupaciones tanto en los criterios de ingresos, prestigio y mando, se puede ver que los y las jóvenes asocian los altos ingresos, a un alto prestigio y a las posibilidades de “mandar a otros” y de la misma manera, los bajos ingresos lo asocian a un bajo prestigio y a la posibilidad de ser quien recibe las ordenes de un superior. Esta percepción de ingresos y prestigio altos, medios o bajos, también resultaron coincidentes con el estudio original realizado por Ochoa (2007) en donde se aplicó la entrevista utilizada en esta investigación, y además, como lo mencionan Ochoa & Díez-Martínez (2009) estos son aspectos que los y las jóvenes vinculan a el estándar de vida que pueden facilitar estas ocupaciones o el grado educativo que se requiere para ejercerlas, dejando en las altas posiciones a ocupaciones como diputado o medicina y a chofer o albañil en las bajas.

Vinculado a esto, lo comentado por Álvarez et al. (2014) también permite realizar un análisis, ya que los y las jóvenes refieren que ciertas ocupaciones gozan de mayor deseabilidad y expectativas de éxito porque permite obtener buenas remuneraciones, estabilidad económica y muchas salidas profesionales, mientras que otras situadas en el lado contrario, no son ocupaciones señaladas como preferibles o deseables porque no permiten alcanzar dichos logros. Sin embargo, a pesar de esto, durante las entrevistas los y las jóvenes no logran asociar estas percepciones de prestigio o ingresos a la realidad educativa y profesional que existe en el estado, sin considerar la oferta y demanda que refleja la realidad laboral de miles de personas. Es decir, algunos consideran que, por tener una profesión como arquitectura, es un boleto seguro para obtener altos ingresos, cuando se sabe que esta no es la lo que sucede en la realidad.

Estas respuestas también reflejan la percepción de los y las jóvenes sobre la jerarquía de las ocupaciones tal y como lo mencionan Díez-Martínez, Ochoa & Virues (2008) donde el poder, la riqueza y la estima son elementos que determinan el estatus que tenga una ocupación. Esto refleja mucho la realidad del sistema de clases que impera en la sociedad mexicana, en donde personas como los diputados, que tienen ingresos altos, grandes responsabilidades y mucho poder están en el tope de la pirámide, y otros como los campesinos, son dejados hasta el fondo porque no tienen poder social ni altos ingresos.



Eso sí, aunque algunos pudieron señalar en sus respuestas que los ingresos y el poder no deberían estar directamente vinculados al prestigio, que es el caso de los que mencionan que los diputados no deberían estar en altos lugares por la realidad de corrupción que se vive en la política, reconocen que estos aspectos como el poder y la influencia en asuntos sociales que tenga una ocupación, está vinculado directamente, aunque no debería, al prestigio que esta tenga.

Además de esto, se puede apreciar que la voluntad personal es algo muy relevante para los y las jóvenes entrevistadas, datos que nuevamente coinciden con el estudio original realizado por Ochoa (2007). En adición, también refleja estar muy por encima de otros elementos necesarios para alcanzar un buen nivel de Madurez vocacional tal y como lo mencionan Santana, Feliciano y Santana (2013) citados por García, Olivares & Racionero (2017), como conocer los contenidos curriculares que se ven en la profesión que quieren estudiar, conocer la oferta y demanda laboral de la ciudad, saber cuál es el promedio de los ingresos que generan las personas que se dedican a la ocupación a la que aspiran, etc.

Estos resultados permiten reflexionar que, aunque los y las estudiantes tienen cierta claridad sobre sus intereses ocupacionales, todavía es necesario dedicar espacios y actividades en las escuelas para poder profundizar en sus expectativas laborales, el desarrollo de habilidades y su conocimiento general de la realidad laboral.

5.2. Aprendizaje-Servicio

Continuando con Aprendizaje-Servicio, la segunda Categoría de este estudio, se presentan en la Tabla 13 sus dos subcategorías y sus elementos de análisis, los cuales se proponen desde los resultados de las entrevistas.



Tabla 13.

Aprendizaje-Servicio: subcategorías de análisis.

<i>Subcategorías</i>		<i>Elementos de análisis</i>
1	Percepción del proyecto	Aspectos positivos
		Aspectos negativos
2	Percepción de cambios, logros o aprendizajes	Relacionados a los contenidos de las materias
		Relacionados al servicio

5.2.1. Percepción del proyecto.

En primer lugar, se le pidió al grupo que comentaran los aspectos positivos sobre este con la pregunta *¿Qué fue lo que te gustó del proyecto?* De las respuestas obtenidas, surgieron elementos que impactaron significativamente la convivencia y la participación dentro del aula. Por un lado, se menciona que la estructura de los grupos (los cuales fueron conformados aleatoriamente) permitió que hicieran equipo con compañeros con quienes nunca habían convivido, situación que ayudó a reparar problemas de convivencia que venían experimentando desde el primer año de secundaria y que les posicionó ante la institución como un grupo desunido, problemático y con poca cooperación.

También se menciona que, al estar involucrados en la totalidad de las actividades del proyecto, teniendo en cuenta los contenidos de las materias y la estrategia didáctica que ellos construirían y utilizarían para ejecutar su servicio, tuvieron que reforzar sus habilidades para trabajar en equipo, para organizarse y para planificar. Esto les hizo establecer propósitos comunes y sentirse mucho más involucrados en el proceso de aprendizaje. Las siguientes respuestas muestran lo comentado:

(Ent1M): *“La organización de cada equipo para ya realizar su proyecto (...) Porque normalmente los equipos estaban conformados por personas que nunca en su vida habían trabajado juntos y entonces hacía como descubrir algunos de tus compañeros que en 3*



años nunca trabajaste con ellos y ahorita como que descubriste mucho su forma de trabajar”

(Ent11H): *“Al momento de organizar, la planeación. (...) No sé, me gustó que todos teníamos que hacer parte de algo para poder lograrlo”*

Posterior a indagar los aspectos positivos, se hizo la pregunta *¿Qué fue lo que no te gustó del proyecto?*, para conocer los aspectos negativos del mismo. Esta parte resulta muy interesante ya que las respuestas generan un contraste con los aspectos positivos y muestran los retos y logros que tuvieron con la experiencia del proyecto. Al responder esta pregunta, la mayoría de estudiantes volvieron a mencionar los mismos aspectos que consideraron como positivos, explicando que durante la intervención tuvieron procesos que tomaron esfuerzos y representaron dificultades para poder cumplir con el resultado final, el cual generó aprendizajes y generó mucha gratificación.

Por un lado, destacan lo complicado del proceso de planeación, en donde tuvieron que contestar muchas preguntas y parecía como un proyecto demasiado extenso y sin sentido. Dicha dificultad se relacionó con la falta de iniciativa de algunos miembros de los equipos, lo cual entorpecía la delegación de tareas y la organización de los tiempos del proyecto. En general, trabajar en equipo con todo lo que implica (organizarse, tomar decisiones, solucionar problemas, cumplir metas, etc.) representó un aspecto difícil de lograr y se pudo constatar en todas las etapas del proyecto, pero especialmente al momento de ejecución de la actividad, donde surgieron muchos liderazgos por parte de algunos estudiantes, mientras que otros solo se mostraban como colaboradores sin tener mucho conocimiento sobre la actividad que estaban desarrollando. En las siguientes respuestas se ejemplifican estos aspectos:

(Ent4M): *“Creo que el trabajo en equipo, yo no soy mucho de trabajo en equipo porque creo que soy un poco perfeccionista, es uno de mis errores, por decirlo así, y me cuesta mucho comprender las opiniones de los demás (..) como que, me centro en lo que yo quiero, en qué es lo que se va a hacer y ellos me sacaron esa idea. Y ya con eso aprendí que se pueden requerir varias opiniones. (..) era difícil también porque a veces nadie quería aportar y yo daba todas las ideas. Y ahí se quedaban estancados (..)”*



(Ent8M): *“Mmm la poca iniciativa de mi equipo, o sea, fuera de Marta (nombre cambiado) todos los demás eran como... nos dejaban todas nosotras...entonces...no fue un gran problema porque lo pudimos hacer, pero sí me molestó, que a veces les pedíamos algo y no podían, no tenían tiempo y nosotras teníamos que tenerlo”*

Continuando con la subcategoría que expone las percepciones de los y las estudiantes sobre cambios, logros o aprendizajes que se generaron a partir del proyecto, por un lado, se encuentran aquellos relacionados a los contenidos de las materias. En este caso, la mayoría de transformaciones significativas que los y las estudiantes comentan, no se inclinaron a darle relevancia al aprendizaje, es decir, no consideraron que los contenidos de las materias generaran nuevos conocimientos, sino que reforzaron lo que ya sabían.

Sin embargo, cabe mencionar que uno de los 6 grupos que se conformaron en el proyecto, sí destaca los contenidos como la parte fundamental del proyecto, ya que consideran que son temáticas de su interés que no se habían incluido en las clases. Este fue el caso del grupo de Formación Cívica y Ética, que trabajó en su actividad el consumo de drogas y el desarrollo de adicciones en una conferencia interactiva donde se presentó información científica sobre las sustancias más comunes que consumen los y las jóvenes de su edad, los efectos que se generan a nivel cerebral, comportamental y emocional para desarrollar posteriormente una adicción y cuáles son las fuentes sociales, psicológicas y emocionales que pueden poner en riesgo a una persona al consumo abusivo de sustancias.

El grupo destaca la pertinencia de estos conocimientos para jóvenes de su edad (que en ese momento se encontraban a puertas de finalizar la secundaria y empezar sus estudios de preparatoria) y la apertura que se construyó con los facilitadores durante la planeación de la charla y la ejecución de la misma, clima que permitió tocar estos temas desde una postura cercana y en confianza. Además de esto, el equipo que organizó esta actividad, quiso que la charla fuera compartida a todos los grupos de tercero de secundaria, y al lograrlo, comentan la gratificación que les queda el haber compartido un tema sabían que a todos les interesaba conocer. Las siguientes respuestas muestran lo mencionado:



(Ent16M): *“Bueno en especial me gustó mucho cuando hablaste tú. Hicimos la conferencia del tema que quisimos. En especial a mí me gusta mucho ese tema las drogas, las adicciones, me considero que sé acerca de ese tema, pero, sin embargo, no sabía tanto, como lo afecta en la psicología, o sea sabía que sí afecta, pero no tanto de fondo como tú mencionaste, que por ejemplo el chocolate activa una parte de tu cerebro y hace cosas, igual las drogas, pues me llamó mucho la atención aprender desde esa perspectiva”*

(Ent3M): *“De lo que nosotros llevamos a cabo en la conferencia que fue lo que nosotros escogimos, a mí me gusta mucho el proyecto, (..), porque pues a base de eso como que ya tengo otra manera de ver las drogas, otra manera de ver el alcoholismo, como de “Ay pues solamente es una bebida y no pasa nada, pero ya a base de la conferencia que nos ayudaron a dar ustedes, como que al menos a mí me hizo recapacitar mucho porque pues tal vez lo haces y queda en secreto (..) pero ya después como que me di cuenta que.... cada cosa tiene una consecuencia”.*

5.2.2. Percepción de cambios, logros o aprendizajes

En esta parte se destacan por un lado los logros o aprendizajes relacionados al servicio. Estos fueron destacados como los más significativos vinculados a la participación del proyecto de Aprendizaje-Servicio. De manera general, se mencionan aspectos relacionados al desarrollo de habilidades que no habían tenido la oportunidad de trabajar antes y que además consideran importantes para la vida. Así mismo, manifiestan una mejora en la convivencia ya que resaltan varios aspectos: primero, pudieron aprender a valorar, aceptar y tratar de manera respetuosa las opiniones de los demás, aun cuando estas podían ser diferentes a las propias, recalcando que dichas opiniones enriquecieron el proyecto en cada etapa.

Dicho manejo reveló el segundo aspecto que destacaron importante y fue la comunicación asertiva, especialmente cuando tenían que dirigirse a sus profesores (para gestionar permisos, o presentar actividades) y también cuando ejecutaron sus actividades y debieron enfrentarse al manejo de grupos. Otro aprendizaje destacado se refirió a las capacidades para trabajar en



equipo, donde la planificación y organización representaron elementos cruciales para poder cumplir con las actividades.

A su vez, estas actividades las construyeron a partir de metas, de la cuales mencionan que, tuvieron que aprender a seguirlas y a darle importancia a los múltiples pasos que hay que seguir para alcanzar un objetivo. Finalmente, el grupo comenta con su participación a lo largo del semestre sirvió para desarrollar un vínculo mucho más consiente y motivado a sus propios aprendizajes en el aula de clase, notando que ellos y ellas pueden ser parte de las clases de maneras más activas y comprometidas. Cabe mencionar que en estas respuestas se puede apreciar que los aprendizajes están muy vinculados con los aspectos positivos que los y las estudiantes mencionaron en respuestas anteriores, revelando que la experiencia del proyecto generó experiencias agradables al tiempo que favoreció aprendizajes. En las siguientes respuestas se ejemplifica lo mencionado:

(Ent15H): *“Yo me imagino que lo que ustedes trataron con este proyecto fue como hacernos aprender a planificar un trabajo o un proyecto de vida, por decirlo así, saber cómo planificarlo y ejecutarlo, entonces eso fue lo que yo aprendí”.*

(Ent2H): *Aprendizajes, no sé, yo pienso que no nada más es tener un profesor para poder tener una clase, o sea, nosotros podemos ser la clase, esa clase nosotros fuimos los profesores en cierta parte y pues con ayuda de nuestros compañeros podemos hacer algo para ayudarnos y aprender entre todos”*

(Ent1M): *“Aprender a trabajar en equipo, aprender que no todos piensan igual que tú, a aceptar las diferentes opiniones, que no todo se va a hacer a tu modo y en tu forma porque (..) aunque seas un jefe vas a tener que dirigir un equipo y vas a tener que ver la forma de que todo el equipo trabaje, (..) más que nada ponerse de acuerdo para encontrar una forma de trabajar y que a todos les agrade”*

Al vincular los resultados presentados que caracterizan el proyecto de Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva de sus participantes se tienen en cuenta diversos aspectos que se vinculan a la teoría.



En primer lugar, este proceso pudo contribuir tal como dice Guijón (2011) a la reflexión, el diálogo, y a la adquisición de competencias y conocimientos, procesos que fueron estimulados a través de una participación genuina, la cual coincide con perspectiva de Aguado, Melero & Gil-Jaurena (2018) ya que a través del proyecto los y las estudiantes pudieron influir en su proceso educativo como miembros activos de su aula de clase, tomando decisiones colectivamente desde la colaboración y la cooperación.

En este sentido, se coincide con los aportes de Mayor y Rodríguez (2016) ya que este proyecto pudo promover una participación auténtica, favoreció el diagnóstico de una necesidad sentida y elegida por todo el grupo, y posterior a esto trabajaron para resolverla teniendo en cuenta que se relacionara con los contenidos curriculares.

Al estimular esta participación auténtica y responsable, se vinculan los alcances, aspectos positivos y aprendizajes de este proyecto, teniendo en cuenta lo que menciona Guijón (2011), como una oportunidad que tuvieron los y las estudiantes de construirse como ciudadanía, ya que funcionó como una estrategia que de acuerdo a Bolívar (2007) citado por Taveras (2008) democratizó los procesos en el aula, favoreció el pensamiento crítico, el compromiso colectivo y una toma de decisiones apegada a unos valores más solidarios y democráticos, en donde cada opinión, aporte y comentario fueron importantes, desde la perspectiva del alumnado, para lograr cumplir con sus propósitos.

En este sentido, pudiera decirse a la luz de los resultados obtenidos que, la participación auténtica entendida como finalidad, competencia y medio (Payá, 2008) fue el hilo conductor y el movilizador del proyecto de Aprendizaje-Servicio, y, por tanto, permitió las experiencias en formación ciudadana en la escuela.

Otro aspecto importante a destacar del proyecto de Aprendizaje-Servicio es que, sin que fuera planeado directamente, al ser ejecutado dentro del marco de la materia de Tutorías, cumple con propósitos de la misma al brindar acompañamiento por un lado, en el proceso académico del alumnado, ya que las actividades permitieron reforzar conocimientos que ya habían visto pero que eran considerados difíciles; y por otro lado, también generaron reflexión sobre sus habilidades y expectativas de vida a partir de los cuestionamientos



generados en las entrevistas. Las respuestas del grupo permiten observar que fue posible que ellos y ellas reconocieran, desarrollaran y valoraran sus propias aptitudes y potencialidades, las cuales, según los objetivos de la materia, sirven como punto inicial para tomar decisiones a corto, mediano y largo plazo, sobre sus intereses y aspiraciones personales y profesionales, elementos esenciales en la construcción de un proyecto de vida. De esta manera, la participación en el proyecto pudo favorecer los aspectos individuales que comentan Nucelli y Sánchez (2017) como autoconocimiento y reflexión sobre sus intereses, aspiraciones, aptitudes y planes a futuro, elementos importantes para el desarrollo ocupacional.

5.3. Desarrollo de Ciudadanía.

Finalizando con la tercera Categoría, se presentan en la Tabla 14 sus dos subcategorías y los elementos que las conforman, los cuales se propusieron a partir de los resultados de las aplicaciones de la Bitácora de Col y las entrevistas.

Tabla 14.

Desarrollo de ciudadanía: subcategorías de análisis

<i>Subcategorías</i>		<i>Elementos de análisis</i>
1	Participación	Participación orientada a la construcción de ciudadanía
		Participación orientada hacia la transformación escolar
2	Percepción del impacto social de la ocupación a la que aspiran	Generar desarrollo Tecnológico-Ambiental
		Promover Salud y bienestar
		Contribuir al Desarrollo social

Fuente: Elaboración propia



5.3.1. Participación.

A continuación, se presenta el primer instrumento que se utilizó para analizar esta subcategoría, la Bitácora de Col, aplicada al finalizar las etapas de motivación, diagnóstico, planeación y ejecución, Los resultados permiten hacer un análisis de su proceso de participación a lo largo del proyecto y los aspectos relevantes que ellos y ellas consideraron en sus respuestas. A la luz de estas apreciaciones, se realiza un análisis conjunto de las 4 aplicaciones de la bitácora.

De esta manera, vinculadas a los resultados que se observaron en las entrevistas, las respuestas de las bitácoras permiten estudiar la categoría de participación. En las Tablas 15, 16, 17 y 18 se colocan varios ejemplos que enmarcan las respuestas más representativas de las y los estudiantes que expresaron de forma oral y escrita,

Tabla 15.

Primera aplicación Bitácora de Col

<i>Respuestas</i>		
<i>¿Qué paso?</i>	<i>(Est.4) “Convivi con mis compañeros y los conocí mejor”</i>	<i>(Est.10) “...se nos pregunta nuestra opinión por cada uno de los problemas que tiene la escuela”</i>
<i>¿Qué sentí?</i>	<i>(Est.11) “Satisfacción y bonito de conocer a mis compañeros”</i>	<i>(Est.5) “Sentí que realmente nos tomaron en cuenta cada una de nuestras opiniones”</i>
<i>¿Qué aprendí?</i>	<i>(Est.8) “Convivir con otras personas”</i>	<i>(Est.11) “Hablar con la verdad y con confianza”</i>

(Est. Se refiere a estudiante)

Estas respuestas muestran que, desde el inicio del proyecto (etapa de motivación), los y las estudiantes percibieron interés y agrado por su participación al proyecto, así como también revelan el impacto que estaban empezando a notar en sus propias dinámicas de convivencia. Al contrastar estas respuestas de acuerdo a la clasificación propuesta por Trilla



y Novella (2001) que con su clasificación categorizan la participación escolar, en esta primera aplicación, realizada después de la etapa de motivación, permite ver que el proyecto hasta ese momento estaba favoreciendo un espacio de convivencia respetuosa y agradable, pero que no fue más allá de las tareas e indicaciones que daba el equipo facilitador.

Por tal razón, se podría catalogar esta participación, por un lado, desde el nivel simple, ya que las primeras actividades fueron lideradas en su totalidad por el equipo facilitador y por otro lado desde el nivel consultivo, ya que las actividades de reflexión inicial permitieron que los y las estudiantes pudieran dar su opinión sobre los aspectos que querían mejorar de su escuela

En relación con esta clasificación, desde la categorización de participación ciudadana de Aguado, Melero & Gil-Jaurena (2018) el nivel de participación identificado en esta aplicación correspondería al nivel 2 o de consulta, en donde, aunque la comunicación se presentó de manera bidireccional, los y las estudiantes, vistos como ciudadanía, fueron escuchados, pero aún no manifiestan capacidad de influencia y decisión.

Tabla 16

Segunda aplicación Bitácora de Col

<i>Respuestas</i>		
<i>¿Qué paso?</i>	<i>(Est.6) “Empezamos a planear un proyecto”</i>	<i>(Est.12) “Organizamos actividades”</i>
<i>¿Qué sentí?</i>	<i>(Est.15) “Me hizo feliz formar equipo con mis compañeros, porque casi no convivimos”</i>	<i>(Est.5) “Las preguntas me hacían reflexionar sobre cosas que no había pensado antes”</i>
<i>¿Qué aprendí?</i>	<i>(Est.1) “Convivir y realizar actividades en equipo”</i>	<i>(Est.30) “A saber qué cosas no me gustan y a darme cuenta que necesita nuestro entorno”</i>

(Est. Se refiere a estudiante)



Estas respuestas que dieron al finalizar la etapa de diagnóstico, continúan revelando la importancia que le dieron los y las estudiantes a su proceso de convivencia gracias a su participación en el proyecto y muestra los procesos reflexivos que llevaron a cabo durante esta etapa en donde fue necesario cuestionar su entorno directo. Al contrastarse con la clasificación de participación escolar propuesta por Trilla y Novella (2001), se puede identificar que presentan un nivel de participación de tipo consultivo, es decir, el alumnado no era un mero espectador del proceso del proyecto, sino que, por el contrario, con sus aportaciones a la organización de las actividades y sus reflexiones sobre lo que quisieran mejorar de la escuela pudieron incluir sus opiniones en procesos que son de su interés. En este nivel, el equipo facilitador continuaba guiando las actividades y dando las pautas para su desarrollo. Por lo que el alumnado aun no mostraba tomar las riendas del proyecto.

Pasando al análisis desde la clasificación de participación ciudadana de Aguado, Melero & Gil-Jaurena (2018) se identifica un ajuste a los niveles de participación ciudadana en el nivel 3, es decir, desde la implicación, el grupo de alumnos y alumnas vistos como ciudadanía tienen capacidad de influencia desde el debate, la opinión y limitada capacidad de decisión sobre aspectos de su interés, pero aún no tienen el control pleno de muchos procesos del proyecto de Aprendizaje-Servicio que determinaran los resultados finales que se esperan del proceso. Ello coincide con los hallazgos de Serrano y Ochoa (2020), quienes encontraron que cuando niñas y niños participan en un proyecto de Aprendizaje-Servicio se mejora la comunicación entre pares a su vez que, las y los estudiantes asumen la responsabilidad para lograr las metas.

Tabla 17

Tercera aplicación Bitácora de Col

<i>Respuestas</i>		
<i>¿Qué paso?</i>	<i>(Est.20) “Planeamos actividades, muchas muy buenas”</i>	<i>(Est.18) “Organizamos actividades de distintos grados para mejorar la participación educativa”</i>



<i>¿Qué sentí?</i>	<i>(Est.33) “Emoción de planificar actividades para compañeros”</i>	<i>(Est.29) “Un poco nervioso de mí mismo para poder planear y dar ideas para el proyecto”</i>
<i>¿Qué aprendí?</i>	<i>(Est.2) “Trabajar de manera organizada y en equipo”</i>	<i>(Est.22) “En conjunto podemos hacer un gran proyecto con ideas de todos para solucionar algún problema”</i>

(Est. Se refiere a estudiante)

Estas respuestas fueron recopiladas al finalizar la etapa de planeación de las actividades para dar respuesta a la necesidad detectada. Aquí muestran distintas emociones positivas asociadas al trabajo realizado, así como el énfasis en el trabajo en equipo como aspecto principal para llegar a cumplir con sus actividades.

Al analizar estas respuestas, según la clasificación de participación escolar de Trilla y Novella (2001), en esta tercera aplicación se puede apreciar una participación de tipo proyectiva, donde el alumnado desde cada grupo pudo planificar y trabajar de manera comprometida por la consecución de sus objetivos, en esta etapa, se pudo ver cómo sus opiniones se estaban transformando en soluciones, en donde ellos y ellas mismas eran los al mismo tiempo los generadores y los beneficiarios de sus esfuerzos por mejorar la forma de enseñar los contenidos de las materias.

Con respecto a la segunda clasificación utilizada en esta investigación, se podría decir que desde la participación ciudadana desde Aguado, Melero & Gil-Jaurena (2018) el grupo se encontraba en una transición del nivel 3 al nivel 4, es decir, se sigue percibiendo un nivel alto de implicación por las actividades del y cada vez más se denota que los grupos adquirirían más autonomía en las decisiones que se tomaban, sin embargo, por cuestiones institucionales y de creciente deservoltura en las habilidades de trabajo en equipo, los facilitadores siempre estuvieron presentes para asistir y apoyar a los alumnos que necesitaran de acompañamiento, por ejemplo, a la hora de redactar cartas de permisos, visitar maestros para entregar las cartas y solicitar los permisos u organizarse entre ellos mismos en la delegación de tareas. Por esto, el nivel de autogestión no se alcanzó en su totalidad durante esta etapa.



Tabla 18

Cuarta aplicación Bitácora

<i>Respuestas</i>		
<i>¿Qué paso?</i>	<i>(Est.19) “Logramos hacer nuestro proyecto con éxito participando todos”</i>	<i>(Est.17) “Todos logramos que nuestros compañeros participaran e interactuaran en nuestras actividades”</i>
<i>¿Qué sentí?</i>	<i>(Est.2) “Increíble, ya que pude enseñar a compañeros menores, compartiendo conocimiento y pude ayudar en temas complicados”</i>	<i>(Est.29) “Trabajamos como equipo y aprendimos a divertirnos, tomándonos en cuenta”</i>
<i>¿Qué aprendí?</i>	<i>(Est.27) “Realizar y dar una clase, ser organizada y sobre todo investigar un tema que me interesa”</i>	<i>(Est.20) “Organización para mejorar aprendizaje académico”</i>

(Est. Se refiere a estudiante)

Luego de la ejecución de cada una de las actividades planeadas, se realiza la última bitácora y allí reflexionan sobre la experiencia de ser “maestros por un día”. La percepción de logro colectivo fue lo más significativo en esta aplicación, así como la sensación de satisfacción por los resultados obtenidos, los cuales reflejaron los esfuerzos comunes y la organización que requirieron en cada etapa.

Se intuye que desde la clasificación de participación escolar de Trilla y Novella (2001) el nivel de participación durante la ejecución se pudo constatar que los y las alumnas se ubicaron en su mayoría en un nivel proyectivo y algunos alcanzaron el pico de la metaparticipación, es decir, transitaron entre el tercer nivel y el cuarto nivel de participación.

De manera general, todos los grupos pudieron ejecutar sus actividades en el tiempo y los espacios planeados, sin embargo, cada actividad tuvo niveles variados de exigencia en cuanto a la logística de los materiales, el manejo de los grupos, la organización del tiempo, la división de las tareas y la accesibilidad de los lugares de la ejecución. La mayoría de grupos demostraron responsabilidad, compromiso y manejo de su itinerario, los objetivos de enseñar



de manera creativa y motivadora se cumplieron para todos y al participar quedaron muy satisfechos con la creatividad y el esfuerzo que se imprimió en cada actividad. A pesar de esto, al ser una experiencia nueva donde se adquirieron muchas responsabilidades al mismo tiempo, mientras algunos grupos requirieron de la ayuda del grupo facilitador para poder cumplir su ejecución, otros de manera autónoma pudieron resolver los problemas mientras el equipo facilitador solo fungió como observador, ya que cabe aclarar que por dificultades logísticas con la escuela que limitaban la libertad de acción del alumnado y por problemas de trabajo en equipo entre ellos mismos, no todo ocurría con la precisión que estaba en la planeación, por lo que tuvieron que reconocer dichas restricciones externas e internas y buscar las maneras de sortearlas para cumplir con sus propósitos.

Este mismo análisis también se ajusta a los niveles de participación ciudadana de Aguado, Melero & Gil-Jaurena (2018), ya que se describe los elementos de los niveles 3 y 4. En este caso, los y las estudiantes como ciudadanos activos en su espacio escolar, tenían la suficiente implicación como para tomar decisiones y cierto nivel de control sobre sus actividades. Como se mencionó, algunos grupos mostraron un nivel de autogestión bastante positivo al tener plena capacidad de controlar la ejecución de sus actividades, a pesar de las limitaciones que tuvieron desde el principio de las mismas. Esto les posiciona como ciudadanos y ciudadanas capaces de influir en su entorno, con cierta capacidad para decidir sobre aspectos que le competen y poder tomar acciones para transformarlos.

Teniendo en cuenta los resultados presentados en la categoría de Aprendizaje-Servicio, es posible coincidir con la idea que este proyecto, basado en la intervención con esta metodología, favoreció la construcción de ciudadanía en el grupo de estudiantes participantes. Tal y como comentan Reyes y Rivera (2018) educar en ciudadanía busca la enseñanza y el aprendizaje de valores y actitudes que llevan a las personas a vincularse participativamente en problemáticas de su interés y buscar soluciones conjuntas.

Estos aspectos también permiten reafirmar que el ejercicio de ciudadanía va más allá de los entornos y ejercicios políticos, sino que puede aprenderse en contextos cotidianos. Esto se relaciona con lo que comenta Delval (2012) cuando se piensa la escuela como una “micro



sociedad” en la que, de manera democrática, pudieron contribuir desde su participación en la gestión de nuevas formas de enseñar y aprender. El proyecto funcionó como una guía que les permitió analizar y valorar las opiniones ajenas, así como desarrollar pensamiento crítico. Aspectos que se pueden complementar con lo que comenta Ortiz (2018), al sugerir que la escuela debe generar espacios de argumentación, comparación de explicaciones contrapuestas, de exposición de ideas y de interacción democrática, elementos que se pudieron trabajar con el proyecto y que además representaron aprendizajes desde el relato del alumnado.

Otro aspecto importante a resaltar está basado en los aportes de Trilla y Novella (2001), cuando comentan que participar tiene muchos matices. Si bien se pudo ver que al inicio del proyecto los y las estudiantes participaban “haciendo acto de presencia”, y además respondían a las indicaciones de los adultos sin mucha incidencia en las decisiones, poco a poco fue surgiendo una nueva perspectiva de participación que matizaba el control y autoridad de los adultos y tal como mencionan Pérez y Ochoa (2017) se empieza a desarrollar una nueva visión de ciudadanía, que transformó la pasividad del alumnado en reflexiones y acciones concretas para influir en su entorno escolar.

5.3.2. Percepción del impacto social de la ocupación a la que aspiran.

Finalizando, se detalla esta subcategoría que buscaba conocer la percepción que tenían los y las estudiantes sobre el impacto social que consideran que tiene la ocupación a la que aspiran y que además pudieran visualizar dicho impacto desde su futuro ejercicio laboral/profesional.

En primer lugar, aparecen respuestas vinculadas a la posibilidad de trabajar para generar desarrollo tecnológico-ambiental. Este fue un aspecto interesante que fue comentado por los y las estudiantes que aspiran ser profesionales en ingenierías, ya que comentan que hasta este momento de la humanidad, aunque el desarrollo tecnológico e industrial ha servido para hacer más fáciles muchos procesos y actividades cotidianas, al mismo tiempo ha dañado diferentes ecosistemas y ha perjudicado al medio ambiente, por lo que la reparación, modificación o creación de nuevas "maquinas" o tecnologías que contribuyan a restaurar la



naturaleza sería un aporte importante que podría realizarse desde la ocupación a la que aspiran. En las siguientes respuestas se ejemplifica este tema:

(Ent5H): (...) es que como es mucha ingeniería, contaminaría mucho el ambiente pero crearía nuevas tecnologías o algo así (...) trataría de hacer para los seres humanos pues, no hacerle la vida más fácil, pero más como que crearle nuevas opciones en comparación con otras, por ejemplo digamos un coche así equis que no contamine tanto o algo así, o refrigeradores para que no contaminen tanto, al final todo contamina pero podemos tratar de contaminar menos u otras opciones.

(Ent1M): Pues eso, la como la creación de más máquinas y de que si se descomponen, no sirvió y ya se cerró esta empresa, y que puedan arreglarla, para las fábricas, para las industrias (...). Igual las plantas generan mucha contaminación, eso me gustaría cambiarlo también, es que sí es muy importante aparte que tiene que ver mucho con la tecnología

Continuando con las respuestas de esta parte de la entrevista, los y las estudiantes mencionan la oportunidad que tendrían al ejercer las ocupaciones a las que aspiran de promover salud y bienestar. Este aspecto fue mencionado principalmente por alumnos y alumnas que tienen interés de estudiar una carrera asociada a la salud, tales como medicina, nutrición, odontología o veterinaria.

Sobre esto, comentan que desde estas ocupaciones pueden promover bienestar general y además prevenir enfermedades asociadas a diferentes áreas de la salud tales como: condiciones de enfermedades mental, la mejora de hábitos de autocuidado e higiene, la enseñanza hábitos saludables de alimentación, entre otros. Incluso amplían esta postura no solo refiriéndose a la contribución que pueden realizar a otras personas, sino que también es posible promover salud en animales y mascotas, refiriéndose a los cuidados y atenciones generales que pueden garantizarles una vida saludable. Las respuestas que ejemplifican este aspecto son las siguientes:



(Ent12M): *Pues es que yo siento que todos necesitamos un psicólogo (..) Porque de alguna manera todos tenemos problemas, y que una persona te escuche y te sepa dar un consejo, o te sepa guiar por un camino, siento que evitaríamos muchos problemas o muchos riesgos que tenemos y ya no habría como en los adolescentes o en las personas grandes ya no habría depresión, o de que se sienten solos o que ya no se sienten útiles como los viejitos, (...) y yo siento que si hubiera como más ayuda, si ellos pudieran platicar con una persona que les dijera “sabes qué tú eres muy valioso” y que les hicieran ver sus cosas buenas, (...) yo siento que podrían tener más fuerzas o más ganas de seguir aprovechando y hasta harían cosas más productivas o seguirían trabajando o seguirían sintiéndose felices (...)*

(Ent14M): *(...) sería algo muy grande porque el hecho de tener salud todas las personas podrían tan sólo ahorrar muchísimo dinero en lo que gasta en tratamientos, o un aspecto también es que las personas estarían como... se prolongaría la calidad de vida de las personas, su esperanza de vida. Habrá mucha más probabilidad de que las personas tuvieran una vida estable y una calidad de vida real y mejor y además de que comer bien te da salud física yo creo que se une con la mental, entonces pueden desempeñarse mejor en sus actividades, en todos los aspectos de la vida (...)*

Continuando con el último aspecto de la percepción del grupo sobre el impacto social, se menciona la posibilidad de contribuir a desarrollo social con el ejercicio laboral. Los y las estudiantes se refieren a las ocupaciones a las que aspiran como aquellas que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad. Estos aportes están vinculados a la capacidad de satisfacer necesidades básicas tales como vivienda o educación.

Dicha asociación la realizan estudiantes que aspiran a carreras como docencia, arquitectura o derecho, mencionando que su ejercicio profesional va más allá de las actividades que realizan para obtener una remuneración económica y que, por el contrario, les motiva pensar que pueden asistir a las personas en el cumplimiento de sus necesidades de vida, garantizando que la sociedad en general pueda avanzar hacia el futuro en la superación de desigualdades. Las respuestas a continuación muestran lo comentado:



(Ent2H): *los maestros influyen en el futuro del país porque pues ellos son los que van a hacer el futuro, los que van a enseñar a los niños del futuro.*

(Ent3M): *Siento que el arquitecto contribuye más de lo que nosotros pensamos. Al principio como que cuando era chiquita veía a mi papá y “pues nada más dibuja casas” (...) pero ya después conforme fui creciendo me di cuenta que es más que dibujar casas. Es como diseñar (...) ver cómo es la manera en la que entran las personas a la oficina de mi papá para construir un futuro, tal vez entra una pareja con un bebé y pues al menos están pensando en su futuro están viendo una vida y pues todo eso se construye con una casa y el arquitecto, yo creo que pone más cosas que solo dibujar. Entonces siento que igual son muy importantes para la sociedad.*

Por último, para poder finalizar este apartado de resultados y discusión, se intenta vincular el proceso del proyecto de Aprendizaje -Servicio con el desarrollo ocupacional de los y las estudiantes. Para esto, se les pidió durante la entrevista que pensarán de qué manera los aprendizajes que obtuvieron del proyecto (mencionados anteriormente) podrían ser útiles o contribuir en su futuro profesional. Todos y todas se refirieron al desarrollo de ciertas habilidades personales (que antes no habían podido poner en práctica) y que estas serían muy importantes para el momento de llegar a ejercer en las profesiones que aspiran. Se destacan las habilidades de trabajar en equipo, de planeación, buena comunicación, responsabilidad, motivación y liderazgo.

(Ent2H) (quiere ser maestro) *“Saber comunicarme con mis alumnos, no ser un maestro de la antigua generación, dejar que ellos tomen decisiones no y que hagan sus actividades como ellos quieren, pero obviamente siguiendo un sistema de educación, pero de una manera divertida, que ellos puedan expresarse y así”.*

(Ent14M) (quiere ser nutrióloga) *“Siento que trabajar en equipo ayuda mucho (...) Porque uno solo no puede impartir el conocimiento a las personas, si lo hacemos en grupo como en el proyecto, podemos participar, enriquecer todo lo que piensan las personas del mismo tema y tener una idea más clara de lo que es la nutrición (...) Te va a ayudar toda la vida para todo lo que hagas, porque tú no vas a hacer todo solo, trabajando con otras personas, a lo mejor*



si quiero poner un consultorio, no podré sola, puedo pedirle ayuda a un arquitecto en construcción, o a un contador para que maneje el dinero, porque a final de cuentas mi conocimiento es sobre la nutrición, pero no sobre cómo llevar cuentas o poner tabiques”.

De la perspectiva que tienen los y las alumnas sobre el impacto social de la ocupación a la que aspiran y aquellos los aprendizajes importantes obtenidos del proyecto de Aprendizaje-Servicio, los cuales pueden contribuir a su desarrollo ocupacional, es posible considerar un vínculo de las tres categorías de este estudio.

Si se considera que el grupo pudo formarse desde la ciudadanía y la reflexión sobre sus aspiraciones futuras, se coincide con Payá (2008) con la idea de que, es importante preparar a las nuevas generaciones para relevar a las anteriores y así contribuir al crecimiento social, abandonando las posturas individualistas que solo concentran sus esfuerzos en satisfacer sus propios objetivos, y por el contrario, aprendieron a desarrollar valores dirigidos a la democracia, la solidaridad, la cooperación, la participación activa, el servicio, el reconocimiento de los otros, el dialogo y la empatía.

Siguiendo lo que comenta esta autora, los resultados de este estudio muestran que el aprendizaje de valores y/o habilidades permiten entender la ciudadanía desde lo axiológico y además construye competencias que humanizan las practicas cotidianas, en donde se incluye el ejercicio profesional u ocupacional. En relación con esta idea, es pertinente retomar lo que menciona González (2010) ya que, tal y como lo reflexionan los y las estudiantes en las entrevistas, la ocupación a la que aspiran existe para la mejora de la sociedad, aportar beneficios o satisfacer necesidades que mejoren la vida de los demás. Esto permitió que desde los aprendizajes obtenidos el en proyecto, el grupo pudiera ubicarse como profesionales que no tienen como únicos objetivos el beneficio propio, la obtención de prestigio o de altas remuneraciones, sino que también pudieron complejizar sus aspiraciones pensando en ellos y ellas mismas como personas capaces de contribuir al bien común, desde ocupaciones ejercidas con valores ciudadanos.

Este aspecto también coincide con lo que aporta Moreno (2010) ya que los y las estudiantes pudieron asociar sus aspiraciones ocupacionales con un sentido de



responsabilidad para construir una mejor sociedad desde sus labores, pensando que podrán salir al mundo laboral para impactar positivamente a los demás y satisfacer necesidades en sus comunidades con los conocimientos y habilidades que adquirieron y seguirán aprendiendo.

Si esto es posible mantenerlo a largo plazo, se habría contribuido a la formación de ciudadanos y ciudadanas que tal y como dice Cortina (2006;70) citado por Payá (2008) no son “átomos” insolidarios, sino que más bien son conscientes de que construyen su propia autonomía desde la solidaridad con otros iguales a ellos. Teniendo en cuenta estos análisis, se finaliza este apartado respondiendo a los objetivos de este proyecto, vinculando las reflexiones sobre las aspiraciones ocupacionales al desarrollo de un tipo de ciudadanía. De aquellas que se presentaron en el marco teórico, es posible realizar la conexión con dos tipos de ciudadanía: por un lado, la ciudadanía Activa, ya que como comentan varios autores (Osler, 2000; Bárcena, 1997) citados por Tavera (2008) este tipo de ciudadanía pone el acento en la conciencia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad, con la cual se desarrollan valores y normas comunes que facilitan la convivencia. Aspectos que pudieron desarrollarse en el grupo de estudiantes y que además resaltaron como importantes a la hora del ejercicio laboral.

Estos autores también enfatizan en otros aspectos importantes mencionados en los resultados, como son el compromiso y responsabilidad como los valores ciudadanos, propuestos como unos de lo más importantes ya que prima la intención de contribuir e implicarse para resolver necesidades comunes.

Por otro lado, también se encaja el concepto de ciudadanía Global, ya que, de manera similar, este tipo de ciudadanía se sitúa en una educación que tienda promueva actitudes y valores como la solidaridad, el respeto por la diversidad, la tolerancia, la participación y la corresponsabilidad aspectos igualmente resaltados por los y las estudiantes como importantes aprendizajes de su participación del proyecto de Aprendizaje-Servicio y posteriormente vincularon a sus aspiraciones ocupacionales.



6. Conclusiones.

A partir de esta investigación se han generado reflexiones que coadyuvan a la mejora del espacio escolar, visibilizando la necesidad de prestar atención en las aspiraciones ocupacionales desde la educación secundaria. Por un lado, se pudo observar que la participación genuina destinada para generar procesos de cambio, es un objetivo posible y necesario para mejorar el desarrollo de estrategias de enseñanza – aprendizaje, en especial aquellos que buscan desarrollar de manera transversal habilidades para la vida en espacios educativos como la escuela. Es así que, la investigación mostró que el Aprendizaje-Servicio es un proyecto educativo eficaz para asistir en la transformación de la participación tradicional y pasiva del alumnado, generando una más involucrada, comprometida y dispuesta a trabajar para mejorar su comunidad educativa.

Este compromiso pudo lograrse a partir de la reflexión y crítica permanente de los y las estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, de su rol en el aula de clase y la necesidad de transformar las actividades diarias en mejores procesos pedagógicos y relacionales, donde su voz, su trabajo motivado y creativo, pudieron demostrar que sí es posible aprender, enseñar y divertirse en la escuela. En su labor de “maestros por un día” pudieron constatar que para poder enseñar algo, es necesario aprender muy bien el contenido y posterior a esto, representa todo un reto traducir este conocimiento a una actividad que motive e invite al gusto por las materias, al tiempo que genera aprendizajes.

Con respecto al propósito de evaluar y contribuir de manera transversal a sus aspiraciones ocupacionales aparecen varias ideas finales. Por un lado a partir de la revisión teórica y su contraste con los resultados, se entiende que la selección de una ocupación representa una parte fundamental del proyecto vital de cada persona, y que esta decisión está mediada por múltiples factores individuales, relacionales y sociales, los cuales convierten a este proceso en algo singular a cada persona. por tal razón, no existen fórmulas únicas para trabajarlo; pero sí habla de la necesidad general de contribuir a que el desarrollo ocupacional debe hacer parte de las prioridades en los procesos educativos.



Por tanto, queda en evidencia la necesidad de crear espacios de acompañamiento permanente desde la educación básica, que permitan a los estudiantes involucrarse de manera activa en sus proyectos de vida, promoviendo actividades de reflexión y autoconocimiento que les faciliten adquirir mayor madurez vocacional, aspecto del que quedaron muchos elementos por mejorar, pero fue posible contribuir a que los y las estudiantes ampliaran sus motivaciones ocupacionales, sus intereses y sus aprendizajes orientados hacia el futuro.

Todos estos aprendizajes, logros y transformaciones documentados en este proceso de intervención, permitieron que los y las jóvenes pudieran proyectarse como futuros profesionales, que además de satisfacer sus necesidades individuales, pudieron traer a colación las posibilidades y motivaciones de contribuir a la mejora de la sociedad a partir de su ejercicio laboral. Lograr esto, sin duda, complejizó y ayudó a ampliar las perspectivas del grupo hacia sus aspiraciones futuras y dio la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de todas las ocupaciones en la sociedad actual y, además, les permitió reconocer habilidades y valores humanos dentro de su participación en el proyecto como elementos esenciales en la vida académica y profesional.

Con estas ideas, se intenta concluir, por un lado, que a través del Aprendizaje-Servicio es posible trabajar y desarrollar aspiraciones ocupacionales, ya que, proyectarse hacia el futuro con estos ideales, teniendo en cuenta la elección de una ocupación como parte de un plan de vida, representa un conjunto de aprendizajes que de forma paralela permitieron que cada estudiante en sus aspiraciones e individualidades, pudiera reconocerse como parte de un todo, un todo que se llama escuela y que luego será la sociedad, aquella donde ejercerán su ciudadanía no solo desde sus derechos, deberes políticos y comunidades sino también desde los valores profesionales al servicio de la sociedad.

Esta idea permite considerar que es posible vincular las aspiraciones futuras por una profesión u oficio con la perspectiva de ciudadanía, teniendo en cuenta que es necesario aprender habilidades, valores y conocimientos que humanicen el ejercicio laboral, que ayuden a crear un sentido de contribución, equidad y compromiso social y por ende, es favorable considerar que la educación para la ciudadanía, es útil para formar profesionales



éticos, empáticos y conscientes de las necesidades sociales que deben satisfacerse y que podrán tener las herramientas suficientes para trabajar y transformarlas.

Si se tiene en cuenta que tanto la formación de la ciudadanía como la selección de una ocupación son procesos educativos vitales y longitudinales, los cuales se aprenden desde la práctica teniendo en cuenta el aprendizaje de valores y actitudes, es importante señalar que la educación actual necesita orientar sus esfuerzos en mejorar estrategias pedagógicas tradicionales, las cuales relegan al alumnado a una participación pasiva, jerarquizada y controlada por los adultos.

En contraparte con esto, buscar espacios donde la participación activa, comprometida y conectada con la solución de necesidades del entorno, permitirían un aprendizaje curricular mucho más vinculado con la puesta en práctica de los mismos, dando ideas de la utilidad de los conocimientos escolares en la vida, especialmente si estos pueden relacionarse con el ejercicio laboral futuro del alumnado. Todos estos logros generados desde la intervención, invitan a reflexionar que entre más variados y múltiples sea los proyectos de Aprendizaje-Servicio, habrá mucha más diversidad de experiencias y aprendizajes en los y las estudiantes, quienes este caso lograron adquirir y reforzar habilidades y conocimientos para la ciudadanía, mientras que al tiempo pudieron vincular dichos logros con sus propias aspiraciones ocupacionales.

En síntesis, la metodología de investigación, los instrumentos seleccionados para el estudio, el análisis de los resultados y el contraste con la propuesta teórica, permitieron constatar los objetivos propuestos en esta tesis. Es decir, la vinculación entre el Aprendizaje-Servicio se mostró como una metodología de intervención idónea para el desarrollo de procesos de aspiración ocupacional, al tiempo que contribuyó en la formación de ciudadanos y ciudadanas y futuros profesionales, más conscientes de las necesidades de su entorno y dispuestos a través de su participación y cooperación a poder resolverlas.

Por último, es importante referirse a los obstáculos y limitaciones que se presentaron tanto en la realización del proyecto como en la elaboración de este trabajo de investigación. Por un lado, cabe resaltar que el equipo docente y directivo de la institución secundaria siempre



demonstró apertura y facilidades para la ejecución del proyecto, brindando espacios para que todo fuera posible (salones, salas, canchas y materiales fueron facilitados sin ningún inconveniente) , sin embargo, hubiera resultado mucho más provechoso, que los docentes de las materias vinculadas al proyecto, aportaran sus conocimientos de los contenidos trabajados para que las actividades ejecutadas por los y las estudiantes tuvieran mucha más efectividad en su propósito de generar aprendizaje motivado.

Así mismo, el tiempo de intervención se vio influenciado por el año escolar vigente, ya que los y las estudiantes estaban cursando el último semestre académico de su formación secundaria, y muchas actividades fueron pospuestas o reducidas a las horas planeadas, debido a las actividades de fin de curso y de ingreso a la preparatoria que estaban ocurriendo al mismo tiempo.

Finalmente, aunque las actividades fueron desarrolladas en tiempo y forma de acuerdo a los recursos y espacios disponibles, dando como resultado un proyecto satisfactorio y lleno de aprendizajes, es un reto para el personal docente (en este caso, para el equipo facilitador del proyecto) poder llevar a cabo intervenciones basadas en metodologías que se salen del marco tradicional de la educación, tal es el caso del Aprendizaje-Servicio. Lograr motivar eficientemente al estudiantado para participar, mediar y contribuir a la mejora de las formas de convivencia quebradas, distanciadas y hasta conflictivas que existen en las aulas o incluso estimular el pensamiento crítico en el alumnado, requiere de muchos esfuerzos y pequeños logros que afianzan la necesidad de seguir creando espacios para una educación más democrática, participativa y orientada a la construcción de nuevas formas de ejercer ciudadanía.



Bibliografía

- Abundis, F. (2013). *El Papel de las Profesiones Dentro de la Dinámica de la Vida Social*. Conferencia llevada a cabo en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL. Monterey, México.
- Álvarez, M. & Sánchez, M. (2012). Concepto, evolución y enfoques teóricos de la orientación profesional. En: Sánchez, M (Coord.) *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid, España. UNED.
- Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J. & Sicilia, M. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25, (2), pp. 40-55
- Aguado, T., Melero, H. & Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2), pp. 1-21. doi: doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194
- Batista, S. (2017). Familia, estilos vocacionales y calificadores profesionales. *EduSol*, 17, (60), pp.1-9
- Cano, M. (2008). Motivación y Elección de Carrera. *REMO*. 5, (13), pp. 6-9
- Castellano, M. (2007). Efectos de Talleres de Madurez Vocacional para Estudiantes del Primer Año del Ciclo Diversificado. *Educere*, 11, (39), pp. 691-698
- Chacón, M. & Moso, M. (2018). Los jóvenes ante la elección formativa y vocacional en España. *Ekonomiaz*. 94, (2), pp.204-225
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En: De Alba, N., García, F. & Santisteban, A. (Ed). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. (pp.37-46). Sevilla, España. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Diez-Martínez, E., Ochoa, A & Virues, R. (2008). El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social



en niños y adolescentes: algunas implicaciones psicológicas y educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.38, (1-2), pp. 107-138

D'Orazio, A; D'Anello, S., Escalante., Benítez, A., Barreat, Y & Esqueda, L. (2011).

Síndrome de Indiferencia Vocacional: Medición y análisis. *Educere*. 15, (51), pp. 429-438

Gallardo, Pedro. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *sips - revista interuniversitaria de pedagogía social*. 16, pp. 119-133

García, R. (2003). *Los Motivos En La Elección De Carrera En Las Profesiones De Alta Baja Demanda*. (Tesis de Especialización). Universidad Autónoma De Nuevo León, Monterrey

García, S., García, M., Fernández, Ana., Martín, E., Campillo, Á., Martín, F., Marcone, R. & Dapello, B. (2005). Talleres para el desarrollo de la conducta vocacional.

International Journal of Developmental and Educational Psychology. (3), (1), pp. 501-515.

García, S., Olivares, M. & Racionero, F. (2017). Desarrollo de la Madurez Vocacional en Adolescentes: Difícil Reto Para la Orientación Académica y Profesional. *Revista de Pedagogía*, 38, (102), pp.195-216

Gezuraga, M. & Malik, B. (2016). Orientación y Acción Tutorial en la Universidad: Aportes Desde El Aprendizaje–Servicio. *REOP*. 26, (2), pp. 8-25.

Gijón, M. (2011). El aprendizaje servicio es una pedagogía del compromiso cívico. En:

Puig, J. (Coord.) *11 ideas clave como realizar un proyecto de aprendizaje servicio*. (pp. 17-28) Barcelona, España. Graó

Giraldo-Zuluaga, Gloria. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18, (1), pp. 76-92

Gómez, A. (2013). Orientación vocacional para niños. *Revista Infancias Imágenes*. 12, (2), pp. 112-115



- González, M. (2003). La Orientación Profesional desde la Perspectiva Histórico-Cultural del Desarrollo Humano. *Revista Cubana De Psicología*. 20, (3), pp. 260-26
- González, J. (2010). Sentido humano de la profesión. *Logos*. En: Notas para una ética profesional del Periodista.
- González, E. & Chacón-López, H. (2014). Sobre el Concepto y Modelos de Ciudadanía. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 14, (2), pp.288-311.
- Haro, Y. (2020). *Programa de orientación vocacional: "Pienso, luego elijo", para estudiantes de secundaria, I.E.P. "Corazón de Jesús", Jesús María – Lima*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF, McGraw Hill/Interamericana de Editores. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*. 6, pp.1-22.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2016). *Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica*. Aguascalientes, México.
- Macías-González, G., Caldera-Montes, J. & Salán-Ballesteros, M. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. 80, pp.1-23
- Martínez, B. & Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la Educación. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*. 19, (1), 244-260.
- Marshall, T. H. (1998). Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza Editorial.
- Mata, A. (2018). Construcción de un inventario para la medición de la autoeficacia vocacional. *Actualidades Investigativas en Educación*. 18, (1), pp.1-26



- Mayor, D. & Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552
- Mejora tu Escuela. (s.f). Constitución De 1917. Querétaro: Mejora Tu Escuela. Recuperado de: <http://www.mejoratuescuola.org/escuelas/index/22DES0001A>
- Ministerio de Educación Perú. (2013). *Orientación Vocacional - Cartilla para Tutores*. Biblioteca Nacional del Perú. Lima, Perú
- Ministerio de Educación Argentina. (2008). *Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria*. Programa Nacional Educación Solidaria. Buenos Aires, Argentina. Mori, A. & Santiviago, C. (2017). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. Montevideo, Uruguay. MIDES.
- Moreno, P. (coord.) (2010). Importancia de los valores para el ejercicio ético de la profesión. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca, México
- Nuccelli, V. & Sánchez, S. (2017). Modelo de Orientación Vocacional y Ocupacional: Teoría, Experiencia y Análisis. *Anuario de Investigaciones*.3, (1), pp.126-137
- Ochoa, A. (2007). *Aspiraciones ocupacionales en adolescentes de 12, 15 y 18 años* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Ochoa, A. & Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la Psicología Educativa. *Perfiles Educativos*. 31, (125), pp.38-61
- Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*. 6(2) 9-28
- Ortiz, E. (2018). Educación del carácter: Participación social y cívica en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*.18, (2), pp.1-24
- Reimers, F. & Villegas, E. (2005). Educación para la Ciudadanía y la Democracia: Políticas y programas en Escuelas Secundarias de América Latina y el Ca. En:



Espíndola, V. (Ed.) *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. (pp. 65-84). Washington, DC, EEUU, Departamento de Integración y Programas Regionales Departamento de Desarrollo Sostenible, BID

Reyes, O. & Rivera, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*. 12, (44) pp. 52-71

Peach, S., Clare, R. (2017). Global citizenship and critical thinking in higher education curricula and police education: a socially critical vocational perspective. *Journal of pedagogic development*. 7, (2), pp. 46-57.

Palos, J. (2011). Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos. En: Puig, J. (Coord.) *11 ideas clave como realizar un proyecto de aprendizaje servicio*. Barcelona, España, Graó.

Payá, M. (2008). Finalidades y valores en educación para la ciudadanía: un enfoque desde la Teoría de la Educación. *INAFOCAM*, 5, pp. 12-21

Pérez, L. & Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12, (2), pp. 1-15

Reyes, I. & Novoa, A. (2014). *Orientación Vocacional*. Universidad Central, Bogotá, Colombia.

Rivas, F. (2003). Conducta Y Asesoramiento Vocacional en La Adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 84, pp. 18-34

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.)

Sadowski, Ch., Shultz, L., Cox, Ch. & Gukert, M. (2015). Teaching citizenship in an international pharmacy practice course. *Citizenship Teaching & Learning*. 10, (2), pp. 157-172.



Serrano, D. & Ochoa, A. (2020). ¿ Qué aprende la niñez del proyecto Aprendizaje-Servicio? Perspectiva del profesorado. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 66-87.

Santiviago, C., De León, F., Mosca, A. & Passarini, J. (2018). Hacia un nuevo modelo de orientación vocacional ocupacional. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 6, (3), pp. 1-13

Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la Cepal*, 76, pp. 25-38

Taveras, N. (2008). Enseña y aprender ciudadanía desde la escuela. *INAFOCAM*. 5, pp-22-27

Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 26. pp. 137 – 164.

USEBEQ. (s.f). Secundarias Generales de Alta demanda. Querétaro: portal USEBEQ.

Tomado de:

<http://silceq.usebeq.edu.mx/portalsce/posters/PosterSecundariaPreinscripciones.pdf>

Zuta, R. (2016). *Propuesta de un Programa de orientación vocacional para determinar la vocación en los estudiantes de educación secundaria de Tarapoto, 2016*. (Tesis de Doctorado). Universidad César Vallejo, Tarapoto, Perú.



Anexos

Adaptación al Cuestionario de Autoeficacia Vocacional.

CUESTIONARIO						
Sexo: _____ Edad: _____ Escuela donde estudias: _____ Grado: _____						
<p>En este cuestionario hay una lista de afirmaciones sobre las cuales debes definir en qué medida crees que tienes la información y habilidades necesarias para hacer lo que te propones.</p> <p>Lo importante es pensar si puedes hacerlo, sin importar si alguna vez lo has hecho.</p> <p>Para contestar, indica con una "X" en qué medida cada una de las siguientes frases refleja tu situación personal actual, puntuándolas de acuerdo a las siguientes opciones de respuesta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definitivamente sí puedo, cuando tienes toda la seguridad de que puedes hacerlo. 2. Más o menos puedo, cuando tienes algunas dificultades, pero a pesar de eso crees que puedes hacerlo. 3. Me cuesta un poco, cuando tienes muchas dificultades, pero aun así puedes hacerlo, aunque no muy bien. 4. Me cuesta mucho, cuando crees que no puedes hacerlo en este momento. 5. Del todo no puedo, cuando tienes completa seguridad de que no podrás hacerlo. <p>RECUERDA: Esto no es un examen, no hay respuestas buenas o malas, así que agradecemos contestes muy honestamente.</p>						
		1	2	3	4	5
1	Yo puedo pensar en lo que quiero estudiar después de la secundaria, aunque no sepa exactamente qué va a pasar					
2	Yo puedo decir qué me interesa para cuando tenga que decidir qué hacer al salir de la secundaria					
3	Yo puedo identificar las oportunidades que se me presentan cuando pienso en cómo prepararme para un empleo.					



4	Yo puedo confiar en las oportunidades educativas que se me presentan para llegar a tener un buen empleo.				
5	Yo puedo hablar libremente de en qué me gustaría trabajar sin preocuparme de que crean que son cosas de hombre o de mujer.				
6	Yo puedo compartir con mis compañeros la emoción que siento sobre lo que haré al salir de la secundaria				
7	Yo puedo alcanzar mis metas de estudios porque las tengo muy claras				
8	Yo puedo imaginar lo bueno y lo malo que pasaría si abandono la secundaria antes de terminarla.				
9	Yo puedo controlar el estrés que me produce la obligación de tomar decisiones sobre lo que quiero estudiar.				
10	Yo puedo decir cuáles son mis capacidades para cuando tenga que decidir qué hacer al salir de la secundaria				
11	Yo puedo encontrar formas de prepararme para el trabajo al salir de la secundaria.				
12	Yo puedo aprender lo que se necesita para tener un trabajo al salir de la secundaria				
13	Yo puedo darme cuenta que muchos me recomiendan dedicarme a trabajos comunes para personas de mi sexo				
14	Yo puedo planear lo que debo hacer en este momento para cumplir mis deseos sobre lo que quiero estudiar				
14	Yo puedo darme cuenta de lo que debo hacer mejor para tener éxito en mis estudios.				
15	Yo puedo planear lo que necesito hacer para lograr terminar la secundaria.				
16	Yo puedo tomar mis propias decisiones acerca de lo que quiero estudiar				
17	Yo puedo reconocer los valores que tomo en cuenta a la hora de decidir qué quiero hacer cuando salga de la secundaria.				



18	Yo puedo identificar a aquellas personas que realmente son una buena influencia para lograr terminar la secundaria				
19	Yo puedo reconocer que la gente espera de mi lo que comúnmente se espera de las personas de mi sexo.				
20	Yo puedo aceptar sin problemas que tanto los hombres y las mujeres somos capaces de obtener los mismos logros académicos.				
Preguntas abiertas					
21	¿En qué trabajan tus padres?				
22	¿Sabes hasta que año estudió tu papá?				
23	¿Sabes hasta que año estudió tu mamá?				
24	¿Qué es lo que quieres hacer al terminar la secundaria?				
25	¿Has pensado qué quieres estudiar? ¿Qué carrera?				
26	¿Por qué esa carrera?				
27	¿Qué se necesita para tener esa carrera?				
28	¿Has investigado sobre esa carrera?				
29	¿Crees que vas a encontrar trabajo fácilmente?				



Adaptación a la entrevista semiestructurada.

Datos de identificación, <ul style="list-style-type: none">• Nombre• Edad• Grado escolar y Escuela• Ocupación y escolaridad de ambos padres.
Percepción del proyecto Aprendizaje-Servicio <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto?• ¿Qué fue lo que menos te gustó del proyecto?• ¿Qué aprendiste? ¿Qué destacas como logros, cambios o transformaciones gracias a tu participación en el proyecto?
Aspiraciones ocupacionales <ul style="list-style-type: none">• ¿qué quieres ser?• ¿por qué?• ¿cómo se llega a ser?
Capacidades personales (o habilidades) y posibilidades de estudio (ej. económicas) <ul style="list-style-type: none">• Ej.: ¿Qué habilidades necesitas para ser ingeniero?• ¿Existe esa carrera en el estado? Si no existe en el estado la carrera que desea estudiar <ul style="list-style-type: none">• ¿crees que podrías de todas formas hacerlo?
Fuentes de información, <ul style="list-style-type: none">• ¿Dónde la conociste?,• ¿Quién te informó acerca de ello?• ¿algún familiar la ejerce o la ejerció?
Conocimiento de algunas ocupaciones <p>Se presentan (al azar) tarjetas con las siguientes ocupaciones: Maestro, Escultor, Periodista, Diputado, Policía, Contador, Biólogo, Informático, Arquitecto, Albañil, Veterinario, Apicultor, Médico, Chofer y Militar</p> <p>El estudiante escoge las tarjetas con los nombres de las ocupaciones que crean conocer y se confirma el nombre de éstas.</p>
Discriminación del tipo de estudios o lo que se necesita para llegar a ejercer una ocupación. <p>Con 3 de las ocupaciones presentadas en la parte anterior se les puede preguntar:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿cómo se llega a ser...?,• ¿qué se necesita para ser...?• ¿de dónde las conociste?,• ¿cómo las conociste?,• ¿dónde las has visto?
Valoración que tienen de las ocupaciones <p>Se les presentan tarjetas con los nombres escritos de las ocupaciones:</p>



Maestro, Escultor, Periodista, Diputado, Policía, Contador, Biólogo, Informático, Arquitecto, Albañil, Veterinario, Apicultor, Médico, Chofer y Militar

Después se les pide que las lean, una vez leídas se les plantea lo siguiente:

- Hay algunas de estas ocupaciones que ganan más que otras (**ingresos**), pensando en este aspecto, acomódalas de mayor a menor de acuerdo a sus ingresos. Una vez ordenados de acuerdo a ese criterio se les pregunta: ¿por qué lo ordenaste así? Enseguida se les pide que acomoden la ocupación a la cual aspiraban en donde ellos creían que debía ir.
- A continuación, se les plantea que hay algunas de estas ocupaciones a las que la sociedad valora más que a otras (**prestigio**), y se les pide que acomoden las tarjetas de acuerdo a las que son socialmente valoradas. Después de realizar el acomodo se les pregunta ¿por qué?, posteriormente se le pide que con base en este criterio acomodaran la ocupación a la cual aspira, así como sus argumentos del acomodo.
- Luego se les plantea lo siguiente: de las ocupaciones que se te muestran, ¿hay algunas que podrían dirigir a otros? o que podrían dar órdenes a otros (**mando**). Acomódalas con ese criterio. Una vez que se realiza el acomodo, se le pregunta: ¿en dónde acomodarías la ocupación que tú quieres desempeñar?
- Por último, se les pide que seleccionen las ocupaciones que consideren sean solo para mujeres y solo para hombres (**genero**) y una vez realizado el acomodo preguntar ¿Por qué crees esto? Y luego se les pide que reflexionen si la ocupación a la que aspiran puede dividirse por género.

Impacto de las ocupaciones en la sociedad.

Se les pide que elijan 3 de las ocupaciones presentadas en la sección anterior (verificar que ninguna de esas sea la que quiere el estudiante) y se les pide que contesten preguntas como:

- ¿Cuál es el impacto que crees que tienen esas profesiones en la sociedad?
- ¿Para qué crees que la sociedad necesita un (abogado, diputado, etc.)?
- ¿Cuál es más importante para la sociedad? / o que las ordenen de la más importante a la menos importante (teniendo en cuenta el impacto que consideren que tenga)

Por último, se les pide que, pensando en la ocupación que quieren desempeñar, contesten preguntas como:

- ¿Cuál es el impacto social que tiene la carrera que quieres estudiar?
- ¿Por qué crees que la sociedad necesita un/una.....?
- ¿Por qué crees que esa ocupación/profesión es importante para la sociedad?

Vinculo del proyecto Aprendizaje-Servicio con sus aspiraciones ocupacionales

De acuerdo a las respuestas que dieron sobre las percepciones que tuvieron del proyecto, se les pide que contesten

“De lo que me comentaste que te gustó y que aprendiste del proyecto,

- ¿Qué crees que puede servirte para poder ser el mejor/la mejor (doctora)?
- ¿Cómo podrías aplicar esos aprendizajes cuando trabajes de (veterinaria)?

Ocupaciones presentadas en la entrevista según los Campos de formación académica

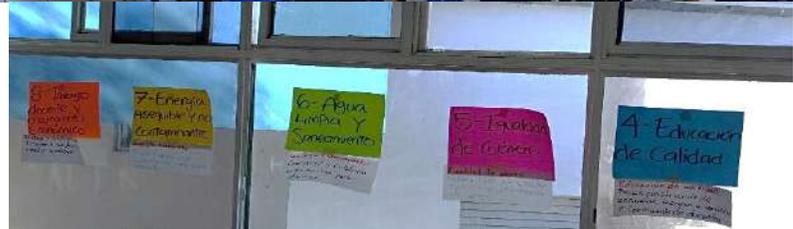
<i>NO.</i>	<i>Campo Amplio</i>	<i>Profesión u Oficio</i>
1	Educación	Maestro
2	Artes y humanidades	Escultor
3	Ciencias sociales y derecho	Periodista
		Diputado
		Policía
4	Administración y negocios	Contador
5	Ciencias naturales, matemática y estadística	Biólogo
6	Tecnologías de la información y la comunicación	Informático
7	Ingeniería, manufactura y construcción	Arquitecto
		Albañil
8	Agronomía y veterinaria	Veterinario
		Apicultor
9	Ciencias de la salud	Médico
10	Servicios	Chofer
11	Otros	Militar

Registro fotográfico de las etapas del proyecto de Aprendizaje-Servicio.

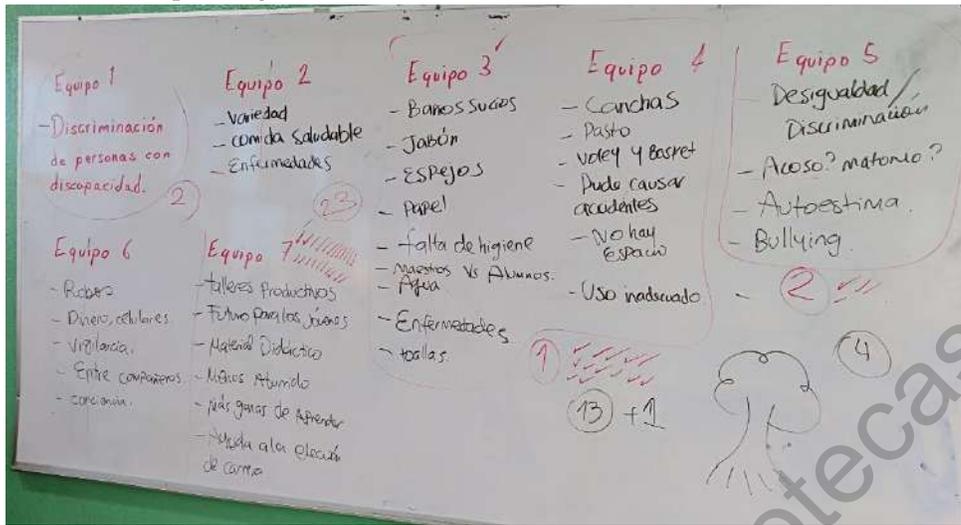
Sesiones etapa 1 y 2



Actividades de motivación y diagnóstico



Sesión etapa diagnóstico



Día de votación para selección de problemática.

Sesión etapa planeación



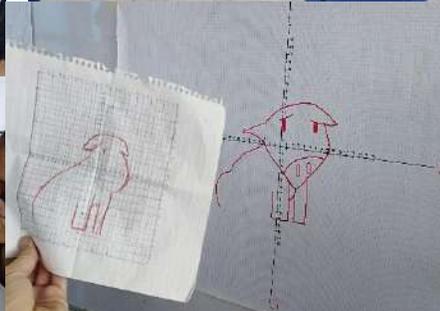
Día de planeación. En las fotos están los equipos de Historia, inglés y Formación Cívica y Ética.

Sesión etapa planeación



Día de planeación. En las fotos están los equipos de Educación Física, Matemáticas y Química

Sesión de etapa ejecución



Ejecución actividad equipo Matemáticas

Sesión etapa ejecución



Ejecución actividad equipo
Historia

Sesión etapa ejecución



Ejecución actividad equipo
Química

Sesión etapa ejecución



Ejecución actividad equipo Educación Física

Sesión etapa ejecución



Ejecución actividad equipo Formación Cívica y Ética