

87577

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"I Z T A C A L A"



**UNA PROPUESTA ALTERNATIVA A LA ORIENTACION VOCACIONAL EN SECUNDARIA:
EL DESARROLLO DE INTERESES EN UNA
PERSPECTIVA PROFESIONAL**



**U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
VIRGINIA FLAVIA GUTIERREZ PEREDO

Tlalnepantla, Edo. de Méx. Octubre 1988



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES:

Porque me enseñaron a amar
el conocimiento y la vida.

A MI ABUELA CARLOTA

Porque siempre creyó en mí.

A MI ABUELA JOSEFINA

Por su cariño.

A MI HERMANO,
MIS TIOS,
MIS PRIMOS
por su compañía.

AGRADECIMIENTOS

Una empresa humana jamás es el resultado de un individuo aislado. El presente trabajo no es la excepción. Deseo agradecer sobre todo los comentarios críticos y las sugerencias del Mtro. Felipe Tirado Segura y de las Licenciadas Patricia Covarrubias y Alicia Fernández. El tiempo que dedicaron al presente trabajo es insustituible. De igual manera deseo agradecer al Instituto Bilingue Rudyard Kipling el apoyar mis iniciativas y proyectos. Particularmente agradezco al Mtro. Jesús Salcedo Aquino, Director de la Secundaria de este Instituto, por su guía y ejemplo, ya que además de ser un maestro es también un amigo. Finalmente, doy las gracias a mis alumnos, por permitirme formar parte de sus vidas.

Agradezco de igual modo al Sr. Mauricio Velasco la dedicación que le brindó a mecanografiar este trabajo.

I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION.	1
I.- PSICOLOGIA Y EDUCACION: CARACTERIZACION DEL PSICOLOGO ESCOLAR	4
A. La Institución Escolar	6
B. La demanda de la Escuela	8
C. La Respuesta Psicológica	9
1. Consideraciones Generales.	
2. La Situación del Psicólogo Escolar.	
II.-LA EDUCACION SECUNDARIA	18
A. Características y Perspectivas	18
B. El sujeto de la demanda: el adolescente.	24
1. Desarrollo Biológico.	25
2. Desarrollo Psicológico.	27
a. Necesidades del adolescente.	
i) Afectivas y sociales	
ii) Necesidades cognoscitivas	
C. Motivaciones e intereses en la adolescencia.	36
III.LA ORIENTACION VOCACIONAL EN SECUNDARIA	48
A. Análisis Crítico del Concepto de Vocación.	48
B. Más allá de la Escuela: ¿Ocupación o Vocación?..	53
C. Formulación Teórica del Desarrollo de Intereses.	64
1. Definiciones.	64
2. Características del interés	68
3. Desarrollo de los intereses	73
a. Fases de desarrollo de los intereses cognoscitivos.	73
b. El interés cognoscitivo y la educación de la personalidad	73
c. Problemas en el desarrollo de los intereses cognoscitivos.	73

	PAG.
D. La Educación de la Personalidad.	81
1. Autoeducación y toma de decisiones.	81
2. Aprendizaje	84
3. Desarrollo intelectual.	86
4. La necesidad de una organización totaliza- dora de las áreas del conocimiento.	88
E. Análisis de Métodos y Técnicas utilizadas en Orientación Vocacional	91
IV. DESCRIPCION DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO INSTITUCIONAL.	96
A. Esquema Organizativo y Funciones	96
B. Plan General de Trabajo en el Programa de O.V. para el último grado del ciclo secundario.	98
Procedimiento.	101
Resultados	104
C. ¿Descubrimiento o desarrollo de Intereses?: Una propuesta alternativa a la Orientación Vocacional.	105
Análisis de los temas preferidos	108
Actividades realizadas	110
Resultados	113
Discusión.	117
Resultados de la correlación entre la colec- ción de tema y los intereses preferentes ob- tenidos en la prueba de Orientación Vocacional.	122
Comentarios adicionales.	125
VI. CONCLUSIONES.	130
VII. BIBLIOGRAFIA.	137

FIGURA 1

ANEXOS: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

INTRODUCCION

Las relaciones entre la Psicología y la Educación son muy estrechas. En realidad, hay pocas intervenciones, de las denominadas aplicadas, que no conlleven un cierto grado de enseñanza o educación; de igual manera, no existe propuesta educativa alguna que no implique necesariamente una postura psicológica subyacente. El presente trabajo presenta una más de estas múltiples relaciones encarnada en lo que se ha denominado Orientación Vocacional durante el ciclo educativo medio básico.

La Orientación Vocacional, concebida como una técnica social, posee una larga historia. La multiplicidad y especificidad laboral crecientes han hecho de la orientación vocacional un elemento impostergable para ubicar al adolescente dentro del marco profesional y educativo.

El adolescente, representado en sus múltiples cambios a todos niveles: biológico, psicológico y social, se ve inmerso en una realidad caótica y cambiante para la cual necesita una lógica que lo centre dentro de un contexto que él pueda entender y manipular. Esto es particularmente cierto en el ámbito de la orientación profesional.

Criticaremos el concepto de "vocación" en tanto conlleva en su significado una manera de ver al hombre y sus elecciones. Esta manera está vinculada a una actividad pasiva ante las decisiones que toma en su vida, pareciera ser que la vocación es algo prefabricado, innato, y que nuestro único trabajo fuera descubrir o develar esa vocación, latente en todo individuo

desde el momento en que nace. Además, sólo se habla de vocaciones cuando hablamos de profesiones nobles: médico, maestro, abogado, etc. No hablamos de que para las ocupaciones no tan nobles, como podría ser la de barrendero o lavandera se necesite una vocación. De aquí que éste término esté lleno de implicaciones y que su utilización sea difícil en un marco más objetivo de concebir la orientación profesional.

Alternativamente, hablamos del desarrollo de intereses y aptitudes, de la educabilidad del individuo. No existe una relación preformada entre el hombre y el oficio. Esta relación se construye, se desarrolla, no únicamente en el ámbito laboral sino también y de manera importante, en el escolar.

La orientación, así, se asume como un proceso que en realidad no tiene fin. Los aprendizajes necesarios para dominar una ocupación o profesión determinada se continúan en el ámbito laboral.

En Secundaria, la Orientación Profesional está presente dentro del programa de estudios como hora-clase. El presente reporte hace referencia a una experiencia de trabajo institucional en una escuela secundaria privada, en donde participaron 199 adolescentes de 3er. grado. Desde una perspectiva Psicológica, se propone un modelo alternativo, digamos complementario, a las experiencias de orientación vigentes. Dicho modelo está basado en el desarrollo de intereses y habilidades y está muy vinculado a procesos como la autoeducación, la toma de decisiones, el aprendizaje y el desarrollo intelectual. En

suma, intenta educar la personalidad en un contexto amplio. -
Por otro lado, se contempla la necesidad de una organización_
lógica de las áreas del conocimiento para que el adolescente_
pueda ubicarse y no, al menos no en esta etapa, haciendo énf_a
sis en las ocupaciones.

Se presentan las implicaciones, resultados y comentarios
adicionales a la propuesta señalada, así como algunas limita-
ciones inherentes a su estructura. Consideramos sin embargo,-
que es un modelo útil, perfectible y sobre el cual se puede -
reflexionar ampliamente sobre el papel del Psicólogo escolar_
en sus aportaciones profesionales y sobre la necesidad de - -
crear formas de abordaje cada vez más adecuadas a las deman--
das institucionales y sociales.

"...no hay Psicología aplicada, sino que toda buena Psicología es susceptible de aplicaciones"

Jean Piaget.

I. PSICOLOGIA Y EDUCACION: CARACTERIZACION DEL PSICOLOGO ESCOLAR.

La aplicación de la Psicología en diferentes ámbitos nos da la oportunidad de evaluar a la luz de ciertos resultados - su desarrollo y consistencia como ciencia susceptible de modificar la realidad que estudia. El ámbito educativo no es la excepción. Desde la década de los años 30s, las investigaciones psicológicas -particularmente las vinculadas al aprendizaje y el desarrollo- comienzan a dar un marco de referencia a las prácticas educativas concretas al interior de lo escolar. Al principio de manera indirecta y ya a mediados de este siglo de manera sistemática, los datos y conceptos del dominio psicológico comienzan a vincularse de manera muy estrecha a los procesos pedagógicos contemporáneos.

Las concepciones educativas o psicológicas no se producen en abstracto. Son el resultado del concepto de hombre y de sociedad que se tengan en un momento histórico determinado. La educación, así, no puede desligarse de la sociedad que la produce; sus funciones y características estarán al servicio de un estado social existente. De igual modo, la psicología tenderá a reflejar un modo particular de entender lo humano que corresponde a una concepción del mundo enraizada en elementos sociales, económicos y culturales. Cuando se dice -

que "toda práctica educativa resposa en parte sobre determinadas concepciones psicológicas" (Depto. de Psicología Educativa y Diferencial, Univ. de Barcelona, 1980, p. 86) añadiremos que éstas a su vez reposan en una concepción del hombre y de la sociedad. Tenemos pues que ambas, Psicología y Educación, están inscritas dentro de un esquema general global que las determina, pero al mismo tiempo, al formar parte de él, tienen la potencialidad de modificarlo, de incidir en él y transformarlo.

El acontecer educativo se encuentra multideterminado y es muy complejo. La Psicología de la educación es tan sólo una de las disciplinas que lo abordan. Para poder explicar el acto educativo, es necesario analizarlo. Existen dos componentes que son esenciales a su naturaleza. Por un lado, tenemos al educando y por otro, al educador, quien desde su sola presencia, lo iniciará en los valores sociales, intelectuales y morales de su sociedad.

Es en este proceso generado entre educador y educando, en el cual ambos se influyen mutuamente, en donde podremos encontrar "las actitudes y los prejuicios generales de la comunidad, de la región, de la nación." (Holt, 1976, p. 170)

Piaget (1973) nos dice al respecto: "Educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor." (P. 157) Es aquí donde la Psi-

ciología juega un papel primordial, ya que para "transformar - la estructura psicobiológica del individuo" es necesario conocerla, entender sus componentes y su funcionamiento.

Sin embargo, ésta transformación no ocurre en el "vacío" sino que está indisolublemente ligada a espacios específicos. Lo social no se presenta al interior del marco educativo de - una manera lineal y simplista, sino a través de una entidad - mediadora y concreta: la Institución.

El presente trabajo está inscrito dentro de una institución. Representa la experiencia de la autora como Psicóloga - escolar en una escuela secundaria privada. Específicamente se hablará sobre el trabajo realizado dentro del área de Orientación Vocacional en el tercer grado del ciclo secundario, aunque se hablará de manera general tanto de las características de una institución como del trabajo del psicólogo escolar.

A. La institución escolar

La institución no es únicamente una infraestructura física y organizativa, sino que "expresa y encarna, mediante los condicionamientos económicos y sociales que actúan sobre ella, los valores y el significado que el conjunto del cuerpo social atribuye al trabajo que ahí se produce, o a la forma de vida que en ella se ubica." (Renau, 1985, p. 43).

La institución está formada por un grupo de personas receptoras y transmisoras de los valores sociales de un determi

nado sistema económico y social. Este grupo tiene la posibilidad a su vez, de tomar conciencia sobre el papel que juega en esta transmisión.

Es en el marco de la institución escolar en donde el Psicólogo desarrollará sus actividades y por esto es de vital importancia que conozca tanto los elementos que componen su estructura como la dinámica de su funcionamiento.

Por otra parte, no podemos dejar de lado que educar es una tarea compleja y a menudo conflictiva. Veamos las razones.

- frecuentemente los niños atraviesan por momentos de crisis.

- la obligatoriedad de los programas y sus consecuencias no permiten acoger los ritmos individuales, creando tensiones complementarias.

- existen condiciones de trabajo que dificultan la necesaria elaboración de los conflictos.

¿De que va a depender que una Institución sea capaz de afrontar y solucionar estos conflictos?. Indudablemente, podemos afirmar que la institución escolar necesitará contar con medios apropiados para su correcto funcionamiento. Por ejemplo:

- es necesario un espacio en donde los integrantes puedan compartir sus tensiones.

- a través de este intercambio poder ampliar el campo de reflexión.

- que los integrantes tomen parte activa en aquellas decisiones que les afectan directamente, etc.

Es sólo a través de estas formas de gestión que los niños, jóvenes, educadores y directivos podrán compartir sus experiencias y discutir sus problemas educativos y de organización.

B. La demanda de la escuela

El Psicólogo trabaja en la Escuela. Forma parte integrante de su dinámica y sus condicionamientos. Como profesional será "el objeto de una demanda más o menos formulada y explícita ante a la que tendrá que ubicarse y al que tendrá necesariamente que dar una respuesta". (Renau, 1985, p. 59).

Sea cual sea, la demanda siempre representa un acto de comunicación en donde existen dos polos: el que formula la demanda y el destinatario de la misma. La tarea del psicólogo al interior de la escuela consistirá básicamente en conocer lo mejor posible este acto de comunicación, es decir, en interpretar la demanda: desde dónde se formula, quién la hace, por qué, qué tipo de respuesta se espera, qué es lo que no se formula en la demanda, etc.

Es importante enfatizar el carácter global del análisis que el Psicólogo deberá llevar a cabo; lo contrario parcializa la percepción de la realidad.

En los últimos años es por esto que el acento se ha pues

to en las tareas de prevención y planificación de la tarea educativa. La contribución de la psicología en este campo se presenta a la hora de hacer un análisis riguroso y permanente de la institución escolar para agilizar los mecanismos de adaptación de la escuela al niño, a sus necesidades de acuerdo con las etapas de su evolución.

C. La Respuesta Psicológica.

1. Consideraciones generales.

El Psicólogo se enfrenta a la demanda con un bagaje personal constituido por dos tipos de componentes.

- a. Un instrumental conceptual y técnico, resultado tanto de su formación académica, como de su experiencia profesional.
- b. Una determinada forma de vivir su profesión y su situación en el marco escolar.

Al hablar de la manera como los conocimientos psicológicos a nivel teórico se aplican al interior de lo escolar, el Depto. de Psicología Evolutiva y Diferencial de la Univ. de Barcelona (1980), propone la hipótesis de interdependencia-interacción, según la cual la Psicología de la educación no debe interesarse por los datos psicológicos (nivel evolutivo, características aptitudinales, etc.) Por sí mismos, sino en estrecha interacción con el resto de los parámetros presentes en la situación educativa.

Esta postura se contrapone a la hipótesis de extrapola--

ción-traducción, la cual ha caído en un reduccionismo, tratando de especificar un fenómeno de nivel superior (marco escolar) en función de otro de nivel inferior que lo constituye. De igual modo es distinta a la hipótesis de independencia que convierte a la Psicología de la Educación en una mera pedagogía experimental, negando así su existencia.

Es importante señalar que la Psicología de la Educación, tal como se encuentra ahora, no ofrece modelos universalmente válidos, aplicables a todo tipo de situaciones, contenidos o niveles. Su aplicación muestra un alto grado de especificidad dependiendo de las personas y las relaciones institucionales a las que se enfrente.

2. La situación del Psicólogo Escolar.

Como se especificaba en el apartado anterior, el Psicólogo se inserta en la escuela con una percepción concreta de lo que será su trabajo en ella, aunque ésta pueda estar distorsionada. De manera más o menos sistemática, posee un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que le permitirán abordar la realidad educativa y responder a la demanda de la cual sea objeto. Sin embargo, el desarrollo de una identidad profesional como Psicólogo escolar no será sino el resultado de un proceso lento que involucra una serie de experiencias confrontadas a la luz de sus presuposiciones de lo que es un niño, una escuela o un conflicto. De esta manera, y como en cualquier empresa humana, la visión que pueda tener el Psicólogo

de la vida en una escuela y de sus funciones en ella, dista mucho de ser estática; corresponde más bien a un marco que va cambiando conforme amplía la manera de interpretar lo que ocurre en el ámbito escolar.

De manera general sabemos que el Psicólogo en la escuela y particularmente en la etapa secundaria, es objeto de diversos tipos de demandas, entre las que se encuentran:

a) orientar y asesorar a los alumnos tanto en aspectos educativos (hábitos de estudio, desarrollo de aptitudes, etc.) como propiamente psicológicos, es decir, orientarlo dentro de lo que tradicionalmente se considera la "crisis adolescente" y que tendremos oportunidad de evaluar posteriormente.

b) Orientar y asesorar a los maestros en su tarea dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, así como darles un espacio para valorar su trabajo como profesionales dentro de la dinámica institucional.

c) Orientar vocacionalmente a los alumnos, para lo cual en muchas ocasiones el Psicólogo cuenta con horas-clase para dar este servicio. En este punto, es importante señalar que la tendencia en muchas escuelas parece ser la de encerrar al Psicólogo únicamente dentro del rol de orientador vocacional.

d) orientar y asesorar a los padres de familia con respecto al manejo de sus hijos adolescentes, así como en lo relativo al bienestar familiar global y de las consecuencias de este en el desarrollo sano de sus miembros.

e) finalmente, como hemos dicho anteriormente, sería deseable que el Psicólogo se involucrara cada vez más en las tareas que implican tener una visión global del conjunto institucional en el que está inserto, para de esta manera asesorar a los administradores o directivos de un plantel con respecto a las políticas que toman y a la manera como éstas influyen en todos los ámbitos de la institución.

Así pues, existe una necesidad, inherente al trabajo educativo, de que el Psicólogo, con un arsenal teórico y metodológico apropiado, tenga cada vez más importancia dentro de la institución escolar, siendo capaz de conocer sus necesidades y aportar elementos para enriquecer su dinámica en beneficio de sus miembros.

Para ejemplificar lo anterior recurramos a lo que el Colegio Fingoy (1980) considera algunas de las funciones esenciales del Psicólogo en la escuela.

Desde su concepción, para reformar la enseñanza los Psicólogos deberían:

- a. Estudiar los mecanismos lógicos y psicológicos que subyacen a lo enseñado.
- b. Conocer a fondo las grandes etapas de la evolución del niño.
- c. Ver si esas etapas descritas en los libros coinciden con las de "nuestros niños".
- d. Adecuar enseñanza y evolución.

Lighthall y Zientek (1977), por su parte hacen referencia a dos mundos de actividad distintos: "El mundo de la Psicología tiende a estar en las universidades; el mundo del aprendizaje infantil en el salón de clases se encuentra en las escuelas "(P.66). Estos mundos tienen dificultad en alcanzarse el uno al otro. Les falta "voz a cada uno para escucharse mutuamente. La voz es el medio de influencia. Aunque los factores que contribuyen a este estado de cosas podrían ser distintos tomando en cuenta que el contexto al que ellos se refieren está vinculado a condiciones específicas de su país (Estados Unidos), la observación es válida para el nuestro. Ellos proponen que el trabajo psicológico en la escuela esté orientado a un conocimiento profundo de la "conducta organizacional" de esta institución, asegurando que ésta sería una de las únicas maneras de que el intercambio entre Psicólogos y Educadores fuera relevante y provocara cambios profundos e importantes en las prácticas educativas.

En México, Rueda (1986, 1987) ha abordado la situación de los psicólogos educativos desde una perspectiva diferente. Para él es necesario recurrir a los orígenes y el desarrollo de la Psicología Educativa para poder después elaborar el perfil del trabajador en esa área. Las tendencias en la Psicología educativa poseen un doble movimiento: por un lado se encuentra la investigación hecha en el laboratorio y por otro la investigación emanada de una acción directa en las escuelas mismas. La tendencia actual tiende a complementar ambas direc

ciones aunque haciendo énfasis en detectar las necesidades - particulares de cada institución y abordarlas a través de la investigación.

Una de las características del discurso al hablar de educación debe estar estrechamente vinculado a lo que Rueda denomina "lo social". "La educación es uno de los temas del que - no se puede hablar sin referirse a lo social" (Rueda, 1986, - p. 25).

Lo social no se inscribe al interior de la escuela de manera abstracta: está presente en el currículum y en las prácticas pedagógicas vigentes en donde se transmite "una concepción del hombre y de su función social" (Rueda, 1986, p. 25). La participación del Psicólogo no debe pues estar restringida al cómo o cuándo enseñar, sino también al qué. Esto implicaría la participación del psicólogo a un nivel más amplio que al que hasta ahora se le ha asignado.

La creación de espacios en donde las necesidades individuales puedan expresarse es otro de los objetivos del trabajo psicológico en las escuelas. De este modo se asegura su participación activa en el proceso educativo, ya no sólo de manera indirecta o tangencial.

En 1987, Rueda aborda la problemática del papel del Psicólogo en la escuela. Para ello analiza el papel de este profesional en las escuelas Norteamericana, Francesa y Mexicana. Como característica básica, la escuela Norteamericana tiene -

una gran influencia del modelo clínico, en donde la demanda al psicólogo se realiza en términos de ayuda a niños problemáticos. De hecho, los maestros exigen este papel.

En la escuela francesa, sin embargo, la perspectiva es diferente. "...se piensa que la actividad del Psicólogo escolar está estrechamente ligada al desarrollo de la psicología de la infancia y a su función de investigación." (p. 43). De igual manera, la profesión es el resultado de una doble formación, pedagógica y psicológica. De hecho, el Psicólogo escolar debe ser maestro antes que Psicólogo (Cfr. Guillemard, 1987). La situación en Dinamarca es muy parecida (Spelling, 1986).

En la escuela Mexicana se intenta ubicar la propuesta francesa (propuesta psicopedagógica) dentro de un campo no tradicional del psicólogo escolar. Va más allá de una simple aplicación de pruebas y de un modelo clínico. Intenta reubicar el papel del Psicólogo escolar en un campo más amplio y promover la investigación al interior de la escuela como una manera de aportar nuevos elementos al debate de su orientación profesional.

La participación en la definición del papel del Psicólogo escolar es necesaria, para contribuir a su desarrollo.

La nueva imagen de la psicología escolar estaría caracterizada por los siguientes aspectos:

- 1) el cambio hacia una Psicología más atenta a ejercer -

una acción preventiva.

2) el interés por una diversificación del papel del Psicólogo, que se inclina por los programas de enseñanza, los Profesores, los padres y los alumnos en su conjunto.

3) el desarrollo de una actitud de investigador y por dar preeminencia a los temas de investigación surgidos de la problemática del salón de clases.

4) la participación de otros profesionales que, en el caso del diagnóstico y de la evaluación psicopedagógica, aporten sus propios puntos de vista, quizá diferentes a los del Psicólogo (Rueda, 1987).

Asimismo, los programas de acción profesional deben cumplir con los siguientes lineamientos:

a) surgir de las condiciones particulares de cada institución educativa.

b) comprender las etapas de planificación, puesta en práctica y evaluación.

c) incluir medidas que tiendan a responder a las necesidades de los grupos que componen la escuela: alumnos, padres, profesores.

d) privilegiar las características de su tema de estudio, la educación, para guiar sus acciones.

El psicólogo debe rebasar su disciplina para abarcar ámbitos más generales de interés como "los factores económicos, políticos y culturales que también determinan lo que sucede -

en la escuela". (p. 48).

De igual manera, tomar en cuenta las cuestiones que evidencian el involucramiento personal del investigador (la propuesta de investigación-acción)

e) favorecer una actitud similar a la de un investigador.

"...el conocimiento que puede derivarse de una práctica profesional tiene valor en tanto que nos da una información - para poder interpelar a las teorías que ya existen." (Rueda, - 1987, p. 48)

La actitud de investigación debe traducirse en una sistematización de las experiencias realizadas, "que pueden favorecer el análisis y el mejoramiento constante de las teorías - existentes, al igual que su comunicación a los miembros de la comunidad." (P. 48).

Se deben aprovechar todos los espacios institucionales - que estén a nuestro alcance para extender nuestras acciones - en la dirección deseada.

El fin último que persigue la Psicología escolar es pues, el mismo de la educación: lograr el desarrollo pleno de toda la persona y no sólo de sus conocimientos. Si la escuela ignora los mecanismos por los que aprenden los niños y jóvenes, - la manera que tienen de conocer, su personalidad individual o el funcionamiento de los grupos, es muy posible que fracase, - o al menos que no cumpla con sus objetivos. El Psicólogo debe preocuparse, al mismo tiempo que de los fines de la educación,

manteniendo una actitud crítica hacia ellos, de su técnica, - es decir, debe tener una idea clara del niño, del joven y su desarrollo antes que del hombre hecho. Es por esto que existe una necesidad impostergable de utilizar modelos de trabajo - psicológico que condicionen perspectivas transformadoras y - respuestas de calidad y cantidad adecuadas a las necesidades de la escuela considerada en el seno de su contexto sociocultural.

II. La Educación Secundaria

La extensión general de la enseñanza en la mayoría de - los países, tanto en un sentido longitudinal (acceso a niveles secundarios y superiores) como transversal (diferenciación más precisa de las formas de enseñanza, p.e. escuelas técnicas) ha sido una de las características de los modelos económicos del siglo XX.

La enseñanza secundaria, como ciclo de educación, corresponde generalmente a las edades de 11 a 15 años. A través de una serie de transformaciones determinadas por las condiciones socio-económicas presentes en la vida de un país específico, la enseñanza secundaria se ha concebido en ocasiones como un nivel educativo autónomo y en otras como uno propedéutico. De igual forma, la estructura de dicha enseñanza ha ido cambiando, estando en algún momento formada por dos ciclos (uno elemental y otro superior) como en la España del siglo XIX (Ne--

grín, 1983) y ha ido transformando su fisonomía hasta tener - en la mayoría de los países, el rostro que hoy conocemos, es decir, el de una enseñanza de un solo ciclo, autónoma con respecto a otros niveles.

Desde los primeros momentos del nacimiento de la educación secundaria moderna, coexistirán dos direcciones contrapuestas sobre lo que debiera ser la nueva enseñanza secundaria. Frente a una enseñanza humanística y teórica concebida como un adorno social sin finalidad práctica alguna, se puede apreciar otra dirección que se preocupa por poner el acento en los aspectos científico-naturales y en la que ya se empieza a prestar atención a una clara orientación técnico-profesional inmediata.

Las dos corrientes señaladas empiezan a aparecer enfrentadas y en lucha por conseguir la hegemonía escolar, especialmente a partir del siglo XVIII. El enfrentamiento entre las dos tendencias, sin embargo, se inclinará a la larga hacia la segunda propuesta: los aspectos científicos-naturales y técnicos tendrán preeminencia sobre los filosófico-humanísticos, aunque sin desdeñarlos.

Cabe señalar para los fines de este estudio, con respecto al objeto o sentido de la enseñanza secundaria, que aún admitiendo las funciones históricas de complemento del aprendizaje de la primera enseñanza y de preparación para el nivel pre-universitario, habría que insistir mucho más en el carácter de enseñanza autónoma que encierra una finalidad formati-

va en sí misma.

Recientemente, la posición de algunos países (Francia, - por ejemplo, cf. Dundas-Grant, 1982) ha sido la de dar un valor a una educación general global al interior de la enseñanza secundaria al mismo tiempo que se entrena a los alumnos en una área técnico-profesional con niveles altos de ejecución.

Este tipo de alternativas parece estar en consonancia - con un conocimiento más profundo de las características que - estructuran a la persona que será objeto de estas políticas, - es decir, del adolescente.

En la medida en que se tenga una idea clara del modo en - que se estructura el conocimiento a esta edad y de la necesi - dades sociales, afectivas e intelectuales en esta etapa, será mucho más probable que las propuestas logren dar una respues - ta adecuada a una juventud que vive en una sociedad cada vez - más compleja y cambiante.

Como vemos, la importancia de la educación secundaria - para el desarrollo de un país se encuentra sin lugar a dudas - en el centro de un discurso que incluye lo político, lo econó - mico y lo social. Al igual que en otros países, alrededor de - los 16 años de edad viene a ser más o menos el límite que de - marca una serie de opciones para el educando que para enton - ces ya posee una "educación universal".

Para Naville (1975) "...la secundaria debe convertirse - igualmente en terreno de una orientación profesional comple--

ta". (p. 206), es decir, la educación es un proceso y al interior de éste son indeseables las rupturas. En el caso específico de la orientación vocacional, a la cual dedicaremos el capítulo siguiente, es imposible orientar haciendo énfasis únicamente en el último año de la educación preparatoria, aplicando sólo pruebas psicológicas. La orientación profesional es un proceso que comienza desde la escuela primaria. Durante la secundaria el énfasis debe estar en el conocimiento global de las áreas de la realidad que abordan las diferentes profesiones. Para escoger, se tiene que conocer y es el primer gran problema que si no debe satisfacer, al menos debe preparar la secundaria.

Blanc y Egger (1978), al hacer un análisis de las innovaciones escolares en Suiza durante la etapa secundaria encuentran elementos comunes a diversas experiencias, que intentan cada vez de manera más consciente, estructurar las prácticas pedagógicas tomando en cuenta el desarrollo del conocimiento en las ciencias Psicológicas. Así, la Escuela Global de Dulliken/Olten se aboca a la tarea de reestructurar el último ciclo de la escolaridad obligatoria, que en ese país corresponde a las edades de 10 a 15 años.

Los objetivos de este proyecto eran diversos, por un lado, la aplicación de nuevos métodos y nuevos medios de enseñanza: medios audiovisuales, enseñanza temática, individualizada; por otro se intentaba responder a la interrogante: ¿cuáles son los nuevos métodos de enseñanza que se deben introdu-

cir?. Finalmente, se adoptaron dentro de las formas de enseñanza:

- * los métodos activos, es decir, trabajos en grupo e investigaciones relacionadas con un proyecto.

- * materias por niveles.

- * materias optativas, es decir, un "sistema complejo para satisfacer, en la medida de lo posible, los gustos y necesidades de los alumnos y seguir su evolución." (p.42)

Al hacer un primer balance de la experiencia se encontró que los alumnos se reagrupaban, conforme pasaba el tiempo, en función de sus gustos y aptitudes.

Por otro lado, el Colegio Rousseau en Ginebra introdujo una estructura por niveles y opciones en el segundo ciclo de enseñanza secundaria (15-16 años). Las razones de la elección de una innovación en este sentido estaba basada en una tendencia general en esos años (1973-1976), en donde la mayor parte de las reformas iniciadas o proyectadas en los otros países - se basaba en cursos por opciones y niveles, con la facilidad de que el alumno pudiera ser o estar:

- * más responsable con respecto a sus estudios.

- * más motivado por su trabajo, especialmente cuando pueda profundizar en las disciplinas elegidas con ese propósito

- * mejor orientado, ofreciéndole no sólo variadas opciones, sino cambios en ellas

Las consecuencias pedagógicas al utilizar esta experiencia podrían resumirse en:

1) la adecuación de los programas ofrecidos a las capacidades y a los gustos de los alumnos, así como la posibilidad de modificar las elecciones durante los estudios.

2) los grupos se dividen en razón de la multiplicidad de las elecciones ofrecidas.

3) el maestro tiene, además del horario de clases, un período semanal, dentro del horario, para dialogar con sus alumnos así como para aconsejarlos y ayudarlos en sus estudios.

Aunque estamos conscientes de la imposibilidad de llevar a la práctica, dentro del contexto educativo mexicano, innovaciones de este tipo, lo cual, de hecho podría no ser ni siquiera deseable dadas las condiciones estructurales distintas de ambos países, considero que sí son un marco de referencia que da pie a una reflexión fructífera que permite adaptar y generar alternativas adecuadas a nuestra realidad. La propuesta de orientación vocacional en secundaria que se presenta en los capítulos siguientes toma, como veremos, algunos de los elementos esenciales de las experiencias que hemos descrito, elementos que coinciden dado que comparten un componente común: la educación del adolescente.

B. El Sujeto de la Demanda: El Adolescente

"Me poseía una energía atroz y sentía a la vez una mezcla de fuerza cósmica, de odio y de indecible tristeza. Riéndome y llorando, abriendo los brazos con esa teatralidad que tenemos cuando adolescentes, grité repetidas veces hacia arriba, desafiando a Dios que me aniquilase con sus rayos si existía."

Ernesto Sabato

Sobre Héroes y Tumbas

El hombre es un ser en continua transformación. Los cambios que experimenta lo forman y consolidan para seguir construyéndose. Uno de los períodos donde el ser humano experimenta más cambios es durante la adolescencia. Es importante señalar en este punto que la adolescencia no es un fenómeno universal, y que sus variaciones al interior de culturas diferentes, están determinadas por múltiples factores sociales y económicos. Lo mismo puede decirse de las clases sociales, la adolescencia se vivirá de una manera determinada dependiendo de las condiciones bajo las cuales se presente y de los elementos que entren en juego a la hora de intentar una conceptualización que abarque a un grupo de personas específico.

Recientemente, la adolescencia ha sido objeto de interés de diversos grupos sociales. Científicos y publicistas, educa

dores y padres de familia, se preocupan por entender el proceso y conocer sus características para diversos fines. Este interés no es gratuito, ya que la población que se encuentra en esta etapa, particularmente en nuestro país, corresponde a un número cada vez mayor: en México, el 64% de la población nacional es menor de 24 años. En esta etapa la persona es susceptible de complejos y particulares problemas (identidad, sexualidad, responsabilidad, autonomía, drogadicción, etc.)

A continuación haremos una revisión suscita de las principales condiciones a las que se enfrenta el sujeto adolescente, analizando de qué manera éstas representan elementos importantes para el desarrollo de esta persona en transición.

Para conceptualizar la adolescencia habrá que especificar que no estamos hablando de ésta como etapa o como período más o menos delimitable dentro del espectro vital, sino como proceso a través del cual, en este caso el niño, sufre una serie de cambios y transformaciones a todos niveles que lo inician en la tarea de convertirse en adulto.

Así pues, este proceso estaría caracterizado por una serie de cambios que ocurren a varios niveles íntimamente relacionados y que sólo se delimitan con fines de análisis.

1. Desarrollo Biológico

En este nivel los cambios se precipitan por la aparición de la pubertad, entendida como los "cambios morfológicos y fi

siológicos que ocurren en los niños en crecimiento mientras - las gónadas cambian de su estado infantil al adulto." (Marshall, 1978, p. 141).

Uno de los cambios más visibles es el crecimiento. Así, - en esta etapa, la percepción individual del cuerpo aumenta y una de las tareas principales del adolescente será aceptar su cuerpo cambiante como símbolo de un nuevo estatus ante el mundo. Los efectos del fenómeno conocido como "aceleración del crecimiento adolescente" (Timiras, 1972) se ven principalmente en la estatura, aunque prácticamente todas las dimensiones esqueléticas y sus contrapartes musculares aumentan.

Cabe notar que existen diferencias entre los sexos con respecto a estos cambios, una de las más evidentes se refiere al aumento de grasa corporal, que en las niñas es mayor (Forbes, 1978).

Uno de los procesos más relevantes lo constituye la consolidación del sistema nervioso central, ya que este desarrollo no sólo dará lugar a cambios estructurales, sino también funcionales.

Finalmente, la madurez sexual precipitada por el aumento de hormonas gonado-trópicas es la piedra de toque que desencadena cambios a nivel biológico y fisiológico (los denominados caracteres sexuales secundarios) que deberán asimilarse en una nueva conciencia tanto corporal como psicológica.

2. Desarrollo Psicológico

a. Necesidades del Adolescente

i) Afectivas y sociales

A este nivel, y como resultado del panorama que hemos presentado a nivel biológico, el adolescente no puede ser analizado como un ente aislado. Debemos comenzar por comprender que está inserto al menos en dos sistemas sociales importantes, la familia y la escuela. En este apartado, nos referiremos básicamente a la familia, enfatizando que las relaciones que el adolescente establece con sus miembros, principalmente sus padres y hermanos, son de vital importancia para entender su desarrollo psicológico.

Cuando los hijos llegan a la adolescencia, la familia es sometida a examen, es decir, se ponen a prueba tanto su eficacia como su coherencia (Morales Ruiz,). De parte de los padres, existe una gran ambivalencia en la relación con sus hijos adolescentes, parecería que existe una confusión con respecto al papel que deben desempeñar ante los mismos. Como consecuencia, el adolescente se puede encontrar desorientado e inseguro y a pesar de esto deberá involucrarse en un proceso vital que nunca termina por completo: la búsqueda de su identidad.

El diálogo del adulto con el joven no se inicia en este período, sino que debe ser algo que ha ido aconteciendo desde el nacimiento; de no ser así, el adolescente no se acerca a -

los adultos. A esto se hace referencia cuando se dice que - "los fenómenos de la adolescencia están contruidos sobre antecedentes específicos complejos que residen en la niñez temprana" (Blos, 1980, p. 17) o que la adolescencia es la segunda edición de la infancia.

Volviendo a la búsqueda de la identidad, el adolescente necesita desarrollar una conciencia de quién es él, aceptando ciertas verdades respecto de sí mismo y de los demás. La separación de sus padres es inminente ya que "cuando se busca la identidad personal se necesita ver un poco más allá de quienes nos han criado y cuidado" (Morse, 1977, p. 69).

Para ello necesitará aislarse, tener un espacio y un tiempo para "mirarse minuciosamente". Pierre Loti, al recordar sus años juveniles decía tener "...un gran miedo de estar solo" y añadía: "ese miedo era delicioso".

Holt (1977) afirma que la adolescencia es "quizás el período de la vida en que la persona más necesita estar libre de presiones. Se trata de la época de su vida en que tiene más aguda conciencia de sí mismo como persona, de la necesidad de saber quién y cómo es, así como del hecho de que puede y debe determinar en gran medida en quién y en qué se convertirá."

Un adolescente necesita tiempo (y espacio) para desarrollar la búsqueda de su identidad: prueba, selección y rechazo. Necesita tiempo para hablar y reflexionar sobre cómo es y cómo

mo ha llegado a ser de esa forma; sobre cómo le gustaría ser_ y cómo llegar a serlo. Necesita tiempo para probar las experiencias y poder digerirlas, pero en ocasiones, ni la familia ni la escuela le dan el suficiente.

Además, al colocarle en una posición en la que todo su futuro puede depender de los juicios que haga sobre su persona, exigimos al adolescente que dirija su atención no a cómo es, debería o desea ser, sino a cómo creemos que es y cómo deseamos que sea.

"La juventud debería ser el período de la vida en que la gente adquiriese no solo el sentimiento de su propia identidad, sino también el de su propia valía." (Holt, 1977, p. 44)

En la adolescencia surge la necesidad de comenzar a elegir (Bohoslavsky, 1978).

Así, la personalidad se reconstruye sobre la base de un nuevo sentido vital, consecuencia de una reestructuración orgánica, y de una inclusión mayor en el ámbito social, en la forma de pertenencia a un grupo de personas fuera del grupo familiar. Podemos decir que lo que se desea no es una total independencia, sino cambiar de dependencia, en otras palabras, cambiar su grupo de referencia, de modo que en vez de estar formado sólo por adultos, incluya personas de su propia edad.

De esta manera, las necesidades básicas del adolescente_ estarán vinculadas, de manera general, a:

* entrar al mundo adulto aunque esto conlleve un cierto_

grado de rechazo y temor

- * aceptar las alteraciones morfológicas de su sexualidad
- * poseer un nuevo sentido de su identidad
- * tener una mayor autonomía
- * desarrollar un nuevo significado de la existencia

A continuación hablaremos sobre el estatus del adolescente como sujeto de conocimiento. Cabe insistir que a pesar de que con fines de análisis se separen las categorías "afectivo" y "cognoscitivo", los procesos a los que hacen referencia se encuentran indisolublemente ligados y en ningún momento ocurren de manera separada.

ii) Necesidades cognoscitivas (de conocimiento)

El desarrollo del pensamiento en la adolescencia está muy ligado al desarrollo de las estructuras que se consideran esenciales para su manifestación: principalmente las estructuras cerebrales y el desarrollo del sistema nervioso central (Wallon, 1941, Timiras, 1972, Ponce, Fisher y Corno, 1978). Los cambios a este nivel rebasan el ámbito biológico, dando por resultado el de estructuras de conocimiento. Los autores que han abordado el tema (Wallón, 1941; Piaget e Inhelder, 1971, Piaget, 1974, Vygotski, 1978), coinciden al considerar el desarrollo intelectual del adolescente como una de las etapas finales de este proceso.

Pasemos a describir brevemente la manera como estos auto

res consideran este desarrollo. Piaget, uno de los autores - que más han estudiado -junto con sus colaboradores- el tema - del desarrollo y el conocimiento, parte del sujeto pensante - individual, que en este caso particularizaremos en el adoles- cente. Para este autor, el adolescente, a diferencia del ni- ño, construye sistemas y teorías, tiene interés por problemas inactuales y deduce conclusiones de hipótesis, ya no sólo de la observación perceptual. Esto significa que, con respecto a la etapa anterior, la de las operaciones concretas, existe - ahora una nueva serie de operaciones que el adolescente es ya capaz de llevar a cabo (Piaget e Inhelder, 1978) y que son - esencialmente lógicas, es decir, formales. Vygotski (1978) - reafirma lo anterior al decir que "para el adolescente, recor- dar se reduce a establecer y hallar relaciones lógicas". (p. 170).

Dado que estas nuevas operaciones transforman al mundo - de una u otra manera, las consecuencias del desarrollo inte- lectual del adolescente son casi insospechadas. Estas conse- cuencias -que muchas veces no se distinguen de sus causas- se ven claramente en su posibilidad de participación cada vez - más intensa en su sociedad. Debemos cambiar la concepción del adolescente como un lógico tratando de entender el mundo so- cial: más bien, es a través de su participación en ese mundo - que puede construir estructuras de conocimiento (Santilli y - Meacham, 1982). Así, uno de los componentes sociales que desem- peña un papel determinante en el desarrollo del pensamiento -

formal es la educación (Andre, 1979).

Paradójicamente su inserción en lo social está llena de un egocentrismo intelectual (Piaget, 1974) representado éste por la creencia según la cual el mundo tuviera que someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad, por lo cual este autor denomina a la adolescencia la edad metafísica por excelencia, una postura en donde el estado de indiferenciación ignora la multiplicidad de perspectivas, lo cual redundaría en una falta de objetividad.

Este egocentrismo también está representado por lo que Elkind (1984) denomina el "público imaginario", en donde el adolescente posee la suposición de que todas las personas que le rodean están preocupadas y atentas a las mismas cosas que él, en este caso preocupados por ellos mismos. Es este público imaginario el que explica la extrema auto-conciencia del adolescente.

Por otro lado, la posibilidad de pensamiento abstracto le permite comenzar a pensar en el futuro, acompañando sus actividades actuales con un programa o plan de vida que le hace afirmarse y crear (Craig, 1976), llegando en ocasiones a proponer un proyecto de reforma de la sociedad actual. Sin embargo, a estos proyectos muchas veces les falta concreción. Vygotski (1979) se refiere a ello cuando dice: "para los adolescentes ...la imaginación es un juego sin acción" (p.149).

Es interesante hacer notar que varios autores hablan de un "descubrimiento" en la edad adolescente. Para Ponce, Fi-

sher y Corno (1978) es el "descubrimiento de lo inexpresable", mientras que Wallon (1941) señala que esta edad nueva le proporciona al adolescente muchos misterios por descubrir. No podría ser de otra manera desde el momento en que ahora posee una nueva perspectiva y una nueva manera de "ver" el mundo.

Broughton (1981a), al hablar de la concepción Piagetiana del pensamiento y la experiencia señalando sus límites explicativos apunta que lo importante sería conocer cómo las estructuras "de justificación", que incluyen los elementos necesarios para establecer el conocimiento, entran en un proceso de descubrimiento activo. Es justamente lo anterior lo que posibilita que el adolescente tenga un contacto cada vez más directo, más consciente con su realidad. Esto ha llevado a algunos autores (Riegel, 1973 en Broughton, 1981b) a proponer la existencia de una quinta etapa posterior a las operaciones formales denominada de "operaciones dialécticas", en la cual la relación sujeto-objeto esté fundada en la activa transformación del mundo.

Sin embargo, parecen existir posturas que nos hablan de la poca atención que ha recibido en la práctica el modelo Piagetiano. De hecho existen pocos datos detallados sobre la transición del pensamiento concreto al formal y poco se sabe sobre el grado en que los adolescentes de la sociedad Occidental hacen esta transición. Jurd (1976) por ejemplo llega a afirmar que el número de estudiantes que llegan a las operaciones formales no es muy alto.

Lo anterior nos habla de una necesidad impostergable de revisar los supuestos psicológicos sobre los que debería estar fundamentada una pedagogía de la adolescencia, que por sus implicaciones, no parece posible sin una idea clara de los fines de la educación y de las características deseables en los hombres y mujeres que se encontrarán con el mundo en sus manos en unas cuantas décadas.

No se puede negar que el objetivo último de la curiosidad intelectual es una visión unificada, desde la cual se produzcan conexiones dentro de una totalidad. Si el adolescente como hemos hecho notar, entra en la educación media habiendo atravesado una serie de prácticas pedagógicas cuya finalidad principal era la generalidad —el conocimiento de ciertos hechos universales— y la socialización, sería muy interesante proponer que durante la etapa de secundaria fuera objeto de una educación para la crítica, en donde pueda reconocer y adoptar una postura crítica con respecto a lo que previamente había aceptado, de una manera pasiva, como cierto.

El niño pequeño se encuentra frente a un mundo que le resulta en general totalmente incomprensible, que le parece una confusión deslumbrante y ensordecedora. Pero no retrocede ante ella. Se muestra no sólo capaz, sino también dispuesto a lanzarse decididamente a ese mundo que no tiene para él ni pies ni cabeza, y a adueñarse del mismo. (Holt 1977).

A continuación mencionamos algunos de los elementos que deben estar presentes al hacer un análisis de las necesidades

intelectuales del adolescente.

* Los aprendizajes escolares empiezan a tomar un significado diferente. La división de las áreas por materias representan un cambio que muestra la diversidad de campos en el quehacer humano, sin embargo, esta división puede tener consecuencias negativas al hacer que el alumno pierda de vista las relaciones que existen entre las diferentes ciencias. La "compartimentalización" del conocimiento suele traer como consecuencia la falta de integración cognoscitiva necesaria para el "anclaje" de nuevos conocimientos a una estructura global con una proyección histórica (cf. Tirado, 1983). A reserva de que sería muy útil cambiar la estructura curricular en beneficio de una integración cognoscitiva, lo que es importante señalar es que el contenido de las asignaturas aumenta en profundidad y que esto viene a darle al adolescente nuevos conocimientos y experiencias. Es esta una oportunidad para poner en acción al pensamiento formal de manera que llegue a dominar los diversos aspectos de la cultura.

* En ocasiones el contenido de los programas entra en franco conflicto con el pensamiento de los adolescentes, que son pragmáticos y que se impacientan con programas concebidos siguiendo el método sintético y la cronología, es decir, un método en donde prevalece la síntesis en vez del análisis (de otro modo no se termina el programa) y una actitud fija y secuenciada del conocimiento (esto sigue a aquello) sin detenerse cuando el adolescente así lo deseara. Aspiran a una infor-

mación que llegue al fondo de las cosas, revelando sus relaciones como conjunto. Aquí insistiremos en la necesidad de una enseñanza comprensiva y no fragmentaria. Finalmente, no se contentan con aprender para saber, sino para actuar y situarse socialmente (Malrieu y Malrieu, 1975). Las propuestas educativas, sin embargo, deben dar conocimientos a la vez teóricos y prácticos del quehacer humano, de modo que no se caiga en una educación meramente pragmática y utilitaria.

* Otro elemento importante lo constituyen las relaciones pedagógicas que se establecen con el maestro y sus compañeros. Aunque las reacciones hacia los profesores puedan ser ambivalentes y negativas, también es cierto que el adolescente quiere encontrar en ellos personas dueñas de sí, capaces de hacer participar de sus experiencias humanas, fuertemente unidas a un ideal, comprensivas con los alumnos, justas en sus relaciones con ellos y dispuestas a servirles de apoyo en los momentos difíciles que puedan atravesar. De la importancia de estas relaciones hablaremos más detalladamente con posterioridad.

C. Motivaciones e intereses en la Adolescencia.

"-¿Qué hacer querido tío? He querido y he luchado, y, después de un año, me encuentro en el mismo punto que antes, y ni aún eso siquiera, pues he retrocedido. ¡No sirvo para nada! ¡He perdido mi vida y soy un perjuro!.

En esto iban subiendo la colina que domina la ciudad y -
Gottfried dijo con bondad:

- No será la última vez, hijo mío. No se hace todo lo -
que se quiere. Se quiere y se vive, que son dos cosas distin-
tas. Hay que consolarse. Lo esencial, no lo olvides, consiste
en no cansarse de querer y de vivir. El resto no depende de -
nosotors."

Romain Rolland

Juan Cristóbal. La Adolescencia.

La motivación es una "orientación activa, persistente y_
selectiva que caracteriza el comportamiento, la motivación es
a la vez fuente de actividad y de dirección de esa actividad"
(Nuttin, Dicc. de Psicología Orbis, 1985, p. 201). Según Gel-
lard (1968) los intereses "constituyen la médula de la motiva-
ción" (p. 384) y es por esta razón que consideraremos ambos -
conceptos como íntimamente relacionados, es decir, la tenden-
cia a un objeto, actividad o experiencia es tal porque se les
atribuye un valor subjetivo y tienen importancia de diverso -
grado para el sujeto.

Es importante señalar que los motivos son propensiones -
y no actos o estados. Por lo mismo no pueden ser considerados
como "causas" del comportamiento. Se puede decir que el moti-
vo de una persona determinada, en un momento dado de su vida,
es demasiado fuerte, demasiado débil o inexistente. Y podemos

juzgar la fortaleza de su inclinación como excesiva, apropiada o inadecuada. De este modo, lo que es relevante para nuestro análisis es que la fuerza relativa de las inclinaciones puede cambiar. Entre los factores que pueden alterarla, se encuentran los cambios ambientales, el tipo de personas con las que nos relacionamos, la salud, la edad, la crítica y el ejemplo (Ryle, 1949).

Basándonos en lo anterior, podemos darnos cuenta de que muchos de estos factores se encuentran presentes durante la adolescencia. Por un lado, la escuela secundaria viene a darle una estructura distinta al modo de percibir las ramas del quehacer humano. Por otro, las relaciones con diferentes maestros (uno para cada materia) y con sus compañeros vienen a ser fuente de nuevas y diferentes inclinaciones. El descubrimiento de nuevas conexiones y su inserción en un contexto social cada vez más amplio le proporcionan inquietudes y temas anteriormente desconocido a su esfera de intereses.

Gesell (1967) nos dice al respecto: "los intereses y actividades del adolescente moderno reflejan... la fisonomía de nuestra cultura contemporánea. Pero reflejan también las reacciones espontáneas del individuo a las pretensiones que obran sobre él y a las oportunidades que se le presentan. Sus reacciones se hayan influidas inequívocamente, en suma, por su madurez." (p.). Si tomamos en cuenta que dichas oportunidades de hecho se sistematizan en la escuela en forma de prácticas pedagógicas concretas, no podemos conformarnos con saber



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

lo que el adolescente hace o es capaz de hacer, sino preocuparnos por darle una estructura que le de opciones para llevar a cabo diversos tipos de actividades según su elección, lo cual se vincula directamente a tener un papel relevante en el proceso de desarrollo que está viviendo.

Ya después de los 13 años, hay una creciente observación de la vida y la conducta de los adultos, así como también una tendencia progresiva a compartir las actividades e intereses de éstos. Lo importante sería que el adulto fuera consciente de este proceso cuya complejidad está representada en las palabras del poeta Persa Rumi: "No me mires, toma lo que está en mi mano". Es decir, es inevitable que el adulto venga a ser el intermediario entre el mundo, caótico y complejo, y el ámbito de experiencia del alumno, pero es importante que el joven pueda observar ese mundo con sus propios ojos y no a través de los del adulto.

Por otro lado, como grupo, los adolescentes pueden ser muy diferentes en su desarrollo intelectual, emocional, social y físico, lo cual no hace fácil la tarea del educador con respecto a la elección del tipo de actividades que mejor se adecúen a su nivel de aprendizaje. De igual modo puede existir un desfase en el proceso de comunicación entre el maestro y el alumno. "Si el pensamiento magistral se desenvuelve con demasiada rapidez, el del alumno carece del tiempo suficiente para sentir los intereses que sugiere el otro y, al no poder captar ni explotar estos intereses, suele zozo--

brar en el hastío y en la pasividad." (Hot, 1983, p. 36). -
Así, existe por un lado una necesidad para considerar cuidado
samente la elección de actividades de modo que de cabida a -
las diferentes habilidades e intereses y por otro, la necesi-
dad de flexibilidad para poder detectar ese "momento propi- -
cio" para la enseñanza cuando el alumno ha expresado curiosi-
dad y el interés del grupo está en el límite de su habilidad_
para aprender y responder a la enseñanza (Burgess, 1977).

La motivación es pues, un tema esencial en la psico-peda
gogía del adolescente. Not (1983) vislumbra uno de los facto-
res esenciales de ésta cuando dice: "nada confirma en la ob-
servación el postulado de receptividad y de conformismo del -
alumno, al contrario: todo corrobora la existencia de intere-
ses propios que a menudo orientan al alumno hacia actividades
que están en competencia con las que propone la escuela, y ya
es bien conocido el análisis de las crisis en cuyo transcurso
el sujeto se opone a tales actividades, sobre todo, en la ado
lescencia." (p. 46-47). Esta "competencia" entre la escuela y
lo que existe más allá de sus paredes (la calle, la televi- -
sión, la música "para la juventud", la publicidad, etc.) pue
de ser objeto de un análisis minucioso que permita conocer -
los elementos que están en juego para que la escuela los abor
de de una manera crítica y los presente ante un ser en desa-
rrollo que en muchas ocasiones es objeto de una serie de inte
reses muy alejados de una preocupación genuina por su bienest-
tar.

Sin embargo, la motivación en la educación tiene varias dimensiones. Además de la motivación por el logro académico (esperanza de éxito) existen otras que reflejan:

- * miedo al fracaso
- * motivación extrínseca relacionada a recompensas externas y
- * motivación intrínseca derivada del interés personal en la materia misma.

Kozeki y Entwistle (1984) compararon la estructura de factores motivacionales resultado de un inventario desarrollado para niños y niñas de 12-13 años de edad (800 húngaros, 365 ingleses). Los resultados muestran las diferencias en cuanto a lo que la experiencia escolar significa para los niños de cada país con respecto a los motivos escolares.

Dichos autores distinguen entre los estudios que utilizan un marco teórico general y los que tratan de construir la teoría más directamente vinculada a los eventos y experiencias en el salón de clases; en este caso se hace un intento por describir la motivación en relación a procesos educativos, ya que algunos de los indicadores de motivación se encuentran muy desvinculados del contexto específico del salón de clases.

Siendo la clarificación conceptual esencial para varios tipos diferentes de motivación relacionados a la educación, se vio la necesidad de dividir la motivación escolar en componentes. Después de un análisis cualitativo riguroso, resulta-

do de un inventario aplicado a unos 1000 alumnos, se llegaron a tener 9 categorías en tres dominios motivacionales separados: afectivo, cognitivo y moral. Es importante señalar que es te trabajo no enfatiza únicamente los motivos cognitivos.

La justificación subyacente a esta división está relacio nada a que los niños experimentan, en relación al aprendizaje, diferentes tipos de recompensas y castigos. Esto depende esen cialmente de:

- las relaciones con otros (dominio afectivo)
- el desarrollo de competencias en conocimiento y habili dad (dominio cognitivo) y
- los sentimientos de satisfacción derivados de llenar - las expectativas propias y de otros (dominio moral).

En principio, las nueve categorías motivacionales eran - las siguientes (Kozeki, 1984).

Dominio AFECTIVO:

* Simpatía. Los padres muestran aliento e interés de ma- nera activa (relación afectuosa con los adultos).

* Identificación: Sentir empatía por los adultos (maes-- tros) y querer complacerlos. Aceptar escuela y actividades.

* Sociabilidad: Disfrutar del trabajo en colaboración con los compañeros. Relaciones cooperativas.

Dominio COGNITIVO:

* Independencia: Satisfacción al resolver las cosas sin ayuda de otros (auto-confianza).

* Competencia: Recompensas derivadas del reconocimiento en el desarrollo de habilidades para la obtención de conocimiento.

* Interés: Disfrutar de todo aquello derivado de las ideas generadas a través del trabajo escolar.

Dominio MORAL

* Confianza: Satisfacción al terminar las cosas, haciéndolas bien.

* Obediencia: Preferir la seguridad de estar actuando de acuerdo a reglas y normas definidas (por la autoridad).

* Responsabilidad: Aceptar las consecuencias de sus acciones y controlar la propia conducta de acuerdo a éstas.

Más tarde, los nueve motivos se simplificaron en 6, tomando en cuenta que algunas de las categorías eran lo suficientemente amplias para poder incluir 2 conceptos.

Se encontraron diferencias en cuanto a los subgrupos, en donde las niñas parecen tener un nivel general mayor de motivación escolar que los niños. Por otro lado, los niños húngaros veían el trabajo en colaboración como más importante que la competencia. Finalmente al hacer un análisis por ítems, se

encontró que había algunos solapamientos en los factores, de particular interés. Así, aunque las relaciones con maestros y padres solo se describían en los primeros factores (afectivos), también aparecieron en otros, como los que se mencionan a continuación con sus correspondientes percepciones para padres y maestros.

* Independencia

Padres: Satisfechos por el buen trabajo, valoran opiniones, dan libertad.

Maestros: Proporcionan ayuda.

* Competencia

Padres: Se perciben como interesados y apoyan iniciativas.

Maestros: Proporcionan ayuda.

* Interés

Padres: Comprensivos, interesados y no demasiado demandantes.

Maestros: Justos, proporcionan ayuda y buenas explicaciones.

* En el dominio moral

Padres: Interesados, confiados, dan apoyo.

Maestros: justos, ayudan.

La importancia de este estudio reside en que está basado en un análisis teórico de las fuentes de satisfacción utiliza

das por diferentes niños y en que enfatiza igualmente los tres dominios. De este modo se fortalece el poder explicativo del concepto de motivación escolar, al dividirlo en sus partes componentes. Cabe señalar que la interacción de estos componentes es compleja y que se separan únicamente con fines de análisis.

Sjoberg (1984) realizó un análisis de las relaciones entre el interés, el esfuerzo, el logro y las preferencias vocacionales. En él se estudiaron los componentes de interés en las ciencias naturales y la tecnología en 100 estudiantes de las divisiones de ciencia y tecnología de una escuela Secundaria sueca. También se reportaron la habilidad percibida, el éxito y el esfuerzo invertido en 8 materias escolares seleccionadas, así como sus preferencias vocacionales y las razones de éstas.

Los intereses estuvieron sustentados por dos factores: la orientación lógica y el valor práctico. Los intereses y las calificaciones estaban muy correlacionados.

El análisis estructural de las relaciones entre el interés y las variables relacionadas al logro sugieren que el esfuerzo estaba básicamente dirigido hacia aquellas materias escolares que los alumnos calificaron como importantes y en las que percibían un alto grado de habilidad. Más aún, el esfuerzo llevaba al éxito y el éxito al interés. Había sin embargo poca tendencia en el sentido de que el interés llevara a un aumento en el esfuerzo.

Los intereses en las materias escolares correlacionaban a un nivel moderado con algunas de las preferencias vocacionales, éstas estaban, sin embargo, poco relacionadas a prospectos juzgados al interior de un futuro mercado de trabajo dentro de las vocaciones.

Este último hallazgo está en consonancia con lo que asevera Naville (1975) al hablar de lo que él denomina la "crisis de la ilusión profesional" en el niño y el adolescente: "Hay una diferencia entre lo que el niño "quiere hacer", su preferencia, y la manera como él se representa la actividad profesional, aunque tenga de ella una preexperiencia." (p.272)

Bohoslavsky (1978) nos habla de la necesidad de renunciar, a nivel emocional, a la omnipotencia infantil, es decir, el niño cree y quiere saberlo todo, poderlo todo. Sin embargo, con miras a su elección profesional, el adolescente necesita renunciar a la omnipotencia y darse cuenta de que sólo podemos conocer una parte insignificante de toda la suma de los conocimientos humanos.

Holt (1977), al hablar del fracaso de la escuela según su muy particular punto de vista, nos dice: "Les hemos imbuido (a los jóvenes) no un sentido de misión y vocación, sino de sometimiento y esclavitud. No buscan adquirir mayores conocimientos y capacidades para poder realizar algún día una labor elegida por ellos mismos, sino que cumplen con su trabajo de forma tenaz, y a menudo brillante, simplemente porque no se atreven a negarse a ello." (p. 46).

Lo que necesitan y desean obtener los jóvenes de su educación es primero, una mayor comprensión del mundo que les rodea; segundo, un mayor desarrollo de su propia personalidad; tercero, la posibilidad de encontrar un trabajo, es decir, un modo de utilizar sus propios gustos y talentos para poder abordar los problemas reales del mundo que les rodea y servir a la causa de la Humanidad. Sin embargo, debemos darle al adolescente fundamentos sólidos que lo confronten con su realidad, esto es, obligarlos a dejar de lado las fantasías infantiles y la idealización profesional (Cfr. Naville, 1975) en aras de una visión más realista y veraz sobre la situación económica, política y social que le rodea.

En este contexto se inscribe el espacio que existe en secundaria denominado "Orientación Vocacional". Hasta dónde cumple sus objetivos? ¿Hasta qué punto existe una conciencia clara sobre lo que la escuela, la sociedad y por qué no, el Estado, esperan de la orientación vocacional?. ¿Cuáles son los elementos que conforman esta orientación, cuáles sus limitaciones? El siguiente capítulo se encargará de dar respuesta a estas preguntas.

III. LA ORIENTACION VOCACIONAL EN SECUNDARIA

"Yo, por mi parte, como ejemplo, no puedo decir lo que soy, ni siquiera qué cosa estoy haciendo aquí, ni para qué lo estoy haciendo. No sé tampoco si estará bien o mal. Porque en definitiva, ¿quién es aquél que atinó con su verdadero camino? ¿Quién es aquél que está seguro de no haberse equivocado?"

Siempre tendremos esta duda primordial.

En lo ancho de la vida van formando numerosos entrecruzamientos los senderos. ¿Por cuál dirigiremos nuestros pasos? - Entre estos veinte, entre estos treinta, entre estos mil caminos, ¿cuál será aquél, que una vez seguido, no nos deje el temor de haber errado?"

Efrén Hernández, "Tachas"

A. ANALISIS CRITICO DEL CONCEPTO DE VOCACION

Naville (1975), en su libro llamado "Teoría de la Orientación Profesional" hace un análisis detallado y muy interesante del concepto de vocación. A pesar de que el libro se escribió en 1948 tiene una vigencia indudable. Las reflexiones en este apartado están basadas en la concepción de Naville y en su crítica al concepto de vocación.

Es importante señalar que Naville pertenece a un país -

con una estructura económica muy particular, que es Francia. Es necesario hacer hincapié en este hecho porque las críticas que él realiza están en consonancia con el estado de cosas de su país en esa época y en donde, como veremos, se da primordial importancia a las necesidades de mano de obra y profesionales que posee el Estado.

Al iniciar su análisis Naville critica sarcásticamente la utilización de la palabra "vocación", que se restringe sólo al referirse a profesiones "nobles" como la de médico, maestro, etc. Sin embargo "con menos frecuencia hablan de vocación en el caso de los peones de la industria química, los estibadores, los cargadores de muelle, los criados, los guardias de prisiones, las lavanderas, los poceros, que no producen grandes obras de arte, pero sufren penosamente en su esfuerzo por borrar la suciedad, la fealdad y la degradación". (p. 123).

Con este párrafo podemos darnos cuenta de la posición del autor, es decir, la elección profesional está restringida debido a la injusticia social y económica. De ser la "vocación" innata, ¿acaso una lavandera tiene vocación para lavandera? Definitivamente la elección está restringida por las necesidades del estado y por lo que la división del trabajo permite en una sociedad determinada.

Por otro lado, de entrada se demuestra la ambigüedad de la palabra "vocación", ya que su utilización no es neutra, sino que conlleva un significado que ya no es útil en nues-

tros días.

"Vocación" dice Naville, "es una palabra cargada de significación divina y humana, de sentido metafísico." (p.123) - En francés, es de origen eclesiástico: es la llamada de Dios, y jurídico, la llamada del tribunal (sentido judicial).

La utilización de esta palabra implica, de entrada, una concepción particular de la orientación. Es decir, la vocación "se descubre" o se "busca". En nuestro país existen excelentes ejemplos de manuales que proponen que después de realizar unos cuantos cuestionarios se puede "descubrir la vocación". (Cfr. d'Egremy, 1982).

Esta concepción pone al hombre en una posición pasiva. - El hombre no forja su destino, ciertas voces se lo revelan y él debe obedecer. El joven se va a CONSAGRAR a una tarea definida: en primer lugar tiene que encontrar en él mismo la decisión que se encontraba escondida, develarla.

De esta manera, la orientación profesional sirve para facilitar la experiencia de haber reconocido y sentido de ANTEMANO la necesidad interior, haber experimentado la vocación.

"Entendida de este modo, la vocación es una especie de aptitud interior para pertenecer a una profesión dada. Da por supuestas unas condiciones de independencia metafísica de la persona y un determinismo muy particular del destino individual..." (Naville, 1975. p. 125).

Sería importante preguntarse en qué grado comienza la vo

cación, despunta la aptitud y aparece la coerción?.

Es esta una filosofía personalista, en donde la persona es libre y escoge libremente la manera de conseguir su salvación a través del trabajo. Esta, como cualquier postura, es ideológica, no es independiente de la sociedad, de los partidos ni de los objetivos sociales.

Sin negar ninguna de las aseveraciones que Naville propone, la realidad nos dice que un número importante de personas (al menos las que tienen acceso a una educación superior) se encuentran ante una situación de elección. Aunque esta elección sea restringida y no esté disponible para TODAS las personas en una sociedad determinada, el individuo tiene que elegir y la sociedad tampoco lo prepara para ello. El mismo Naville se interesa por un aspecto de la realidad y posee aptitudes para analizarlo, el tuvo que elegir también, de modo que la otra postura, la de un individuo totalmente determinado por su sociedad es también limitada.

La Orientación Profesional juega un papel importante en la manera y la dirección que posee esta elección y en ella se conjugan tanto aspectos individuales como sociales.

Lo que es inoperante es la Teoría de la Vocación, ya que ésta sirve, a fin de cuentas, para hacer que el niño acepte pacientemente su destino. Si es así, el mismo Naville se pregunta: ¿entonces quién decidirá sobre ello?. ¿Los padres? ¿el Educador? ¿Bajo qué criterios?.

Es cierto, la masa de los niños "escogerá" lo que la división del trabajo quiera, pero habrá algunas instancias de elección y finalmente, escogerá. Y la escuela, tanto como la familia, pueden propiciar elecciones autónomas y responsables y elecciones irresponsables y llenas de ignorancia. La sociedad, a través de sus instituciones, como la familia y la escuela, también reproducen una "filosofía de la influencia, la tradición, el impulso" y está también al interior de estas instancias la capacidad de cambiar esta visión sobre las decisiones vitales y las implicaciones sociales que conllevan.

No podemos dejar de lado que las opciones y elecciones posibles están limitadas por condicionamientos sociales y de clase. Podría argumentarse que finalmente elegir, la posibilidad de elegir, es muchas veces un privilegio.

El mismo Naville da una solución alternativa cuando señala: "Suscitar una VOCACION es una inquietante contradicción de los términos... la contradicción está en las palabras no en los hechos. La vocación es ficticia, la educación es real." Es a través de las instancias educativas como se puede cambiar la postura del destino manifiesto por otra que tome más en cuenta los factores de aptitudes e intereses que el individuo desarrolle durante su vida.

El papel de la Orientación Profesional consiste en ayudar a escoger, para el adolescente, un oficio o profesión que convenga a sus intereses y aptitudes. La orientación profesional debe estar basada en su expresión real y concreta y en su ten

dencia general, en la primacía de las tendencias individuales y no colocada bajo la dependencia total de las necesidades económicas de un país.

B. MAS ALLA DE LA ESCUELA: OCUPACION O VOCACION?

"Ocurre que esta opción de libertad se manifiesta en muchísimos casos como una instintiva y ciega apetencia de las profundidades de la personalidad, antes que como un razonado movimiento consciente. Se trata de una adivinación, de una misteriosa voluntad de alcanzar la individualidad plena y suprema desgarrándose de la colectividad indiferenciable, esa soberanía de ser que sólo se alcanza a través de la experiencia de la responsabilidad suma: decidir por cuenta propia, optar en un sentido o en otro sobre las cuestiones más vitales, ser el constructor de su propio destino.

Mario Vargas Llosa

Antes que nada debemos partir de la concepción de la orientación como un proceso. La orientación debe tener un carácter continuo. Es una orientación-proceso. No pretende resolver la cuestión de una vez para siempre, tras un examen de algunas horas.

El alumno podría desde la escuela primaria involucrarse, por ejemplo, en proyectos de trabajo de investigación que le fueran guiando sobre los diferentes aspectos de la realidad,-

pudiendo comenzar a interesarse por alguno en especial. De es te modo, la consecución de una carrera no sería más que la con secuencia de una serie de intentos previos de poseer, cada - vez con mayor profundidad, el conocimiento de un área de la - realidad.

No debemos olvidar que en el comportamiento del sujeto - en una determinada tarea interviene siempre su historia indi- vidual completa, lo que hay de más exclusivo en él.

Si es un proceso, si hay que completarlo con controles - comprobar el estado de cosas en sucesivas etapas, esto signifi- ca que se admite la imposibilidad de DESCUBRIR en el indivi- duo un interés o una aptitud preformadas para determinada pro fesión; todo se basa sobre el concepto de polivalencia de las posibilidades humanas, del que se desprende la idea de recti- ficación, de cambio, de readaptación.

Lo que se llama aptitud o interés profesional encuentra - su origen en mil fuentes entremezcladas, en brotes sucesivos - que constituyen posibilidades en un sentido amplio. Para Navi lle (1975) esto significa que "el punto de vista evolutivo - sustituirá al punto de vista estadístico" (p. 141) o, en pala- bras de Bohoslavsky (1978), al "modelo actuarial", dentro de - la orientación vocacional.

La Psicoprofilaxis puede entenderse como toda actividad - que desde un nivel de análisis psicológico y mediante el em- pleo de recursos y técnicas psicológicas, tiende a promover - el desarrollo de las posibilidades del ser humano, su madurez

como individuo y, en definitiva, su felicidad. En este sentido, la orientación profesional es una estrategia y una táctica para dirigir y ordenar el desarrollo psicológico del adolescente.

Esto significa que la orientación debe ir unida a una verdadera reforma de la enseñanza, que haga de ésta el marco general de una instrucción profesional, y no una máquina de pasar exámenes y acumular conocimientos.

La orientación profesional no es una "ciencia", es una técnica social. Como tal, se abastece del arsenal de todas las ciencias, busca fórmulas objetivas, propone soluciones basadas en la experiencia.

Como nos recuerda Naville (1975) "...el único problema es el de la adaptación del hombre al oficio: esta adaptación no puede ser el resultado de una criba practicada según las necesidades momentáneas de una empresa, sino de un conjunto de operaciones que comienzan en la escuela y pasan por el aprendizaje prolongado hasta una edad avanzada, precisándose cada vez más." (p. 192). Podría decirse que es un aprendizaje vitalicio, que nunca termina o debiera terminar.

Se trata de una adaptación en la que el medio y el organismo existen el uno por el otro constituyendo una unidad funcional, y en la que el primero desempeña todavía el papel primordial.

Con esta actitud "estaremos, pues, sobre la pista del

control de la creación de aptitudes, más exactamente del control de la adaptabilidad del individuo." (Neville, 1975, p. - 195). Lo mismo podría decirse sobre los intereses, debemos - controlar su creación.

Se cambia el concepto de que el niño está "hecho para...", tiene vocación para..., está llamado, destinado a..., etc., - por el de que es más o menos adaptable a ésta o aquella rama_ profesional y, por consiguiente, a una cualquiera de las ope- raciones parciales que dentro de ella se realizan.

La idea de la aptitud y del interés hereditarias perderá terreno en beneficio de la aptitud y el interés adquiridos.

De aquí la importancia de la continuidad, de la integra- ción de la formación escolar y de la formación profesional, - educación y aprendizaje no serán más que una misma cosa, y se continuará directamente el aprendizaje en el trabajo producti- vo.

Buscaremos para el adolescente aquel grupo de activida-- des en el que su adaptación sea óptima y no el oficio concre- to hacia el que una pretendida vocación le conduce fatalmente.

Debemos partir, como mencionamos anteriormente, del ca-- rácter relativo y de la fluidez de las diferenciaciones indi- viduales, y no de su cristalización en forma de "casos" irre- ductibles.

Es preciso pues, abandonar la idea que se tiene de los - intereses y aptitudes específicos, inscritos en el temperamento

to del individuo, y que van saliendo poco a poco a la luz, - cuando se van entremezclando con los elementos adquiridos durante la formación del carácter y con los conocimientos escolares o profesionales.

Hay que volver a la idea que tanto el interés como la aptitud son productos dialécticos, resultado de las interacciones entre el medio socio-económico (régimen de producción) y los organismos individuales. Entre las formaciones biológicas y sociales de las agrupaciones humanas.

De este modo, la orientación profesional debe volver a unas consideraciones más generales de adaptabilidad, capaces de guiar el desarrollo y la formación profesional del individuo. Debe tener, pues, un carácter dinámico.

Por otro lado, la Orientación Profesional no puede entenderse sin comprender antes la estrecha relación que existe entre la escuela y la división social del trabajo. Históricamente, la creación de una maquinaria cada vez más especializada contribuyó, por un lado, al desarrollo del aparato escolar a través del cual se consagra e institucionaliza la separación entre el trabajo manual y el intelectual, y por otro a la creación de especialidades cada vez más y más diversificadas, en donde la división de los campos de conocimiento se convierten en parcelas de la totalidad del mundo humano (Vasconi, 1977).

En los años por venir, por otro lado, emergerán nuevas necesidades, nuevas metas, nuevos sistemas de valores. Vivire

mos un mundo más poblado, computarizado, orientado al grupo. Es ya un hecho que se experimentan serias tensiones en relación a los valores cambiantes. La mala adaptación puede llevar a una adherencia rígida a los viejos valores y a una dificultad para adaptarse a los nuevos, si no es que existe una resistencia activa hacia ellos. Durante la siguiente generación, el problema de una adaptación cultural y filosófica será mucho más ardua para los jóvenes adultos y los adolescentes. (Lesse, 1985).

A esto habría que añadir las condiciones económicas particulares imperantes en el contexto nacional. En una entrevista periodística (la Jornada, 30 de abril, 1986) el doctor en economía Luis Octavio Pineda preveía un desempleo de 20 millones de personas en 1990, asegurando que "solo habrá ocupación para 25% de la población en edad de trabajar." El orientador no puede permanecer ignorante de estas cifras que nos hablan de una realidad nacional que debe ser objeto de un riguroso análisis, de otra forma su tarea estaría desvinculada del contexto socio-económico del cual forma parte.

"Según algunos investigadores, el período de 14 a 16 años es el momento para ayudar al individuo a pensar en sus habilidades y en cómo puede utilizarlas para alcanzar el éxito en su carrera o vocación". (Torrance, 1969).

Es el momento para ayudarlo a darse cuenta de las necesidades sociales y para que desarrolle ideas que lo ayuden a enfrentarlas por medio de proyectos de acción.

"El individuo avanza ininterrumpidamente desde sus tempranas elecciones cargadas de fantasía, mediante las elecciones basadas en sus intereses, aptitudes y valores, hasta la cristalización y especificación de una elección que pone en marcha mediante su ingreso en una ocupación." (Crites, 1974, p. 173). Así, dentro de un sistema de referencia espacio-temporal, que lo vincule tanto al pasado como al futuro el adolescente toma como base su inserción en los grupos sociales (espacios vitales) de los cuales forma parte para ubicarse y comenzar a tener una idea más clara de su lugar en el mundo (Ver Fig. 1).

Cabe aclarar que la "orientación profesional" como proceso existe a pesar de nosotros, es decir, a pesar de que no se defina explícitamente como una área distinguible dentro del currículum escolar, está presente en el acto educativo mismo, esto es, a través del interés y las actitudes del maestro y de los padres hacia un área de conocimiento determinada. El hecho de que sea considerado un servicio "adicional" dentro del currículum nos habla de la necesidad de un riguroso análisis al interior de sus objetivos y metodología.

Comenzaremos diciendo que la Orientación Profesional no puede llevarse a cabo tan sólo a través de la Información (acerca del medio social, laboral, educativo, etc.) ya que en tonces perdería su esencia: la de orientar. La información es un elemento necesario, pero no suficiente.

Cortada de Kohan (1977) considera que "la Orientación Vo

cacional debe ser un servicio permanente y al alcance del niño, del joven y del adulto en todo momento en que ellos lo precisan, pero para que realmente este presente "en todo momento" (p. 145) sería necesario concebirla como un proceso de aprendizaje que incluye todas las etapas de la vida y que nos da habilidades para enfrentar las diversas opciones y decisiones a las que nos veremos expuestos inevitablemente y cada vez con una mayor cantidad de posibilidades.

A esto se refieren Ramírez y Flores (1987) cuando señalan la necesidad de "que no se deje al azar el desarrollo de capacidades de aprovechamiento escolar, así como tampoco en la maduración de procesos electivos." (p. 331)

"El joven que elige tiene dificultades en parte, entre otras cosas, porque está demasiado cerca y algunas veces encerrado en su individualidad y le es difícil objetivizar los hechos." (Cortada de Kohan, 1977, p. 147)

Disentimos de la opinión según la cual "el objetivo final de la orientación es la adaptación... gran parte de la felicidad del individuo depende de su adaptabilidad al mundo del trabajo. Sin embargo, la mayoría de nuestros niños y jóvenes dejan la escuela primaria y secundaria sin una visión clara de sus intereses, capacidades y oportunidades de progreso." (Lemus, s/f, p. 19).

Es un hecho que todas las personas se encuentran motivadas en mayor o menor grado, que se interesan por ciertos temas. Quizá la motivación no esté donde nosotros queremos, pe-

ro siempre existe. El alumno, por ejemplo, posee sus propios intereses, quizá en franca contradicción con los que la escuela considera deberían ser los apropiados. Lo importante sería saber cómo partir del alumno, de su curiosidad o inquietud iniciales, para de ahí desarrollar en él el interés y enseñarle a "actuar" sobre él.

Volviendo a la postura de Lemus, habría que especificar con claridad que se entiende por "adaptación" y por "felicidad". Las definiciones que se dieran al respecto serían determinantes para una conceptualización adecuada de la Orientación Profesional. Si por "adaptación" se entiende que la educación se relacione de manera más estrecha con los requisitos exigidos en el campo de trabajo estaríamos hablando de una finalidad deseable que sin embargo parece poner a la persona en una posición pasiva. De igual modo, hablar de que "la felicidad del individuo depende de su adaptabilidad" podría implicar a la vez que un cierto grado de seguridad y estabilidad - necesarias para el correcto desempeño de sus actividades, una actitud ligada al conformismo, dejando de lado los elementos de creatividad, innovación o transformación del propio espacio laboral.

La importancia de "ser fiel" a los intereses de la adolescencia están resumidos en la siguiente anécdota.

"Cuando estaba por morir, Pasteur confesaba que no eran las vacunas y los estudios sobre el antrax y las bacterias lo que hubiera querido hacer, sino aquellos estudios de cristaló

grafía que había iniciado en su juventud y que había tenido - que abandonar por lo que le pedían unos señores endomingados - que venían a golpear a la puerta de su laboratorio, siempre - muy urgidos de su ayuda" (Angel Rama).

No se intenta de ninguna manera invalidar lo que Pasteur realizó, ni su contribución en el área que lo hizo más famoso, sino dejar claro que existen siempre inclinaciones durante nuestros primeros años de existencia que están presentes y que nuestra madurez no puede soslayar. La tarea de la orientación debe estar dirigida a reconocer y saber recuperar las - experiencias que realmente se deben convertir en la piedra de toque que estructure nuestras decisiones vitales.

De este modo, inherente a la búsqueda de identidad se encuentra la necesidad de escoger la propia ocupación futura. - La elección de una ocupación está determinada por todas las - influencias relevantes en la vida de un niño; las identificaciones parentales, la firmeza de su identidad sexual, la capacidad para valorar los propios talentos y habilidades, el efecto de conflictos residuales provenientes de la niñez temprana y las alternativas socioeconómicas disponibles. Al mismo tiempo, la selección y desarrollo de una ocupación también lleva a una mayor consolidación de la identidad personal y cultural.

Holt (1977) señala que la identidad de una persona se compone de aquellos elementos, cualidades, gustos y creencias que son exclusivamente suyos, que ha encontrado y elegido por

sí mismo, que no se le pueden perder ni arrebatar, que no dependen de su posición, de su éxito ni de la opinión ajena. - Más concretamente, se compone de la gente a la que admira, de los libros, la música, los deportes, los intereses que elige_ y le gustan... de las experiencias que busca por sí mismo y - que se van sumando a su vida.

C. FORMULACION TEORICA DEL DESARROLLO DE INTERESES.

La perversidad más absoluta y refinada consiste en rehusarse a todo interés por la existencia, en rehusarse al juramento de lealtad para con la vida.

Chesterton

1. DEFINICIONES

Si no es la vocación el concepto con el que vamos a trabajar, necesitamos desarrollar una terminología alternativa que nos permita abordar la realidad de la orientación profesional. Naville (1975) propone la Teoría de la Aptitud, la cual revisaremos ampliamente. Para los fines del presente trabajo, sin embargo, haremos énfasis en un concepto complementario, el de "interés". Llama la atención, lo poco que le dedica Naville al estudio sistematizado de este último. Su énfasis principal, está en la aptitud, cuando, como veremos, ambos términos se complementan y están presentes dentro de un marco más general, al que denominaremos el desarrollo de la personalidad.

La teoría de la vocación debe ser descartada como base posible de una orientación profesional objetiva, la cual es una técnica social. Su carácter social, colectivo es lo que la justifica.

Vocación corresponde al estilo oratorio; la aptitud y el interés al estilo Psicológico; además, como veíamos anteriormente, las vocaciones son raras, aunque se pretenda que en ca

da uno duerme una vocación, mientras que las aptitudes y los intereses se manifiestan con bastante más liberalidad.

Bohoslavsky (1978), al hablar de la orientación vocacional nos habla de que existen dos modalidades para abordar su problemática. La modalidad "actuarial" y la "clínica". En la primera, se hace énfasis sobre los tests, que se vuelven el instrumento fundamental para conocer las aptitudes y los intereses. Esta modalidad entronca con la psicotecnia y con la Psicología diferencial de principios de siglo. Se dan descripciones cuantitativas rigurosas. Según esta postura, el goce en el estudio y en la profesión depende del interés que se tenga por ellos. El interés es específico, mensurable y desconocido por el sujeto.

La modalidad clínica, por otra parte, utiliza técnicas no directivas. Pasa de "cuánto puntaje tiene y qué elige" (modalidad actuarial) a "quién es y cómo elige" (modalidad clínica).

Las carreras y profesiones requieren potencialidades que no son específicas. Por lo tanto, éstas no pueden definirse a priori. Estas potencialidades no son estáticas, sino que se modifican en el transcurso de la vida, incluyendo, por supuesto, la vida de estudiante y de profesional.

El goce en el estudio y en la profesión depende del tipo de vínculo que se establece con ellos. El vínculo depende de la personalidad que no es un a priori sino que se define en la acción (incluyendo por supuesto la acción de estudiar y

trabajar en determinada disciplina).

El interés no es desconocido para el sujeto, aunque posiblemente lo sean los motivos que determinaron ese interés específico.

En esta modalidad, el adolescente debe tomar un rol activo.

Para los fines de este trabajo coincidimos con que la orientación vocacional, en los términos de Bohoslavsky, posea eminentemente una modalidad clínica. Es decir, el sujeto como participante activo del proceso de elección y no como un mero receptor de resultados obtenidos de pruebas psicológicas. Como veremos, el énfasis es en la acción, en la manera como la personalidad se nos presenta en todos y cada uno de los actos que realizamos (y que elegimos realizar). Las potencialidades para realizar una tarea son dinámicas y relativas al tiempo y edad al que nos estemos refiriendo. Ningún interés es estático, sufre modificaciones a lo largo de la vida.

Dejaremos por el momento a un lado, sin perder de vista su importancia, el concepto de aptitud y dirigiremos nuestra atención al concepto de interés. ¿A qué hace referencia el término interés?

Super (1967) reseña las siguientes acepciones:

De Claparede: "El interés es el síntoma de una NECESIDAD". "Es un instinto, una necesidad que tiende a satisfacerse".

De Baumgarten "El interés es un caso particular de la INCLINACION". Maili habla indistintamente de intereses e inclinaciones, y de éstas expresa que "solo son necesidades en el más amplio sentido de la palabra". "Dependen del conjunto de la estructura psicofísica del individuo".

Buhler reconoce la dificultad de definir el término y habla de "una complicada estructura de INTENCIONES".

Romier habla de "intereses profesionales", diferenciando los de los "gustos". Pero entre "gusto e interés" no establece, según Super, diferencias.

El diccionario de Littré habla de "cualidad de ciertas cosas que l-s hace propias para LLAMAR LA ATENCION. Para llegar al espíritu".

Lalande, en su "Vocabulario de Filosofía" habla de "lo que realmente importa a un agente determinado, lo que le es ventajoso, lo sepa él o no", y del "carácter de lo que provoca en un espíritu determinado un estado de actividad mental fácil y agradable, una ATENCION AGRADABLE".

Según Pieron "es una CORRESPONDENCIA entre ciertos objetos y las tendencias propias de un sujeto interesado en esos objetos que, por esa causa, atraen su atención y ORIENTAN SUS ACTIVIDADES."

Para English e English "es una actitud de ATENCION, es una tendencia a ocuparse de alguna cosa simplemente por el placer que con ellos se encuentra, es, en fin, la actividad o

el objeto por el cual uno se interesa."

Burloud define: "centro donde convergen las tendencias - múltiples".. "deseo... TEMA DE INVESTIGACION... idea, fuerza."

Strong, creador de la primera prueba para la medición de los intereses habla de "TENDENCIAS a ocuparse de ciertos objetos y a orientarse hacia ciertas actividades. "(Todos los subrayados son de la autora).

Si analizamos con detenimiento podremos observar que el interés tiende a localizarse en el sujeto (en forma de una necesidad, intención, tendencia), en el objeto (llama la aten--ción, es un tema de investigación, un centro) o en la rela--ción o correspondencia (Pieron) entre ambos. Creemos que es - esta última opción la que mejor representa lo que ocurre en - la realidad. Es el "tipo de vínculo" (Bohoslavsky) que se es--tablece entre el sujeto y el objeto el que nos hablará de un mayor o menor interés en él. Esto puede comprobarse en el mo--mento de elegir entre varios objetos de interés. La defini--ción de Bohoslavsky (1978) nos parece acertada. Define inte--rés como "la disponibilidad a ser motivado por una área de la realidad de un modo discriminativo en relación con otras."

2. CARACTERISTICAS DEL INTERES

El interés no es una categoría especulativa, sino que refleja una relación, que existe objetivamente, de la personalidad, y que surge bajo las condiciones reales de vida de la -

misma.

De igual modo, los orígenes del interés hay que buscarlos en la vida social, el interés se desarrolla y enriquece en la colectividad, en la cual es donde se forma también el contenido concreto de los intereses del hombre.

A este respecto, Naville (1975) señala: "No perdamos nunca de vista que el medio social es tan natural para el hombre como el medio biológico, ecológico, geográfico... Precisamente por ello, las adaptaciones del niño a su primer entorno, en el que apenas se distinguen las personas de las cosas. el "yo" y el "eso" (objetos ambos), se transformarían no obstante sin choques, gracias a una ACTIVIDAD incesante y a una EDUCACION apropiada, en adaptaciones escolares y luego profesionales" (p. 133) (subrayados de la autora).

Es importante desde ahora sentar las bases en cuanto al no poco socorrido innatismo, siempre presente al hablar de aspectos humanos. De igual modo como hicimos a un lado la concepción metafísica del término "vocación" debemos desechar la idea de que el interés existe como tal integrado a nuestra naturaleza física y que corresponde a una cierta sección del cerebro. Como veremos, es distinto hablar de que existe una disposición natural, que para Schukina (1968) sería el reflejo de orientación, pero es algo distinto afirmar que uno posee los intereses desde el nacimiento. Los términos claves son entonces "actividad" y "educabilidad". Es a través de estos conceptos como estableceremos el hilo conductor que nos

llevará a esclarecer nuestra formulación teórica del desarrollo (vs. descubrimiento) de los intereses.

Al hablar del contenido del concepto de interés, Pavlov lo considera una derivación del reflejo de orientación. Para nosotros es una derivación que conlleva, sin embargo, una naturaleza distinta, un carácter social. De igual manera podríamos ubicar a la atención como un proceso intermedio entre el reflejo de orientación y el interés, siendo el único criterio la temporalidad. Es decir, yo puedo poner atención en un momento dado a un tema o a un problema de un tema que me interese. Por otro lado, puedo afirmar que este tema me interesa en todo momento, es decir, que la probabilidad de que yo le dedique tiempo a su estudio, en términos de tendencia, es mayor que para cualquier otra área de la realidad (interés).

Schukina (1968) señala: "En nosotros (los seres humanos) este reflejo (el de orientación) va extraordinariamente lejos, manifestándose en última instancia, como el afán de saber, que da origen a la ciencia, la cual nos da y nos ofrece una extraordinaria e ilimitada orientación en el mundo que nos rodea." (p. 15).

El reflejo orientador proporciona al hombre un conocimiento multilateral del mundo exterior, desde la orientación más primitiva —la curiosidad— hasta la búsqueda activa del objeto o del fenómeno: el afán de saber, el interés cognoscitivo, los intereses teóricos y las inclinaciones especiales, o sea, los intereses profesionales.

La propuesta de trabajo que expondremos a continuación - se centra en las fases correspondientes al afán de saber y al interés cognoscitivo. De manera que de ahora en adelante, al hablar de interés nos estaremos refiriendo al interés cognoscitivo, es decir, a aquél que se caracteriza por una "ACTITUD compleja del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad que le rodea, actitud que refleja su tendencia a estudiar la multilateral y profundamente y conocer sus propiedades - esenciales." (Schukina, 1968, p. 16).

No podemos dejar de señalar entonces que, como la aptitud, el interés es siempre adquirido pero tiene como soporte una disposición natural. "Interés" quiere decir desarrollo de esta disposición orgánica mediante el EJERCICIO (actividad) - con vistas a una utilización claramente determinada.

La rapidez del desarrollo del interés es el equivalente de la educabilidad del individuo y solo puede darse si el medio es favorable, es decir, si las excitaciones se producen; en caso contrario, continuará estando "latente".

El interés, como la aptitud, sería una disposición natural educada. La fuente del interés cognoscitivo es la vida, lo que rodea al individuo.

La intencionalidad cognoscitiva del hombre tiene un CARACTER SELECTIVO, no nos atrae todo, no queremos saberlo todo, de hecho renunciamos a la omnipotencia infantil (poderlo todo). El interés está relacionado con lo que se necesita, con lo que tiene "sentido vital especial" (Schukina, 1968, p. 17).

El interés cognoscitivo no constituye un proceso psicológico concreto y aislado. En esta compleja relación del hombre hacia el mundo de las cosas intervienen procesos intelectuales, emocionales, volitivos.

De aquí su relación estrecha con el aprendizaje. Al criticar la situación prevalente en las escuelas, con respecto a este punto Holt (1977) nos dice que la escuela enseña que "el aprendizaje es algo al margen de la vida", el alumno llega a pensar que "el aprendizaje es un proceso pasivo, algo que TE hacen, en vez de algo que HACES POR TI MISMO" (p. 23). En muchas ocasiones, la escuela parece decirle al niño: "Tus experiencias, preocupaciones, curiosidades, necesidades..., lo que sabes, deseas te preguntas, esperas, temes, te gusta o te disgusta, para lo que sirves y para lo que no, todo esto no tiene la más mínima importancia, no cuenta para nada." Aunque estamos conscientes de que hay escuelas preocupadas por dar un cauce a todos estos elementos presentes en el niño, la realidad rebasa en muchas ocasiones las posibilidades de la institución. Más adelante propondremos medidas para ayudar a que el niño y el adolescente se sientan parte del proceso educativo y no como meros receptores de decisiones verticales con respecto a los aspectos más importantes de su aprendizaje.

Regresando a las disposiciones, debemos partir de ellas para satisfacer necesidades, como decíamos antes, mediante una actividad productiva. Este sería el estado más fundamental del ser humano COMPROMETIDO en la existencia (Navelle,

1975). Es como decir que se le planteen problemas de adaptación. Y los problemas de adaptación son problemas de elección, no en el sentido de una libre elección, sino en el de una criba, de una selección de recepciones y respuestas que aseguran la supervivencia del organismo en las mejores condiciones.

3. DESARROLLO DE LOS INTERESES

a. Fases de desarrollo de los intereses cognoscitivos - (Schukina, 1968).

Schukina (1968) propone una estructuración psicopedagógica que evalúe en perspectiva el papel del interés como motivo y medio de enseñar. Con innumerables ejemplos y experiencias creadoras en el trabajo docente nos muestra cómo, independientemente de la materia de que se trate (sea literatura, biología o matemáticas) el interés cognoscitivo es uno de los pilares que sustentan las bases para desarrollar un interés teórico especializado, es decir, profesional.

Esta autora propone las siguientes fases en el desarrollo de los intereses cognoscitivos.

CURIOSIDAD: Se relaciona con la novedad del objeto. El alumno se contenta únicamente con la diversión que le proporciona tal o cual asignatura. No se percibe el deseo de conocer la esencia de las cosas.

AFAN DE SABER: Deseo de penetrar los límites de lo invi-

sible, emociones de carácter admirativo, las alegrías del saber. Se hace la pregunta: ¿Por qué?

INTERES COGNOSCITIVO: Deseo del alumno de resolver un problema. Atención centrada en el problema. El alumno busca la causa, penetra en la esencia de los fenómenos o de los objetos.

Deseo de conocer las leyes de los fenómenos y establecer relaciones de causa-efecto. El interés cognoscitivo se distingue por un movimiento progresivo constante que ayuda al alumno a pasar de la ignorancia al saber.

INTERES TEORICO: Vinculado a intereses especiales y profesionales.

b. El interés cognoscitivo y la educación de la Personalidad.

En los intereses y aptitudes profesionales del joven o del hombre (y lo mismo se puede decir de la joven y de la mujer) veremos transparentarse las características que emanan de la educación recibida y de las particularidades de la formación del carácter.

El desarrollo de la personalidad es un proceso muy complejo, profundo y contradictorio, que está sometido a las más diversas influencias y a lo largo de la educación progresa de la forma más rápida y fecunda.

Educar equivale a forjar armónicamente la personalidad

de cada alumno; la escuela debe preocuparse esencialmente de que se desarrollen en todos los sentidos y se manifiesten en su totalidad las aptitudes e intereses individuales que revelan los escolares, con el fin de que en el curso de unas actividades organizadas racionalmente se formen al máximo las facultades y las fuerzas creadoras de los niños, adolescentes y jóvenes.

Desarrollar en cada alumno la curiosidad, el ansia de conocer, educar el amor hacia el saber, el interés por la actividad cognoscitiva constituye una de las tareas más importantes y necesarias de la escuela.

Holt (1977) menciona estar "a favor de una educación que proporcione al niño fundamentalmente no conocimientos y seguridades, sino recursos, flexibilidad, curiosidad, habilidad y predisposición a aprender..." (p. 195).

El interés por conocer, despertado bajo la influencia de la enseñanza, constituye la base para desarrollar las inclinaciones de los escolares hacia las diferentes clases de actividades creadoras, el fundamento para desarrollar sus facultades y, con frecuencia, su orientación profesional.

Como veíamos, las facultades se desarrollan única y exclusivamente dentro de la actividad y de la reflexión, y con mayor eficacia cuando se trata de una actividad interesante, que absorbe los pensamientos, los sentidos y la voluntad de la persona; cuando se trata de una actividad que le gusta a uno, que se desea, que está impregnada de la alegría que pro-

ducen la reflexión profunda, la búsqueda, los proyectos audaces.

Así, el interés cognoscitivo no es sólo un estímulo para la actividad, sino que también lo es para el desarrollo de la personalidad.

c. Problemas en el desarrollo de los intereses cognoscitivos.

El establecimiento y desarrollo de los intereses constituye un proceso complejo, que se realiza a través del desarrollo de la personalidad.

La formación de los intereses la condicionan en gran parte la experiencia individual de la vida y la actividad del niño, y la determinan las relaciones en que éste se halla.

"...no puede considerarse que determinado nivel del interés cognoscitivo sea propio de determinada edad. Niños de igual edad pueden ofrecer distinto nivel de desarrollo de los intereses, así como diferente contenido, profundidad, estabilidad e intencionalidad de los mismos". (Schukina, 1969, p. 26).

Las características de los intereses en los niños de diferente edad indican tan sólo una tendencia general de su desarrollo; en la vida de un niño concreto, los caminos que siguen los intereses en su formación pueden ser muy variados.

Si se conoce la tendencia general de desarrollo de los intereses en cada edad y se tienen en cuenta las condiciones

concretas de vida y la experiencia individual del niño, se puede favorecer el desarrollo de sus intereses cognoscitivos e influir de modo conveniente en ese proceso.

Lo más importante para lograr que el trabajo ofrezca interés es la relación con el profesor. Podría decirse que en la primera fase, se trabaja por la apreciación del maestro, después por el resultado del estudio y del trabajo.

Durante el estadio en la escuela primaria tienen lugar grandes progresos en el desarrollo de los intereses cognoscitivos de los niños. A estos les seducen al principio los acontecimientos y hechos nuevos, aislados y concretos.

A medida que crecen y se sistematizan sus conocimientos, sus intereses se hacen más profundos. A finales de tercero y durante el cuarto grado, les atraen no solo los hechos, sino sus relaciones y causas; les interesa la asignatura en su conjunto.

Los intereses van cambiando conforme las edades en función de su estabilidad. Schukina (1968) nos dice al respecto: "Los intereses cognoscitivos de los alumnos de la escuela primaria se caracterizan por su débil diferenciación y poca solidez." (p. 29) Pueden considerarse como un "estado de interés y no como un rasgo estable de la personalidad". (p.29).

El desarrollo de los intereses cognoscitivos en los adolescentes, en cambio, se manifiestan en la subsiguiente profundización de su contenido e intencionalidad y en su estabi-

lidad, en su mayor grado de conciencia y eficacia.

Los intereses favorecen la ampliación de los horizontes y por su parte los nuevos conocimientos hacen que surjan nuevos intereses. Al adolescente le resulta interesante lo que antes le pasaba inadvertido.

La tendencia general del desarrollo de los intereses en el adolescente es su diferenciación.

Al mismo tiempo, en el desarrollo de los intereses de muchos adolescentes se descubren dos extremos: unos alumnos tienen intereses multifacéticos y muestran ávido deseo de saber y curiosidad por diferentes ramas del conocimiento; otros en cambio, experimentan tal apasionamiento y entusiasmo por una sola rama, que ésta les absorbe todo el tiempo, no quedándoles nada para ocuparse de otras asignaturas.

En general, los intereses cognoscitivos de los adolescentes son activos y eficaces.

Más tarde, en etapas posteriores, "surge una relación especial entre el interés cognoscitivo y el profesional: a los jóvenes les son interesantes las asignaturas necesarias para dominar la profesión que han elegido." (Schukina, 1968, p.33)

La enseñanza profesional, la ligazón entre la escuela y la vida, hace más eficaces los intereses cognoscitivos en los alumnos de los grados superiores.

Ivanov (en Schukina, 1968) caracteriza rasgos específicos en el desarrollo de los intereses.

1) Existe un interés central que determina la elección de la profesión.

2) Existen intereses amplios y diversos, que, sin embargo, carecen de intencionalidad profesional.

3) Existe un círculo limitado de intereses, relacionado con una rama del saber. El desarrollo del sistema de intereses es lento entre esa clase de alumnos.

4) Existen intereses inestables, débiles, pasivos y a veces incluso episódicos.

Los intereses inestables y variables de los alumnos de la escuela primaria se hacen más estables en la escuela secundaria y preparatoria. En los alumnos de la escuela secundaria surgen y se perfilan intereses pedagógicos relacionados con la elección de la profesión a seguir.

Cuanto más se diferencian durante los estudios los conocimientos, cuanto más profundos son estos y más conscientes son los alumnos, más complejo, profundo y completo es el proceso de formación de los intereses cognoscitivos y mayor su influencia en la formación de la personalidad.

* La naturaleza de los intereses (y las aptitudes).

Para Christiaens (en Naville, 1975) la aptitud (y lo mismo podríamos decir del interés) supone por definición la adquisición, el aprendizaje, el hábito y por consiguiente no podría ser innata. Lo que es natural es una vaga disposición, sobre la cual la educación llega a grabar un comportamiento



especial rigurosamente adaptado a tareas específicas.

La oposición entre las disposiciones naturales y las disposiciones adquiridas es puramente verbal; es un conflicto de palabras, una cierta incapacidad, muy corriente en tantos campos de la psicología, para expresar convenientemente las sencillas relaciones dialécticas con las que está constituida la trama de nuestra actividad real.

Así, tenemos, por un lado, a un ser todavía sin educación y, por el otro, a una actividad profesional refinada, de terminada en todos sus aspectos. Esta confrontación se da en todos los niveles del desarrollo, incluso en el nivel escolar. No existe una armonía preestablecida entre el hombre y el oficio, esta debe desarrollarse a través de un proceso largo de adaptaciones. Es aquí donde las monografías profesionales o los cuestionarios para "autoanálisis" (Cfr. d'Egremy, - 1982) son de poco valor para la orientación profesional.

De este modo, la adquisición de la mayoría de los oficios o profesiones se nos presenta principalmente como la capacidad de "contrariar según ciertas reglas unas disposiciones naturales" (Navelle, 1975, p. 165).

Ahora, la consideración de las disposiciones naturales no dispensa de una apreciación de las condiciones del ambiente y éstas pueden ser absolutamente contrarias a aquellas.

Lo que conforma la base de la aptitud o del interés no es la disposición natural en sí misma (suponiendo que esté -

fundado el aislarla), sino la capacidad de transformación de esta disposición en medios de actuación definidos, o dicho de otro modo, la educabilidad. Lo que la orientación profesional intenta descubrir es la educabilidad del individuo y no sus posibilidades más generales.

Las relaciones negativas entre las tendencias primitivas y las exigencias de un trabajo tienen un carácter transitorio: "se superan para llegar a una nueva forma positiva de relaciones que crean la capacidad profesional, es decir, una forma equilibrada de adaptación del organismo a ciertas tareas. Hay un movimiento de una hacia la otra, y es precisamente en ese movimiento donde debe ser captada la génesis de la adaptabilidad." (Naville, 1975, p. 164). Este mismo movimiento ocurre en la adaptación del niño y del joven a los requerimientos de las tareas escolares y académicas, así que debemos partir de esa relación para promover el desarrollo posterior de una capacidad profesional.

En principio se puede hacer la siguiente objeción: la aptitud o el interés profesionales no pueden surgir, por definición, mas que del encuentro del ser humano con una profesión; pero es ANTES de este encuentro cuando hay que esforzarse en determinar la orientación y las aptitudes del niño o del joven, en una época preprofesional de su desarrollo.

La aptitud, como el interés, debe ser considerada como necesaria para la vida social y por consiguiente, como "polarización del comportamiento general. En ese sentido, toda la

existencia de los seres humanos, de apariencia no profesional incluso, está determinada por su vida profesional en el sentido amplio de la palabra, es decir, por su función social..." (Naville, 1975, p. 133).

D. LA EDUCACION DE LA PERSONALIDAD

1. AUTOEDUCACION Y TOMA DE DECISIONES

El interés, en una enseñanza orientada hacia el desarrollo, debe considerarse como motivo y medio de enseñar.

Estimular en los alumnos una actividad mental viva y fecunda, como sería la investigación activa de un tema, hacer que se desarrollen intereses cognoscitivos, significa crear las premisas favorables para que se pongan de manifiesto su independencia y su actividad.

Poco a poco va logrando POR SI MISMO nuevos conocimientos y ya no sólo aprende simplemente los que le transmite el maestro. Aquí se sientan las bases de la autoeducación. Holt (1977) menciona al respecto: debemos "destruir la idea de que la educación es como una carrera contra otros estudiantes para alcanzar el favor de alguien dotado de autoridad. Deben sustituirla por la idea de que lo importante, y recorro aquí a las palabras del difunto presidente Griswold, de Yale, es "el deseo y la capacidad de autoeducación del individuo; es decir, de encontrar sentido, verdad y goce en todo lo que hace" (p. 49).

El niño o el adolescente que se educan a sí mismos, y si no lo hacen ellos no lo hará nadie, deben gozar de libertad, al igual que el adulto, para decidir cuándo, en qué medida y de qué forma desea utilizar cualesquiera de los recursos que pueda ofrecerle la escuela.

Perrone (1986) sugiere algunas estrategias de guía para los alumnos superdotados que, sin embargo, pueden aplicarse para todos. A través de su práctica de orientación. Perrone ha descubierto que parecería que los alumnos talentosos basan sus decisiones profesionales en experiencias tales como que les caía bien el maestro de una materia en particular o que encontraron una materia especialmente desafiante. Esto no sería ningún problema si en muchas ocasiones no se dejará de lado un análisis realmente riguroso de los intereses y capacidades de dichos alumnos.

Cochran (1973, 1983, 1986) se ha preocupado por investigar los componentes que forman parte del proceso de toma de decisiones vinculado a una profesión. En sus últimos trabajos analiza la importancia de los valores como una base esencial de la preferencia vocacional.

Es interesante señalar que este tipo de análisis podría comenzar a desarrollarse desde etapas anteriores a la decisión profesional propiamente dicha, es decir, la situación en donde un alumno podría justificar una decisión en términos de sus valores, o clasificar una serie de alternativas basándose en una coherencia interna vinculada a sus valores, no sería -

difficil de llevar a cabo. Lo único que se necesita es una serie de elementos clasificables, que tengan significado para el alumno, y una serie de valores sobre los cuales poder tomar una decisión. Este tipo de prácticas tendrían importantes implicaciones para el desarrollo de habilidades en el marco de la decisión profesional.

Los estudios de Cochran (1986) indican que "el proceso de organización del propio esquema de decisión proporciona las bases para la manera como se da prioridad a los valores y la manera cómo se prefieren las ocupaciones." (p. 25)

Sin embargo, como afirma Perrone (1986), "Los valores solo pueden convertirse en una base significativa para planear una carrera si están basados en experiencias vitales - en la prueba de las ideas en uno mismo. Proporcionar experiencias de aprendizaje a través de la vida (aprender viviendo/haciendo) es esencial para ayudar a los alumnos a hacer la transición de ser estudiantes consumidores de conocimiento a ser personas sabias y productivas."

"Las conductas y actitudes de un adulto productivo incluyen: hacer preguntas significativas, crear, estar auto-dirigido, reconocer conceptos, estar interesado en el bienestar de otros y en el proceso social, descubrir y definir problemas. Los orientadores deben alentar estas conductas en las personas jóvenes." (p. 565).

2. APRENDIZAJE

No podemos dejar de lado que el auténtico aprendizaje, - un aprendizaje permanente y útil que conduce a una actuación_ inteligente y a nuevos aprendizajes, sólo puede surgir de la_ experiencia, intereses y preocupaciones del que aprende.

En muchas ocasiones, desgraciadamente, la escuela y los_ maestros, a través no de lo que decimos, sino de lo que hacemos, de la forma en que asignamos recompensas y castigos, con_ vencemos a más de uno de que no se aprende por la alegría y - satisfacción que proporciona el conocimiento, sino para conse_ guir algo,; que lo que cuenta no es el saber y comprender, - sino el hacer a alguien creer que se sabe y se comprende.

El alumno debe aprender a vivir prestando atención a to_ do lo que ocurre a sus alrededor y saber que hay muchas cosas que merecen la pena por sí mismas, que no pueden realizar en_ la escuela.

No debemos olvidar que la gente recuerda sólo lo que les parece interesante y útil, lo que les ayuda a encontrarle un_ sentido al mundo, a disfrutar de él o a soportarlo. Los ado_ lescentes desean encontrar un sentido al mundo, a sí mismos y a los demás seres humanos. Dejémosles que realicen este traba_ jo, con nuestra ayuda si la solicitan, y del modo que mejor - les parezca.

De igual manera, hay que recordar que el momento de - - aprender algo es cuando se necesita; nadie puede saber cuánto

aprenderá en el futuro; muchos de los conocimientos que necesitaremos dentro de veinte años ni siquiera existen todavía.

Al relacionar la toma de decisiones con el aprendizaje, como una habilidad que se adquiere y se desarrolla, Holt (1977) menciona: ¿"como puede una persona aprender a elegir bien, si no es llevando a cabo sus propias elecciones y apachando con ellas? Más importante aún: ¿cómo puede una persona aprender a reconocer y modificar sus elecciones equivocadas, a corregir sus errores, si no tiene una oportunidad de cometerlos, o si se los corrige alguien en su lugar? Lo más importante de todo es: un niño al que no se conoce nunca la posibilidad de elegir, ¿cómo puede llegar a considerarse a sí mismo una persona capaz de elegir y de adoptar decisiones? Si cree que no se puede confiar en él para que lleve el timón de su propia vida, ¿a quién recurrirá para que lo haga por él?" (p. 38)

Además, el auténtico aprendizaje se produce sólo cuando el que aprende desempeña un doble papel, cuando es al mismo tiempo alumno y profesor, actuante y crítico, oyente y hablante.

Elegir lo que se aprende es, pues, una de las mejores maneras para asegurar que este aprendizaje sea significativo y útil para el educando.

3. DESARROLLO INTELECTUAL

El interés cognoscitivo está relacionado con el núcleo de la actividad cognoscitiva, es decir, posee un carácter intelectual y un carácter de búsqueda.

De aquí la utilidad de la utilización de preguntas. "Al buscar la respuesta a la pregunta que se... plantea, se manifiesta en la conciencia del individuo una tensión y se produce en él una preocupación por su solución definitiva, por el resultado del problema cognoscitivo o práctico planteado por el interés." (Schukina, 1968, p. 19).

Lo mismo ocurre con la escritura, ya que "es precisamente la palabra lo que ayuda a alcanzar la esencia del fenómeno" (Schukina, 1968, p. 19), es decir, la esencia se oculta si los menos se basan únicamente sobre impresiones.

El interés no sólo está pleno de pensamientos y sentimientos, sino que constituye en interés de actuar, es la búsqueda activa y perfectamente orientada de los mejores procedimientos para resolver una tarea cognoscitiva.

No debemos olvidar, de igual manera, que el aspecto afectivo-emocional está presente en la búsqueda de conocimiento. El interés tiñe de emociones la actividad intelectual. Bajo la influencia del interés, el alumno se preocupa más, tanto del proceso como de los resultados de su labor, tomando en ellos una parte más activa.

Así, el interés se convierte en motivo de actividad que

eleva el valor de ésta para el individuo, adquiriendo un significado individual especial.

Otra de las ventajas del desarrollo de intereses se encuentra presente en el siguiente señalamiento de Schukina - - (1968): "Niños vagos, inertes, se transforman cuando están - - ocupados en algo que les interesa, y entonces se muestran - - aplicados, tienen iniciativa, constancia y entusiasmo para - - conseguir lo que se han propuesto." (p. 24)

Gran parte de los casos "difíciles" en educación, se deben a la indiferencia de los alumnos hacia el estudio. El interés soluciona en gran parte este "problema".

El interés cognoscitivo como motivo de actividad, nos - - permite descubrir las posibilidades potenciales de la personalidad, ver en ellas la tendencia de su desarrollo y determinar por tanto, el "material de construcción" y los medios necesarios para su educación.

Asimismo, el interés cognoscitivo es un importante estímulo para que el niño se convierta de objeto de la educación - - en sujeto de la misma, es decir, en persona interesada en su propia educación.

"Lo fundamental de la educación - - escribe Rubinstein - - (1959)- consiste precisamente en ligar con millares de hilos el hombre a la vida, de forma que de todos los lados surjan - - ante él problemas importantes que le atraigan, que él considere como cosas propias y participe en su resolución. Y eso es lo - -

más importante, porque la raíz de todos los defectos morales de todos los fallos en el comportamiento del individuo es el vacío espiritual que se crea en las personas cuando son indiferentes a la vida, cuando se apartan de ella y se sienten simplemente observadores, que no conceden importancia a nada y todo les tiene sin cuidado." (p. 140-141)

4. LA NECESIDAD DE UNA ORGANIZACION TOTALIZADORA DE LAS AREAS DEL CONOCIMIENTO.

Zytowski (1986) compara los procesos por los cuales Roe (1951) y Holland (1966) desarrollaron sus representaciones estructurales de las ocupaciones. Roe, usando casi exclusivamente medios no empíricos, formuló un círculo integrado por ocho grupos, que es virtualmente idéntico a la configuración hexagonal de 6 grupos de Holland, este último resultado de una investigación empírica que llevó casi 6 años. La similaridad en las dos clasificaciones resultantes se toma como evidencia de que existen métodos diferentes igualmente válidos para llegar a un estado de conocimiento.

El análisis de este autor es relevante para nuestro estudio básicamente en dos sentidos. Por un lado, dada la cantidad de ocupaciones existentes en una sociedad cada vez más compleja, surge la necesidad de clasificarlas de acuerdo a algún criterio. Esto permite tener una idea global de las diferentes ocupaciones a la vez que facilita el proceso de elección.

Los momentos más precisos o relevantes para hacer este análisis de una manera más o menos consciente vendrían a ser, por un lado, la terminación de los estudios a nivel medio superior o inclusive al terminar una carrera profesional, en donde aún pueda ser necesario especificar la ocupación a la que se quiera dedicar el individuo. En ambos casos, hay una aproximación más directa al campo laboral existente.

Durante el ciclo medio básico (secundaria), sin embargo, considero que estas clasificaciones más que ayudar al alumno, lo confunden y lo angustian (dada la cantidad de opciones posibles), siendo de hecho aún difícil para él pensar en términos de mercado laboral o en una ocupación en sentido estricto. Lo mismo ocurre con las "Guías de Carreras", que vienen en muchos casos a "encasillar" los diferentes aspectos del quehacer humano; es decir, el adolescente sólo piensa en términos de "quiero ser doctor, abogado, ingeniero", lo cual viene a ser de hecho un obstáculo para que él pueda ver con claridad y generar una alternativa vocacional acorde a sus intereses y capacidades en desarrollo, cambiantes sin tener que preocuparse todavía en "cómo se llaman" las personas que se dedican a esa actividad.

No queremos decir con esto que la información que proporcionan estos documentos no sea valiosa, ni que el orientador no deba conocerla, mas bien queremos enfatizar una manera de estructurar la información referente a las ocupaciones que se vincule más directamente con el nivel cognoscitivo del alumno

de secundaria. De igual manera, esta propuesta puede no ser - del todo válida para "cualquier" adolescente, es decir, habrá que conocer ante todo la realidad de nuestros alumnos para - poder entonces generar experiencias pedagógicas consecuentes - con sus necesidades específicas.

Otra de las reflexiones que surgen del análisis de Zy- - towski (1986) es la relacionada a la necesidad casi inherente al proceso de orientación profesional, de clasificar. El pre- - sente estudio, como veremos, propone una clasificación centra - da en las áreas de conocimiento, más que en las ocupaciones. - La relación entre ambas, sin embargo, es muy estrecha; una - ocupación estará indisolublemente ligada a un aspecto de la - realidad, al que aborda sea de una manera práctica, teórica o tecnológica. A diferencia de la clasificación de ocupaciones, se considera que el hecho de estructurar las áreas de conoci- - miento en una secuencia lógica y vincularla con algo que el - adolescente conoce bien (las materias) puede ser el punto de - partida para que pueda tener una imagen global de la realidad que viene a ser como un paisaje sobre el que puede enfocar su mirada en aquellos aspectos que más le interesen sin perder - ninguno de los elementos que lo forman. Dicha clasificación - no está desvinculada de las propuestas de Roe (1956) y Holland (1966)

E. ANALISIS DE METODOS Y TECNICAS UTILIZADOS EN ORIENTACION VOCACIONAL.

"...las cosas, las acciones tienen sentido cuando uno - las hace; nuestra acción es la madre de los significados. Si tan sólo te ocurren cosas, si los hechos te recubren, te bañan como el agua del río, entonces, nada tiene sentido; entonces tienen que pensar e inventar para que todo simule tener sentido. Pero basta que desees algo y lo hagas para que tu acción se llene de significados y los tiene porque es tuya, porque quisiste hacerla, porque escogiste hacerla."

Hugo Hiriart

Galaor

Los métodos y técnicas utilizados en Orientación Vocacional, tanto en Secundaria como en Preparatoria, siempre han estado vinculados a pruebas (tests) psicológicas que tienen como finalidad obtener el área o áreas hacia las cuales es probable que el individuo se incline tomando en cuenta sus preferencias con respecto a una serie de opciones (actividades) posibles. Aunque no invalidamos la eficacia de estas pruebas y la conveniencia de su aplicación, por ejemplo, considerando que pueden llevarse a cabo en un período relativamente corto de tiempo, creemos que es necesario crear nuevas formas de abordar la orientación vocacional que permitan alternativas acordes al proceso de desarrollo de un ser humano,

y no sólo a sus preferencias en un momento específico del ciclo vital.

Debemos añadir que las pruebas psicológicas existentes - que se refieren a la evaluación de los intereses se encuentran muy desarrolladas para las edades de 17-19 años, es decir, la edad escolar correspondiente a preparatoria. La hoja de intereses profesionales de Srtrong, el inventario de intereses de Kuder y el MMP1 (cf. Anastasi, 1973) se utilizan en el diagnóstico profesional para grupos de esas edades. Existen pocas alternativas para el nivel de Secundaria, sin embargo. La aplicación de una de las prácticas del manual de Vidales - Delgado (1984) dedicada particularmente a evaluar los intereses preferentes, es de los pocos instrumentos que se poseen en México para trabajar con adolescentes de nivel secundaria. Otras opciones como el test de Woyno las hemos encontrado inoperantes, ya que hablan de intereses no académicos (como el doméstico y el de manualidades) que pierden de vista el contexto escolar y profesional y más que orientar, confunden al alumno. Quizá esta prueba en particular sea útil a nivel primaria, en donde podemos hablar de gustos propiamente y no de intereses.

Por otro lado, la adolescencia es un período difícil de abordar en este sentido, ya que los intereses cambian rápidamente y se relacionan de manera estrecha con las experiencias concretas que el adolescente vive dentro y fuera del marco escolar. Así, sería arriesgado suponer que el puntaje obtenido

en un inventario de intereses realmente nos da información va liosa con respecto a sus inclinaciones futuras.

Cabe señalar en este punto que sería importante analizar hasta qué punto los inventarios de intereses revelan realmente el grado de interés que tiene el alumno en un cierto número de áreas diferentes. En realidad, los inventarios miden la dirección que han tomado los intereses de una persona, no qué tanto interés posee. Tampoco miden qué tan motivado está o - qué tan apto es un individuo para tener éxito en el área que haya elegido. Finalmente, los puntajes obtenidos en las pruebas de intereses deberían considerarse no como medidas, sino como facilitadores del pensamiento, es decir, como un pretexto para reflexionar sobre las posibilidades que existen en una dirección determinada y nuestras preferencias hacia ellas.

Anastasi (1973) revela que al preguntar directamente los intereses de un individuo (en cuanto a diferentes tipos de trabajo, cursos, actividades recreativas) los "primeros inves tigadores pronto descubrieron que las contestaciones direc tas... no suelen ser fiables, sino superficiales y faltas de realidad." (p. 483).

Las razones son las siguientes: 1) Las personas no tienen suficiente información sobre los diferentes trabajos, estudios y otras actividades 2) Predominio de estereotipos - - 3) "Los individuos están raras veces en situación de conocer sus propios intereses en varios campos con anterioridad a la participación real en los mismos" (Anastasi, 1973, p. 483).

En el siguiente capítulo describiremos una experiencia - que propone actividades complementarias a los inventarios de intereses. De hecho, nos enfrentamos a una situación similar - al comprobar que las contestaciones directas no pueden ser - fiables y desarrollamos un catálogo de áreas de interés que - da suficiente información y que permite que el alumno elija - partiendo de lo que conoce.

Es aquí en donde considero es importante que la Orientación Profesional, en el marco de la educación Secundaria, esté dirigida a DESARROLLAR los intereses actuales y en este - proceso comenzar a ubicar, a largo plazo, ese interés (o intereses) dentro de un marco más general (aptitudes, facilidades económicas, posibilidades en el mercado laboral, etc.). De hecho "descubrir" un interés da la idea de un procedimiento estático, en donde dado un estado de cosas, en el momento en - que nos proponemos "descubrir nuestra vocación" (d'Egremy, - 1982), la persona simplemente emprende la tarea de "quitar un velo" a aquello que suponemos ha estado siempre presente (la "vocación") y parte de ahí para tomar una decisión que tendrá consecuencias importantes a futuro.

La fuerza y dirección de los intereses, actitudes, motivos y valores representan un importante aspecto de la personalidad del individuo. Estas características afectan materialmente su adaptación educativa y profesional, sus relaciones interpersonales, sus diversiones en el ocio y otras fases importantes de su vida cotidiana. Así, la consideración de los in-

tereses del individuo es de significación práctica.

Tomando en cuenta lo anterior habría que partir del principio según el cual un interés no surge de manera espontánea y artificial, sino que es el resultado de diversas experiencias que la persona ha tenido en las esferas vitales de las que hablábamos, la familia, la escuela, su vida social en general. Más aun, ese interés es un "resultado" parcial que se va modificando ya sea en su intensidad o en su diversidad durante el proceso de toda una vida. Los intereses, son pues, dinámicos y la manera de evaluarlos y abordarlos debe estar en consonancia con su naturaleza. Los intereses, las cosas que amamos hacer, forman parte de nosotros. Quizá la orientación vocacional podría darles un nombre, pero sobre todo sería necesario que les diera un espacio para desarrollarse y esto quiere decir para conocerlos, reflexionar sobre ellos y ubicarlos poco a poco dentro de nuestra esfera vital de una manera más consciente y sistemática para que finalmente formen parte de nuestra identidad, es decir, que nos den la posibilidad de escoger como ser.

IV. DESCRIPCION DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO INSTITUCIONAL

"Y entrabas lentamente en el día en que era necesario vi
vir, desayunar, ir a la escuela, crecer, dolorosamente crecer,
abandonar la infancia".

José Emilio Pacheco, "Tarde de Agosto"

A. ESQUEMA ORGANIZATIVO Y FUNCIONES.

La experiencia se llevó a cabo en una escuela privada -
ubicada en el Estado de México, al norte de la ciudad de México.
Dicha escuela se fundó en 1967 y tiene actualmente tres -
secciones, primaria, secundaria y preparatoria, además de una
sección para educadoras. Aunque los servicios psicológicos se
incluyeron de manera informal desde 1977, no fue sino hasta -
1979 que se creó el Departamento de Psicología y Orientación_
Vocacional. Actualmente, el Departamento está formado por un_
director, y cuatro Psicólogas, dos para la sección Primaria, -
una para Secundaria y otra para Preparatoria. Las activida--
des que pasaremos a describir se llevaron a cabo durante los_
cursos escolares 1986-1987 y 1987-1988 en la sección Secunda-
ria, aunque los primeros intentos de estructurar este trabajo
comenzaron desde 1985, cuando la autora ingresó en la institución.

La sección Secundaria consta de los siguientes elementos:
la Dirección de la Sección (muy vinculada a la Dirección Gene

ral de la escuela), la Coordinación (existe un Coordinador - por grado, siendo tres en secundaria), la Planta de maestros, los alumnos y, de manera indirecta, los padres de familia. Es en este contexto en donde se inscribe el Departamento de Psicología, cuyas funciones pasaremos a describir brevemente.

Básicamente, la función del departamento es de asesoría, esto es, asesora a los diferentes elementos que constituyen - la sección secundaria y que se mencionaron en el párrafo anterior. El tipo de asesoría para cada uno de estos grupos dependerá de las características y puntos de intersección que existan entre ellos y la psicóloga, por ejemplo, en su relación - con los alumnos se establecen principalmente dos tipos de relación. Por un lado, la asesoría se proporciona en forma de - entrevistas (individuales o grupales) con el alumno, que puede acudir por propia iniciativa o canalizado por otras personas de la escuela (maestro, coordinador) o por el padre de - familia. La asesoría puede estar relacionada y orientarlo con respecto a sus estudios, a que comprenda con más claridad - los cambios por los que atraviesa a esta edad o a que analice los elementos que pueden causarle tensiones o bloqueos que no permitan el correcto desempeño de su trabajo escolar. Por - otro lado, existe un horario específico para clases de orientación vocacional para dos grados, primero y tercero de Secundaria. En el presente estudio describiremos con detalle únicamente la experiencia de trabajo relacionada a las clases de - orientación vocacional en tercero de secundaria, sin dejar de

hacer referencia a que éste proceso está por completo vinculado a la vida de la escuela en general, que incluye, en este caso, las relaciones de los alumnos con los demás elementos institucionales, incluyendo la relación de los alumnos entre sí.

B. PLAN GENERAL DE TRABAJO EN EL PROGRAMA DE ORIENTACION VOCACIONAL PARA EL ULTIMO GRADO DEL CICLO SECUNDARIA.

"...toda vida es la busca ahincada de esas cosas que nos faltan interminablemente sin sospechar que ya las poseemos, - que son uno - ese perpetuo desconocido con el que convivimos!"

Hector Bianciotti

"De la melancolía de las perspectivas"

El programa que a continuación se presenta se llevó a cabo con los alumnos de tercero de secundaria. Los alumnos tenían una edad promedio de 15 años con un rango de 14 a 17. La población constaba de 199 alumnos, 100 mujeres y 91 hombres, repartidos en cinco grupos distintos nominalmente identificables del 3o. "A" al 3o. "E". Los grupos tenían un promedio de 40 alumnos cada uno. Las clases de orientación se llevaban a cabo una vez cada quince días o una cada semana y tenían una duración de 50 minutos. En algunas ocasiones, se impartían dividiendo el grupo a la mitad lo cual facilitaba algunos de los ejercicios.

...

El programa de Orientación Vocacional parte de una concepción particular que ubica al alumno en una dimensión espacio-temporal (Fig. 1), en la cual forma parte de espacios vitales cada vez más amplios y se proyecta tanto hacia el pasado como hacia el futuro en una búsqueda de su "lugar" en el mundo. En primera instancia tenemos al "Yo", es decir, esa entidad que de alguna manera nos describe como únicos e irrepetibles y que forma nuestra identidad. Este "yo", sin embargo, forma parte de grupos sociales importantes primero, la familia, que de hecho conforma elementos esenciales de nuestra idiosincracia; más tarde, la escuela, en donde ampliamos nuestros contactos sociales y se nos expone a personas con nuevos y diferentes roles. De igual manera, formamos parte de una comunidad, a la cual podemos denominar vecindad o colonia que también posee ciertas características y necesidades propias. Finalmente, estamos insertos en una ciudad, un municipio, un estado y un país específico que nos da rasgos culturales distintivos y que posee en un momento histórico determinado, condiciones económicas y sociales concretas que facilitan o impiden el desarrollo de ciertos desempeños profesionales. De igual manera, no podemos soslayar la situación mundial o planetaria de la cual formamos parte.

En este sentido, puede hablarse de dos tipos de movimientos, uno de "afuera" hacia el "yo", en donde la situación mundial, nacional, estatal, familiar nos determina de una u otra manera y otro a la inversa en donde el "yo" se proyecta en -

estos espacios con el afán de tener una mayor conciencia de ellos, al mismo tiempo que tiene (o quizá sería mejor decir que debería tener) la posibilidad de incidir sobre ellos.

En la coordenada temporal podemos partir del presente al pasado para analizar históricamente cualquiera de los espacios vitales que hemos mencionado. Así, podemos describir nuestra "autobiografía", recuperar la historia de nuestra familia o su genealogía, entender el origen de nuestra escuela o comunidad, analizar la situación de México o de América Latina a la luz de acontecimientos históricos, etc. Este tipo de análisis es muy útil a la hora de dar cuenta de una situación "actual" o presente e intentar entender sus condicionamientos. De igual manera, proporciona un espacio para comenzar a entender el devenir humano y social como una serie de procesos yuxtapuestos y estrechamente relacionados. Si realmente llegamos a entender que el presente se forja a través de una serie de eventos interconectados que conforman, por ejemplo, nuestra presencia en un salón de clases con características muy específicas, o que lo que comemos, vestimos, las actividades que realizamos, etc., son consecuencia de una historia personal y social, también comprenderemos que el futuro es un espacio abierto, algo de hecho, inexistente, que puede tomar una dirección u otra dependiendo de nuestras acciones concretas. Aquí se hace referencia tanto a una escala individual (¿qué hace con mi futuro? ¿con mi vida?) y otra social (¿qué sucederá en México, digamos, en 5 años, en 10?).

A pesar de lo simplista que pudiera parecer este sencillo esquema, y sin negar que la realidad es tan compleja que siempre rebasa nuestros intentos por darle un orden, la utilidad didáctica de esta presentación gráfica consiste en:

* Dar al alumno un punto de partida para comprender su situación presente y poder dividir analíticamente lo que se le aparece como un todo caótico.

* Proporcionarle herramientas de investigación para que pueda abordar cualquiera de los espacios vitales a los cuales está inexorablemente unido que le permitan tener una perspectiva histórica.

* Poder comenzar a planear el futuro partiendo de elementos vividos, lo cual implica un cierto tipo de conocimiento que posteriormente se convierta en una plataforma para el cambio.

PROCEDIMIENTO.

El programa de Orientación Vocacional se divide en dos partes, aunque en realidad ambas ocurren paralelamente. La primera consiste en un programa de clases en donde se abordan diferentes temas y se discute sobre ellos. Es sobre esta primera parte donde haremos énfasis aquí. La segunda sección del programa general consiste en nuestra propuesta alternativa a la orientación vocacional en Secundaria y ésta se describe en el apartado siguiente.

— Temas que se abordaron en clase:

Se llevaron a cabo un total de 20 clases en todo el año.

Dadas las características de la edad a la que hacemos referencia, el programa se enfocó básicamente a temas vinculados a la búsqueda de identidad y a los ambientes familiar y escolar, aunque siempre se vinculaban con los demás de manera más o menos explícita. Los temas abordados fueron:

- * ¿Quién soy yo? Conocimiento de mí mismo.
- * Similitudes y diferencias (con los compañeros del grupo).
- * Mis gustos y preferencias, mis anhelos.
- * Cómo me veo a mí mismo, cómo me ven los demás (nivel familiar y escolar).
- * Autoconcepto y autoestima.
- * Autoestima baja y alta.
- * Expresión de mis sentimientos; puntos de explosión.
- * Escala de necesidades humanas.
- * Examen de prioridades. Elección en función de ellas. - Toma de decisiones y valores.
- * Mi familia (composición, características, genealogía).
- * Relación con los padres (cómo lidiar con padres problema).
- * Mi rol como estudiante.
- * Actitudes de competencia y cooperación.
- * Hábitos de estudio.
- * Administración del tiempo.

- * Aptitudes e intereses.
- * Relaciones interpersonales: autoridad y retroalimentación.
- * Amistad y amor: niveles de intimidad.
- * Estilos de respuesta (asertividad-agresividad).
- * Los problemas psicológicos.
- * ¿Quién es responsable de tu felicidad? ¿Qué es la felicidad?
- * Haciéndote cargo de tu propia vida: las decisiones importantes.
- * Lo que necesitas para escribir tu propio guión (proyecto de vida): conocimiento y planeación.

— METODOLOGIA

Prácticamente se daba un tema por clase y la estructura de una clase consistía en:

- * Breve introducción sobre el tema. Motivación. Se fomenta la participación.
- * La segunda parte podía consistir en:
 - a) Lectura de un artículo breve relevante al tema.
 - b) Realización de un ejercicio o dinámica que casi siempre partía de una reflexión personal hacia un análisis grupal.
 - c) Respuesta a un cuestionario que evaluara al alumno en alguna de las áreas señaladas o en una combinación de varias o todas las actividades anteriores.
- * Participación en forma de preguntas y respuestas, apoyo

tación de elementos nuevos al tema, exposición de ejemplos o experiencias personales que apoyaran o contradijeran lo expuesto, aclaración de términos.

* Discusión grupal y conclusiones.

Es importante señalar que dos de estas clases de dedicaron a la aplicación de las prácticas denominadas "Cuestionario de Intereses" y "Cuestionario de Aptitudes" del manual de Vidales Delgado (1984).

— RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVES DE LAS CLASES

Existen ciertos elementos que cabría destacar:

Por un lado, se logró crear, a través de la participación, un ambiente de confianza que posibilitó la discusión respetuosa, lo cual implicaba escuchar con atención lo que los compañeros aportaban.

De igual manera se fomentó que los puntos de vista no fueran rígidos, no se juzgara de antemano y se dieran elementos de peso para argumentar a favor o en contra de alguna opinión.

En este sentido, se observaron cambios importantes, sobre todo en algunos alumnos en particular, ya que a final del año escolar las discusiones eran mucho más animadas y ricas en conclusiones.

Con respecto al contenido específico de los temas que podría decirse no fueron abordados en profundidad dado el po-

co tiempo dedicado a las clases, fueron una oportunidad y un espacio para reflexionar sobre conceptos significativos para el adolescente, que forman parte de su vida cotidiana y que - por lo tanto le sirven como pretexto para legitimizar sus experiencias e ideas ante los "otros", que, sorprendentemente - para muchos, comparten sus mismas inquietudes y preguntas.

El programa anterior no difiere en gran medida del programa de Orientación Vocacional que propone la Secretaría de Educación Pública, aunque de hecho se generó de manera independiente. El apartado siguiente, sin embargo, constituye una aportación que consideramos complementaria y que viene a satisfacer una necesidad relevante en el contexto de la Orientación Vocacional en Secundaria: el desarrollo de intereses.

C. ¿DESCUBRIMIENTO O DESARROLLO DE INTERESES?: UNA PROPUESTA ALTERNATIVA A LA ORIENTACION VOCACIONAL.

"A los catorce años me preguntaron qué quería estudiar - cuando fuera mayor. Respondí sin vacilar: "Psicología, filosofía y teología". Pasé mucha vergüenza cuando no fui capaz de explicar, sino vagamente, lo que cada uno de estos términos - significa".

R.D. Laing.
Las Cosas de la Vida.

La experiencia que a continuación se describe tenía una inquietud inicial: ¿Por qué no hacer de la clase de Orientación Vocacional un espacio para que el alumno de tercero de -

secundaria la dedicara a estudiar un tema que le interesara, con plena libertad de elección?. Ingenuamente, le planteé a uno de los grupos la idea diciéndoles que tendrían un cuaderno de Orientación (como tienen uno para las otras materias), pero que el cuaderno tendría el título que ellos quisieran, es decir, podían elegir un tema que realmente les gustara e investigar sobre él. Para mi sorpresa, los alumnos se mostraron muy entusiasmados, el problema comenzó cuando empezaron a plantearme los temas que les interesaban: la biografía del cantante de moda (con fotos, recortes, etc.), o a declarar que no tenían ni la más remota idea sobre qué lo podían hacer. Esta situación me llevó a desarrollar una "estructura" que les permitiera hacer una elección entre todos los temas posibles y que al mismo tiempo les facilitara la tarea organizando una gran cantidad de información. Fue así cuando recordé el tomo denominado Propaedia de la Enciclopedia Británica, cuya finalidad es dar un orden lógico al conocimiento humano, dividiéndolo en áreas definidas. El índice de este tomo me dió al menos parte de la respuesta. Después de traducirlo, se les proporcionó junto con instrucciones sencillas para especificar el tema de su elección. (Ver anexo 1).

A continuación damos un ejemplo de lo que un alumno encontraría en la Encyclopaedia si le interesara especificar más su tema. Supongamos que él escogió:

Parte 6: El Arte

División 2: Artes particulares.

Sección 628: Dibujo, pintura, grabado y fotografía.

Recurriendo al número de sección y tomando en cuenta que a él/la lo que le interesaba era el dibujo, encontraría las siguientes subdivisiones:

A. Dibujo

1. Elementos de diseño y principios de composición.
2. Superficies, medios y técnicas de dibujo.
3. Diversos tipos de dibujo.
4. Características del dibujo en culturas particulares:
Desarrollo histórico del dibujo.

En este caso, por ejemplo, podría escoger el tema 3 y más específicamente, la caricatura.

De este modo, se les pidió a los alumnos que anotaran en una tarjeta de 12 x 7.5 cms. los siguientes datos: Nombre, grupo, fecha, el título sería "Proyecto Individual" y debería tener Parte, Sección y División elegidas, así como algún tema más específico que le gustaría desarrollar. Es interesante hacer notar que algunos alumnos escogían uno o dos temas de áreas diferentes, o 2 secciones de la misma división.

Esto se hizo con la finalidad de tener un fichero que nos diera una idea de los intereses dominantes, por un lado, y por otro, a largo plazo, poder agrupar a los alumnos de acuerdo a sus intereses.

Los datos obtenidos son interesantes. A continuación se presenta el porcentaje de alumnos (n = 199) que eligió una

parte determinada.

1. Materia y energía.	3%
2. La Tierra.	1%
3. La vida en la Tierra	4%
4. La vida Humana	19%
5. La sociedad humana	9%
6. El Arte.	45%
7. La Tecnología.	14%
8. La Religión.	1%
9. La historia de la humanidad.	4%
10. Las ramas del conocimiento	1%
	100%

ANALISIS DE LOS TEMAS PREFERIDOS

El porcentaje más interesante viene a ser el relacionado al Arte (45%), el cual significa casi la mitad de la población, y se vuelve aún más drástico si se toma en cuenta que el 70% de los alumnos que eligieron esa parte eran mujeres y que, de hecho, el 50%, del total de mujeres había realizado esa elección. Lo mismo ocurre si analizamos la Parte de la Tecnología, en donde únicamente encontramos el 3% del total de mujeres. Las causas o razones que podamos aducir quizá no son fruto de un análisis científico riguroso. Pero aventuramos las siguientes hipótesis:

* el adolescente en general busca la expresión de sus sentimientos que ahora le son nuevos y que ve "representados"

en actividades artísticas (cine, música, pintura, teatro). - Holt (1977) parece dar una explicación cuando dice "los niños necesitarán tiempo para HACER muchas cosas, hacer, no solo repetir. Quizá esta sea una de las razones por las que les interesan las artes plásticas, ahí se hacen cosas, se transforma."(p.37)

* es probable que algunas de las secciones de la División "Artes Particulares" hayan resultado atractivas debido a que no forman parte del currículum escolar formal, es decir, otras partes podían identificarse como materias escolares o temas que ya han sido tratados por maestros (p.e. Materia y Energía, Historia, La Tierra) y que por formar parte del mismo fueran menos interesantes que, por ejemplo, la música o el cine.

* no podemos descartar la posibilidad de que estos temas se consideraran más "sencillos" como temas de investigación - que los vinculados a las ciencias, por ejemplo.

* por otro lado, la Secundaria proporciona experiencias artísticas a través de los talleres y las cocurriculares. Considero que los resultados que obtienen los alumnos en dichos talleres (en esta escuela existen Artes Plásticas, Diseño Gráfico, Dibujo Artístico, Dibujo Técnico, Computación, Taquimecanografía, Danza y Coro) son, por decirlo así, inmediatos, esto es, el alumno va observando (sobre todo en los 5 primeros) el desarrollo de sus habilidades de manera paulatina y concreta. Realiza trabajos que incluyen imaginación, creativi

dad y habilidad manual, los cuales están muy en consonancia con su modo cognoscitivo. En materias como Física o Matemáticas, desarrolla habilidades de otro tipo y en raras ocasiones el producto de su trabajo se concreta de manera tan clara como en las artes o en las áreas tecnológicas.

* en el caso de las mujeres en particular, aventuro la idea de que estos temas se vinculan directamente a la visión de la mujer como "sensible" y "femenina". Muchas de ellas elegían el tema de decoración y, como vimos, un porcentaje casi nulo se interesaba en temas "tecnológicos" que tienden a ser relacionados a lo "masculino" (las máquinas, los artefactos, etc.)

A reserva de que estas interpretaciones preliminares sean capaces de explicar los datos que se obtuvieron, es importante no desvincular al adolescente del medio ambiente (físico, humano) que lo rodea. Las influencias que recibe del medio social (familiar, escolar, medios de comunicación) suelen tener un papel decisivo, como veremos con más detenimiento posteriormente, al interior de la esfera de sus intereses.

ACTIVIDADES REALIZADAS.

Una vez que el alumno había elegido su tema se le pidió que en un cuaderno anotara sus datos, el título del tema y elaborara una portada alusiva. De igual modo, se le pidió que, a manera de introducción, contestara las preguntas siguientes:

- 1) ¿Por qué escogiste ese tema?
- 2) ¿Qué experiencias personales anteriores influyeron en tu elección?
- 3) ¿Por qué lo consideras un tema importante, relevante?
- 4) ¿Qué sabes sobre el tema hasta ahora?

Las respuestas a estas preguntas se tomaron como un marco introductorio al desarrollo del cuaderno propiamente dicho. Se pensó que la mejor manera de investigar un tema sería a través de preguntas elaboradas por los propios alumnos. Así, se les instó a que elaboraran 10 preguntas sobre el tema —de las cuales por supuesto no conocieran las respuestas— utilizando cualquiera de las palabras siguientes: Qué, cómo, cuándo, quién, desde cuándo, por qué, para qué, dónde, con qué, cuántos/as, etc. en su modalidad de pregunta. Dichas preguntas se revisaron para evitar que estuvieran mal planteadas, fueran demasiado generales o se salieran del tema, asegurando así la elaboración correcta del trabajo posterior.

También se le proporcionó una Lista de Recursos (Anexo 2) —casi exhaustiva— para darle una idea de los elementos a los que podía recurrir para aprender y conocer más sobre el tema de su interés. Aunque la división en modalidades "pasiva" y "activa" podría parecer artificial tenía como finalidad señalar la división del proyecto en dos momentos distintos, uno de recopilación de información y otro de manejo y presentación de la información.

Con estos dos elementos —las preguntas y la lista de re-

cursos— se comenzó lo que denominaremos la "Elaboración del Proyecto 1", el cual se concentra en la forma de una secuencia de pasos auto-dirigida (Anexo 3) que pretendía involucrar mínimamente al maestro, ya que el tiempo de clases era corto y estas actividades se desarrollaban en casa.

Esta parte del proyecto se evaluaba tomando como 10% el correcto desempeño de cada uno de los pasos (en total 8), lo que equivalía a un máximo porcentaje de 80. El 20% restante se evaluaba tomando en cuenta el trabajo en clase.

Existe una aclaración que se les hizo a los alumnos con insistencia y fue que no podían utilizar "monografías" o "estampillas" para ilustrar sus cuadernos, ya que parece ser una práctica generalizada el que se tome como "investigación" el simple acto de comprar una estampa y copiar lo que viene detrás de ella sin recurrir a otras fuentes de información.

La segunda parte de la elaboración del proyecto consistía en realizar un trabajo, producto de la investigación, ya fuera individualmente o por equipo, que se presentaría en la exposición anual de la escuela. En este punto también se recurrió a la "Lista de Recursos" para dar ideas con respecto a qué modo de prestación se vinculaba más directamente al tema elegido. Los alumnos entregaban una hoja con sus datos explicando QUE, COMO y POR QUE iban a realizar ese trabajo. Se tomaba muy en cuenta el hecho de que los trabajos hicieran participar de alguna manera a las personas que asistirían a la exposición (padres de familia, maestros, alumnos de otros gra

dos, amigos), de modo que muchos de ellos finalmente quedaron como "juegos" en donde se podía evaluar alguna capacidad o conocimiento determinado. De igual modo se evaluaron: originalidad, puntualidad en la entrega, limpieza y utilización de fuentes confiables.

El procedimiento hasta aquí descrito se siguió durante el curso 86-87. En el curso 87-99 se añadieron a la estructura previa materiales que ayudaran al adolescente a desarrollar su tema de manera más sistemática, apoyando sus habilidades de escritura, lectura e investigación (ver Anexos 4, 5 y 6). Este material se tomó del libro *Formative Writing: Writing to Assist Learning in All Subject Areas*, por Virginia Draper (University of California, Berkeley, Bay Area Writing Project, Curriculum Publication No. 3, 1979).

— Resultados de la propuesta alternativa (elección y desarrollo de un tema de interés).

De manera preliminar diremos que los alumnos en general se mostraron motivados en la elaboración de sus cuadernos y que de hecho hubo algunos proyectos realmente interesantes. Al final de año se realizó una evaluación del curso en general y los alumnos mencionaban que una de las cosas que más les había gustado era la elaboración del cuaderno. Uno de los elementos que estuvo presente casi sin proponérselo fue la cada vez mayor comunicación entre los alumnos y la orientadora/Psicóloga, pero no una comunicación en el abstracto, sino

directamente vinculada a un intercambio genuino de información relevante al tema de interés del alumno. Así, la comunicación se volvió necesaria en cualquiera de los siguientes aspectos:

* el alumno se mostraba en general indeciso todavía con respecto a si el tema que había elegido era el que más le interesaba. Este tipo de inquietud generaba una serie de preguntas dirigidas hacia el esclarecimiento de las razones por las cuales una persona decide entre dos opciones, por ejemplo, o simplemente a que el alumno evaluará por sí mismo, tomando algún criterio que se proponía de manera conjunta, los factores interesantes de varios temas por separado.

* al alumno se le hacía difícil entender la naturaleza de alguno de los temas enlistados en las "Áreas de Interés" - por ejemplo, los relacionados a "La Vida Humana" (División 3, comportamiento humano) y por lo tanto tenía dificultad en elaborar preguntas al respecto. Una vez aclarado el tema con el grupo de personas interesadas en esta área, se llegaron a generar preguntas por demás interesantes.

* el alumno no tenía idea de dónde conseguir información para contestar sus preguntas. En este punto se le sugerían libros, se le invitaba a conocer la parte de la biblioteca que se relacionaba a su tema, o se le hacía partícipe de la existencia de una revisión, una persona o un maestro que podría ayudarle en su búsqueda. De igual modo, se le invitaba a que fuera él el que diera con la solución a este "problema".

* Se instaba al alumno a que analizara si realmente tenía habilidades (aptitudes) para desarrollar su tema desde un punto de vista activo. Por ejemplo, si el alumno elegía el tema de caricatura se le preguntaba si tenía facilidad para dibujar o si ya había realizado alguna vez algunas caricaturas. De este modo el alumno reflexionaba sobre los elementos necesarios para poder elegir un área del conocimiento.

Es interesante señalar que una vez que la orientadora conocía (a través del fichero) el proyecto que un determinado alumno estaba desarrollando, no era difícil tomarlo como pretexto para entablar una conversación con él o inclusive intercambiar libros o revistas sobre el tema, lo cual llevaba a una situación de confianza que a la larga, curiosamente, podía facilitar el trabajo en otras áreas, por ejemplo, comenzar a hablar sobre su aprovechamiento académico o sobre otros aspectos personales del alumno no suficientemente evaluados en su expediente.

Del mismo modo, la orientadora podía percatarse del "estilo" personal de un alumno para tomar una decisión; si el alumno estaba indeciso, por ejemplo, y básicamente poseía la información que necesitaba, podían detectarse poco a poco las cualidades personales que no le permitían llegar a tomar esa decisión: falta de motivación, dependencia, lugar de control externo, falta de confianza en sí mismo, etc.

Considero que uno de los factores adicionales a la "libertad de elección" que se dio al escoger el tema del cuader-

no fue que a diferencia de la elección de una carrera el alum no no está "decepcionando" a sus padres, cuestión que sería - interesante evaluar con detenimiento, ya que, como veremos, - los padres comienzan a tener un papel relevante en la elec- - ción vocacional de los hijos prácticamente desde su nacimien- to.

Los trabajos realizados en la segunda parte de la elabo- ración del proyecto, aunque disparejos en cuanto a su cali- - dad, despertaron en muchos casos el interés de las personas - que asistieron a la exposición. Los temas eran tan variados - como:

La cultura de Sri-Lanka.

- La historia de la música en México (en un cassette)
- La estructura de la célula.
- La situación geográfica durante la Segunda Guerra Mundial, - etc.

Aunque después existía la propuesta de que los alumnos - expusieran su proyecto completo ante los compañeros de su - grupo, o incluso en otros salones, esto no fue posible debido a la falta de tiempo para la clase.

La experiencia anteriormente descrita es un intento por_ encontrar alternativas innovadoras en el trabajo de orienta- - ción vocacional en secundaria. A continuación se evalúan con_ más detalle sus implicaciones y se proponen mejoras basadas - en este modelo, que aunque incipiente, creemos que pueda brin_

dar elementos muy valiosos para el desarrollo de una personalidad cada vez más preparada para la elección vocacional. —

DISCUSION.

Como vemos, se trata de distribuir las cuestiones de orientación a lo largo de todo el período de formación, combinado todo ello con ejercicios prácticos y con la colaboración del maestro. Nuestra propuesta podría denominarse un "ejercicio" en donde el maestro puede involucrarse desde el momento en que el alumno, con preguntas concretas sobre un tema, recurre a él para aclarar conceptos, nociones, etc. y para, imperceptiblemente, comenzar a ponerse en contacto con el mundo de las profesiones a través del adulto. —

En teoría, es la diferenciación individual la que debe permitir la orientación de los jóvenes. Sin embargo, no hay tantas actividades profesionales como tipos de individuos diferentes, sino tantas como funciones técnicas diferentes. Hay tantas formas de adaptación posibles como herramientas, máquinas, procedimientos técnicos y situaciones diferentes. La lista de áreas de interés, aunque no exhaustiva, sí establece lo que es posible dentro del marco del estado actual del conocimiento. Por ejemplo, el rubro de "tecnología espacial" no hubiera tenido cabida como un área de la realidad quizá hace 50 años. —

La propuesta alternativa de desarrollo de intereses tie-

ne como una de sus funciones principales la adquisición de hab
bilidades de toma de decisiones y, como base de sustentación,
la capacidad de autoeducación del individuo.

El punto de elección se encuentra determinado por el - -
cúmulo de experiencias accesibles en ese momento. Depende del
desarrollo psicopedagógico anterior.

El desarrollo del joven (y del adulto), que constituye -
un proceso de creciente complejidad en sus relaciones con la_
realidad que le rodea, es el desarrollo de su orientación en_
esta realidad.

En el caso del proyecto de investigación, en buena medi-
da el alumno prácticamente sólo se rinde cuentas a sí mismo.-
También es importante que muestre el fruto de su trabajo ante
sus padres, compañeros y otros maestros y que realmente eva-
lúe su trabajo y eficacia de acuerdo a criterios como el es-
fuerzo y la constancia, y no solo de "saber todas las respues_
tas".

En el desarrollo del tema se fomenta tanto la postura de
alumno como la de profesor, desde el momento en que el alumno
presenta la información de una manera didáctica, así, es a la
vez actuante y crítico, oyente y hablante, lo que lo lleva al
auténtico aprendizaje.

Se enfatiza en la "Lista de Recursos" (Anexo 2) la posi-
bilidad de que los adolescentes utilicen los recursos existen-
tes de puertas afuera de la escuela para ampliar su aprendiza_
_

je. Aparte de la escuela, hay muchas partes donde los adolescentes pueden aprender y, de hecho, aprenden. De otro modo, estaríamos, como muchas veces lo hacemos, separando al aprendizaje de la vida, cuando debería ser precisamente al contrario.

La propuesta enfatiza la utilización de preguntas y la escritura (ver Anexos 4, 5 y 6) como medios válidos para fijar los conocimientos y manejarlos.

Nuestra experiencia nos muestra que el adolescente a poco que sepa sobre un tema, puede pasarse mucho tiempo escribiendo sobre él (Anexo 4). Lo mismo puede decirse sobre las habilidades de lectura. El truco consiste en poner al alcance del adolescente libros, revistas, artículos o narraciones periodísticas sobre cosas que le interese saber. No debemos olvidar que ambas habilidades, tan importantes para el correcto desempeño de cualquier actividad profesional, se aprenden haciéndolas. Aprendemos a leer, leyendo y a escribir, escribiendo.

El conocimiento, obtenido a través de la elaboración de preguntas y sus respuestas, lectura y escritura, profundiza aún más el interés cognoscitivo y lo hace más estable.

Así, el desarrollo del interés lo favorecen continuamente las preguntas y los problemas, y es la búsqueda activa de las respuestas a las primeras y de las soluciones a los segundos lo que hace que se llegue al fondo de la materia. Tanto -

la pregunta, que refleja el afán de saber, como la respuesta encontrada, que muestra un determinado conocimiento por parte del individuo del asunto que motiva su interés, no pueden realizarse prescindiendo de la palabra.

De este modo, la búsqueda y lectura de libros o artículos relacionados con la rama que le interesa al alumno, así como la elección de trabajos especiales (proyectos) a realizar fuera de clase, son procedimientos que forman y desarrollan notablemente su personalidad.

La actividad cognoscitiva, desarrollada bajo la influencia del interés, se convierte a su vez en un potente estímulo de desarrollo del pensamiento, de la imaginación creadora, de la utilización de la experiencia anterior. Todas estas cualidades se encontraban presentes en las presentaciones finales que para la exposición anual exponían los alumnos de secundaria, mostrando una gran dosis de creatividad e ingenio.

Por otro lado, muchos de los alumnos catalogados en la escuela como "flojos", presentaban otras características al involucrarse en sus proyectos, mostrando iniciativa, constancia y entusiasmo, de modo que podemos decir que la actitud positiva de los adolescentes hacia la actividad, hacia el objeto de sus reflexiones, que se desarrolla bajo la influencia del interés, es un momento trascendente para su educación.

No debemos olvidar, finalmente, que la clasificación centrada en las áreas del conocimiento, más que en las ocupacio-

nes, proporciona una estructura lógica adecuada al nivel de -
los alumnos de secundaria que sirve para darle un orden a la_
realidad que les rodea y sobre la cual tendrán que realizar -
cada vez discriminaciones más discretas en su elección.

RESULTADOS DE LA CORRELACION ENTRE LA ELECCION DE TEMA Y LOS INTERESES PREFERENTES OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ORIENTACION VOCACIONAL.

Se obtuvieron los datos completos de 87 adolescentes de ambos sexos. Se confrontó el tema que habían elegido con los resultados de la prueba de intereses (Vidales, 1984), que incluía intereses preferentes en tres lugares: primero, segundo y tercero. Los intereses en primer lugar se consideraban como aquellos por los que los adolescentes mostraban una preferencia mayor. De esta manera, se obtuvieron los siguientes datos:

El análisis se realizó de la siguiente manera, por ejemplo, un alumno eligió el tema "Arquitectura, diseño de jardines y exteriores y diseño urbano". Los resultados en la prueba de intereses preferentes indicaban:

Primer lugar: Artístico-plásticos; Segundo Lugar: De Servicio Social; Tercer Lugar: De cálculo.

En este caso se tomaron los intereses en primer y en tercer lugar para decir que coincidían con el tema.

Había personas que coincidían en dos intereses pero ambos se encontraban en el mismo lugar. Por ejemplo, un alumno escogió el tema "Tecnología del Transporte". Su prueba de intereses mostraba los siguientes resultados.

Primer lugar: Mecánicos y científicos; Segundo Lugar: Artístico-Plásticos; Tercer Lugar: Musicales.

En este caso se tomó como una coincidencia, no como dos.

Es interesante señalar que los intereses se combinaban - para dar como resultado actividades y proyectos de trabajo - que incluían a varios de ellos. Por ejemplo, un alumno eligió el tema "Tecnología de la Exploración Espacial y Terrestre", - y los resultados de sus intereses eran los siguientes:

Primer lugar, artístico plásticos; Segundo lugar, de servicio social; tercer lugar, mecánicos.

Aunque aparentemente el único que coincide es el interés en tercer lugar, este alumno eligió como proyecto realizar - una pintura al óleo (interés artístico-plástico) del "Challenger" como proyecto de trabajo. En la vida los intereses se - combinan de esta manera para desarrollar actividades que in-cluyen diferentes áreas del quehacer humano. En este caso, - sólo se tomó la coincidencia de tercer lugar para nuestro aná-lisis.

Una vez aclarado lo anterior, prosigamos con los resultados. El tema coincide con el interés (primer lugar) en 45 de- los casos, es decir, en el 52% de los casos la prueba confir-ma la elección.

Hay que hacer notar que los alumnos podían coincidir en- varios intereses a la vez, por ejemplo, un alumno que hubiera elegido como tema "Arquitectura" tenía como interés preferen-te en primer lugar "Artístico-plástico" y en tercer lugar "De Cálculo". Ambos intereses se conjugan para la elección del -

tema elegido, de modo que se toma a este alumno como coincidente en el primer lugar y en el tercero. Es por esto que la suma total de los alumnos da un número mayor a 87, que fue el número de alumnos analizado.

En los intereses de segundo lugar coincidieron 42 alumnos, es decir, un 48%. Y para los intereses de tercer lugar coincidieron 30 alumnos, esto es, 34% de los casos.

Estos resultados indican por ejemplo, que las personas que elegían como tema general "El Arte" coincidían en la prueba teniendo como intereses preferentes los "Artístico-plásticos, musicales o literarios". Los alumnos que elegían como tema general "La Tecnología" tenían puntajes altos en los intereses "Mecánicos, de Cálculo o Científicos".

Fueron 36 (41%) los casos en donde más de un interés coincidían con el tema elegido. También existe cierta tendencia a tener en primer lugar el interés "artístico-plástico" aún cuando se elijan temas científicos o tecnológicos. Esto puede deberse a la naturaleza de las preguntas en la prueba ("¿Qué tanto te gustaría dibujar y pintar a colores?", "¿Qué tanto te gustaría modelar en barro o plastilina?"), ya que muchos contestan que les agradaría mucho. Sin embargo, al proporcionárseles la lista de "áreas de interés" el alumno elige más en función de sus intereses preprofesionales y no tanto en función de sus gustos, o en otras palabras, existe otro criterio de elección que muy bien puede complementarse con los resultados obtenidos en la prueba.

COMENTARIOS ADICIONALES

Una vez analizados los datos anteriores no nos queda más que dar algunas sugerencias adicionales al proyecto de trabajo general. Hemos mencionado cómo el adolescente se encuentra inmerso en una estructura social que definitivamente lo determina: la familia; la familia es un tutor inevitable. De manera ideal, la familia debería aportar cierta estructura básica para que el adolescente realizara decisiones autónomas en el terreno profesional. Por ejemplo, algunas de sus funciones principales, y en especial de los padres, serían:

* Tratar a los hijos respetando sus habilidades, intereses y talentos.

* Apoyar las iniciativas de los hijos, diciéndoles que pueden convertirse profesionalmente en lo que ellos quieran, sin importar que los padres puedan estar en desacuerdo. El hijo debe recibir la admiración de sus padres en este aspecto.

* Proporcionarles ayuda y aliento para encontrar QUE es lo que desean hacer profesionalmente y en sus vidas y COMO hacerlo.

* Alentar a los hijos para que exploren todos sus talentos e intereses, aun cuando cambien de un día para otro.

* Permitir la expresión de sentimientos de fracaso cuando las cosas no están saliendo como el adolescente quisiera y ser empáticos, en vez de proponer que los hijos renuncien a lo que desean.

* Ser un modelo para los hijos. Ser personas a las cuales les gusten sus actividades y trabajos respectivos. Tener ellos - también una ocupación que disfrutan.

* Darles un espacio a los hijos para estar solos, reflexio- - nar, imaginar. Que los hijos no sean depositarios de los pro- - yectos de vida frustrados de los padres. "Conviértete en lo - que a mí me hubiera gustado ser".

Sería muy interesante involucrar de una manera más acti- - va a los padres en el proceso del desarrollo de los intereses de sus hijos.

A este respecto podría darse una conferencia o un peque- - ño taller para que los padres tomaran conciencia del importan- - te papel que juegan en la decisión profesional de sus hijos, - por otro lado, sería importante informar a los padres lo que - la escuela está haciendo en este aspecto y pedirles su apoyo - para el desarrollo del proyecto de investigación anual. Los - padres pueden convertirse en una inagotable fuente de recur- - sos para los adolescentes.

Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que la - adolescencia está todavía muy ligada a las fantasías infanti- - les y la omnipotencia. Es importante que la Orientación Voca- - cional se convierta en una confrontación constante entre los - sueños y las fantasías y las realizaciones concretas y reales de nuestros deseos. La orientación debe tener como base el - principio de realidad, y ubicar al adolescente dentro de la - problemática de la elección profesional y del mercado laboral.

En este sentido, sería interesante analizar a la luz de esas fantasías el deseo de ser artista, o músico. Confrontarlos con la difícil vida de estos profesionales sería una manera de ayudar a los adolescentes a "poner los pies en la tierra".

Sobre este punto sería muy importante que los adolescentes realizaran investigaciones de campo, es decir, ir con los profesionistas y realizar un pequeño estudio o un cuestionario con preguntas como las siguientes:

1. ¿Cómo llegó a obtener este trabajo?
2. ¿Qué es lo que más le gusta de él?
3. ¿Qué es lo que más le disgusta?
4. ¿Cómo le empezó a interesar dedicarse a esto?
5. ¿Qué tipo de retos o problemas enfrenta en su trabajo?
6. ¿Qué habilidades necesita para enfrentar esos retos o problemas?

Estas y otras preguntas servirán para ubicar al adolescente con lo que sería la ocupación, es decir, enfrentarlo con personas que encarnan los intereses y habilidades que el adolescente en ese momento necesitara desarrollar.

Por otro lado, estamos conscientes de que en muchos casos, elegir y propiciar un posible futuro es realmente un privilegio. En clases sociales menos favorecidas, la estructura de desarrollo de intereses podría ser de mucha utilidad siempre y cuando se tuviera en cuenta el mismo principio de realidad al que aludíamos anteriormente. El hecho de que los ado-

lescentes posean información realista y genuina sobre las opciones profesionales a las que pueden tener acceso, es un aspecto importante de la Orientación Profesional.

Finalmente, sería de mucho interés tener un seguimiento de los alumnos que eligieron un tema determinado en secundaria y la profesión por la que finalmente optan al final de la preparatoria. Si este proyecto se recupera como una experiencia valiosa o útil a la hora de elegir es una cuestión que por ahora no podremos dilucidar. Lo que sí podemos asegurar es que es un modelo perfectible, que puede mejorarse añadiéndole aquellos elementos que creamos forman parte de una formación en la elección profesional. Aventuro la hipótesis de que las razones y los motivos que nos llevan a elegir determinada área de la realidad se convierten a futuro en una serie de habilidades "transferibles". Por ejemplo, el alumno que elige el tema de Tecnología Espacial quizá no se convierta en astronauta, pero muy probablemente dirija su mirada hacia una actividad científico-tecnológica, como podría ser, por ejemplo, la Ingeniería Física. La alumna que elige Diseño de Modas por que quiere ser modelo quizá finalmente elija, una vez constatadas sus habilidades, estudiar Diseño Gráfico. Su interés principal no se ha perdido, únicamente se ha transformado sobre la base de una realidad más sólida y conocida.

La necesidad de este tipo de propuestas puede verse en el interés que el adolescente muestra por los temas y actividades que se realizan en la clase de Orientación Vocacional.

Este interés se demuestra en los comentarios que realizan informalmente o por escrito, diciendo que la clase debería ser más de una vez a la semana o tener más horas asignadas. Esto nos muestra que existe una necesidad social de informar y formar a los jóvenes que en un futuro no muy lejano tendrán el mundo en sus manos.

VI. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

"...la vista de cada hombre se desarrolla de acuerdo con sus mayores intereses vitales. El marino percibe en el cielo cambios atmosféricos invisibles a los demás. El médico advierte en la cara indicios de enfermedad que escapan al profano. Se dice, observa, que la vista del salvaje es superior a la nuestra, porque distingue en el campo mil cosas que nos pasan inadvertidas, pero la verdad es que el salvaje, transportado a la ciudad, se encuentra tan ciego como el hombre de la ciudad en medio de la llanura. Todos somos especialistas de la visión."

Alfonso Reyes
"El Arte de ver"

A lo largo de este trabajo se han venido perfilando algunos puntos que es necesario destacar a manera de conclusiones que ayuden tanto a dejar en claro la intención del análisis del reporte de trabajo empírico, como algunas de las propuestas adicionales dentro del mismo ámbito.

* El trabajo del psicólogo escolar debe estar caracterizado por la búsqueda de espacios de trabajo cada vez más amplios, en donde realice propuestas concretas a nivel psicopedagógico. Dichas propuestas deben contener una investigación teórica, tomando en cuenta que su actitud debe ser la de un investigador constante de los espacios que aborda para poder dar explicaciones. De igual modo, el abarcar a un número cada vez mayor de elementos dentro de la comunidad escolar, debe ser uno de sus principales objetivos.

* El Psicólogo debe intentar por todos los medios adaptar la escuela al niño, y no viceversa. Dentro de sus propuestas de-

be existir un conocimiento profundo del desarrollo psicológico del niño y del adolescente, que le permita ubicar, dentro de un contexto teórico global, las características de los - - alumnos concretos que componen la institución escolar.

* La etapa de secundaria debe caracterizarse como una educación para la crítica, en donde el alumno pueda reconocer y - adoptar una postura crítica con respecto a lo que previamente había aceptado, de una manera pasiva, como cierto. La etapa - cognoscitiva de operaciones formales posibilita esta actitud.

* Debemos vincular el aprendizaje a la actuación dentro de un ámbito social y no sólo como un saber pasivo. El adolescente - debe estar dirigido hacia actividades que le permitan actuar - sobre su mundo y entenderlo, y no sólo ser el receptor pasivo de un discurso enciclopédico e inútil.

* Los intereses, de manera general, cambian. Poseen una fuerza relativa en determinado momento de nuestra existencia, pero son en esencia dinámicos y están sujetos estrechamente a - las experiencias vitales, que los reestructuran en su desarrollo.

* La primera etapa del interés es la curiosidad, de manera - que debemos estar alertas a las preguntas e inquietudes de - los adolescentes para poder proporcionarles una enseñanza adecuada y significativa al momento de vida en el que se encuentran.

* El interés se desarrolla cuando, al hacer un esfuerzo, este lleva al éxito, y el alumno tiene la impresión de haberle encontrado sentido a algo que anteriormente no lo tenía para él.

* El concepto de vocación pierde terreno ante un análisis riguroso. "Vocación" es un concepto que no es neutral, que conlleva un sentido metafísico e ideológico. Implica, a su vez, una concepción del hombre como un ser pasivo que sólo espera la llamada del destino.

* La Teoría de la Aptitud y del Interés, como elementos complementarios, vienen a sustituir a la teoría de la vocación. El énfasis principal recae no sobre unas disposiciones innatas y/o hereditarias, sino sobre la fuerza del aprendizaje y la educabilidad del individuo.

* La orientación profesional es un proceso continuo, que debe estar presente en todo el proceso de formación del individuo. No se puede circunscribir a la aplicación de unas cuantas pruebas en unas horas. La naturaleza de este proceso requiere de aproximaciones psicopedagógicas congruentes a esta característica.

* Las pruebas psicológicas se pueden complementar con un trabajo más amplio dentro de la orientación vocacional. Durante la adolescencia estas pruebas no pueden ser predictivas en todos los casos, ya que los intereses cambian rápidamente duran

te la adolescencia: una época de cambios y experiencias diversas en sí misma.

* Los intereses (o la "vocación") no se descubren, se desarrollan. Consisten en una serie de adaptaciones complejas al medio y de una manera particular de ir estableciendo vínculos con las diferentes áreas que conforman la realidad.

* No existe una relación preestablecida entre el hombre y el oficio o la profesión, esta relación se desarrolla desde una etapa preprofesional, en adaptaciones más o menos eficaces a las tareas que se exigen. Lo mismo ocurre en el ámbito escolar. Ambos espacios, la escuela y el trabajo, deberían estar mucho más relacionados.

* Los intereses forman una parte importante de nuestra identidad en su carácter de función social. A través de los intereses desarrollamos nuestra personalidad y vamos tomando decisiones con respecto a un futuro profesional.

* La experiencia de trabajo que se describe está basado en las actividades realizadas durante dos años con alumnos de tercer grado de secundaria. Posee un valor empírico valioso porque es el resultado de una actividad concreta y no sólo el fruto de un conocimiento derivado de una investigación bibliográfica. El valor de las experiencias de trabajo debe de verse a la luz de que surgen como propuestas a problemáticas educativas dentro de un marco institucional concreto.

* Se encontró una correlación positiva entre la utilización de un inventario de intereses y la elección de un tema de investigación dentro de las áreas del conocimiento. Esto nos habla de que ambos pueden complementarse en beneficio de la orientación vocacional del adolescente en secundaria.

* La orientación como proceso conlleva a una relación más estrecha de lo que ocurre en realidad al interior de las decisiones vitales. No es posible hablar de manera artificial de que una persona tan sólo posee un interés o un talento. En la vida real nuestros diferentes intereses se conjugan para dar como resultado maneras originales de actuar sobre el mundo y de estar en él. Implican necesariamente nuestra idiosincrasia.

* La elección de un tema para investigación nos habla de la idea que se tiene sobre una determinada área de la realidad. El análisis de las elecciones de los adolescentes nos pueden dar mucha información sobre la manera como perciben al mundo y sobre qué base están tomando decisiones.

* La propuesta de trabajo tiene como objetivo hacer del alumno no sólo objeto de la educación, sino sujeto de ésta. Hace énfasis sobre la capacidad de autoeducación del individuo y en su responsabilidad sobre el tipo de conocimientos que desea adquirir.

* En el interés cognoscitivo convergen muchos otros procesos

psicológicos que se ven enriquecidos en su desarrollo. El interés genera sentimientos positivos hacia el estudio, desarrolla la creatividad y la imaginación, así como la autonomía e independencia.

* El formato de preguntas y respuestas para la realización de la investigación, esta en consonancia con la naturaleza del interés cognoscitivo, cuya actitud principal es la búsqueda y el afán de saber.

* Los padres de los adolescentes poseen una fuerte influencia sobre sus elecciones profesionales. La familia es un tutor inevitable, un marco necesario, un medio electivo. La escuela debe funcionar como contrapeso para que el adolescente pueda llevar a cabo decisiones cada vez más autónomas y centradas en sí mismo y no en los proyectos vitales que sus padres tienen para ellos.

* Todas las fases del interés son resultado de la educación y el desarrollo.

* Los aspectos de la vida familiar en el desarrollo de interés están muy ligados a los valores y actitudes de la propia familia hacia la vida. Si estos valores son materiales (poseer, tener) y no intelectuales (ser, saber), el desarrollo de los intereses del joven tenderán a estar dirigidos en el mismo sentido. La escuela debe responsabilizarse de la tarea de proporcionar al adolescente una alternativa de vida, de

ser este el caso.

* Los padres pueden ayudar a sus hijos a que tengan sus propios intereses, dándoles un espacio. Tener una profesión y ocupación ellos mismos hará que este espacio, propio del adolescente, no esté ocupado por proyectos frustrados de los propios padres.

* Los intereses necesitan un espacio y una actitud vitales (de amor a la vida) para poder desarrollarse. Los modelos familiares revisten una importancia primordial en el proceso.

* Proponemos que la elección de proyectos de investigación se realice desde la educación primaria hasta la educación preparatoria de manera consistente, de modo que la elección "última", o al menos una de las más importantes, la elección profesional, se haga de una manera más natural y no como una ruptura en el marco de la educación global. Los proyectos se recuperan en la historia individual como experiencias valiosas sobre las cuales basar las decisiones.

BIBLIOGRAFIA.

- ANASTASI, Anne, Los test psicológicos, España, Madrid, Aguillar, 3a. ed., 1973.
- ANDRE, Nicolas, Jean Piaget, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, Col. Breviarios 287, 1979.
- AUTORES varios, Chipiona, una semana cualquiera, Cuadernos de Pedagogía, nov. 1986, 142, 13-17.
- AUTORES varios, Un equipo de maestros investiga: el proyecto "Las Fallas", Cuadernos de Pedagogía, nov. 1986, 142, 19-23.
- AUTORES varios, Los niños investigan (los maestros también), Cuadernos de Pedagogía, Nov. 1986, 142, 32-35.
- BERGE, Detlef, School Psychology in the Federal Republic of Germany, School Psychology International, 6, 1986, 101-106.
- BLANC, Emile y Eugene EGGER, Innovaciones Escolares en Suiza particularidades y tendencias, París, Francia, UNESCO, Col. - Experiencias e Innovaciones en Educación # 33, 1978.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo, Orientación Vocacional: la estrategia clínica, Argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 5a. ed., 1978
- BROUGHTON, John M., Piaget's Structural Developmental Psychology III. Function and the Problem of Knowledge, Human Development, 1981a, 24, 257-285.
- BROUGHTON, John M., Piaget's Structural Developmental Psychology, V. Ideology Critique and the Possibility of Critical - Development Theory, Human Development, 1981, 24, 382-411.
- BUERK, Dorothy, The Voices of Women making meaning in Mathematics, Journal of Education, 1985, vol. 167, no. 3, 59-70.
- BURGESS, William V., Adolescent Development in the Secondary School en CALVIN, Allen D. (Ed.), Perspectives on Education, California Addison-Wesley, 1977.
- CHRISTIAENS, Une methode d'orientation professionnelle, en - Naville, Teoría de la Orientación Profesional, España, Alianza, 1975.
- COCHRAN, Larry, Conflict and Integration in Career Decision - Schemes, Journal of Vocational Behavior, 1983, 23, 87-97.

COCHRAN, Larry, Implicit versus explicit importance of career values in making a career decision, Journal of Counseling Psychology, 1983, vol. 30, no. 2, 188-193.

COCHRAN, Larry, Harmonious values as a basis for occupational preference, Journal of Vocational Behavior, 1986, 29, 17-26.

COLEGIO de Licenciados de Barcelona (Sección de Psicólogos del), Situación Actual y alternativas de la Psicología Escolar en España, Infancia y Aprendizaje, mayo 1980, no. 10, 75-80.

COLEGIO Fingoy (Lugo, España), El papel del Psicólogo en la escuela: Análisis de una experiencia, Infancia y Aprendizaje, mayo 1980, no. 10, 116-120.

CORTADA de Kohan, Nuria, El Profesor y la Orientación Vocacional, México, D. F., Ed. Trillas, 1977.

CRAIG, Horace J., Human Development, New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1976.

CRITES, John O., Psicología Vocacional, Argentina: Paidós, 1974.

DEPTO. de Psicología Evolutiva y Diferencial, Univ. de Barcelona, Las Aportaciones de la Psicología al estudio de los procesos educativos, Infancia y Aprendizaje, mayo 1980, no. 10, 86-93.

DICCIONARIO de Psicología, Madrid, España, Ed. Orbis, 1985.

DOUGLASS, Harl, R., Tendencias actuales en la enseñanza secundaria, Buenos Aires, Argentina, Ed. Troquel, Biblioteca de la Nueva Educación, 1968.

DRAPER, Virginia, Formative Writing: Writing to Assist Learning in All Subject Areas, USA, California, University of California, Berkeley, Curriculum Publication No. 3, 1979.

DUNDAS-GRANT, Valerie, The Education of the Adolescent: recent developments in Secondary Education in France, Comparative Education, 1982, Vol. 18, No. 1, 25-38.

EGREMY, A. Francisco de, Cómo descubrir tu vocación, México, D.F., Anaya Editores, 2a. ed., 1982.

ELKIND, David, All Grown up and No Place to go: Teenagers in crisis, Addison-Wesley, Massachusetts, 1984.



FORBES, Gilbert B., Body Composition at Adolescence, en FALKNER, Franck y TANNER, J. M. (Eds.), Human Growth, Vol. II, - Postnatal Growth, New York: Plenum Press, 1978.

GATI, Itamar, Making Career Decisions- A Sequential Elimination Approach, Journal of Counseling Psychology, Vol. 33, No. 4, 1986, 408-417.

GELDARD, Frank A., Fundamentos de Psicología, México, D. F., - Ed. Trillas, Biblioteca Técnica de Psicología, 1968.

GESELL, Arnold, Emociones, Actividades e Intereses del niño - de 5 a 16 años, Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1967.

GROUP for the Advancement of Psychiatry, Committee on Adolescence, Normal Adolescence: Its dynamics and impact, New York: Charles Scribner's Sons, 1968.

GUILLEMARD, Jean-Claude, The Training of School Psychologists in France: Practices and Perspectives, Dourdan, France, mimeograph, January, 1987.

HOLT, John, El Fracaso de la Escuela, Madrid, España: Alianza Editorial, El Libro de Bolsillo # 667, 1977.

HOLT, John, Instead of Education: Ways to Help People do - Things Better, New York: E.P. Dutton & Co., 1976.

JANIS, Irving I. y MANN, Leon, Decision Making, A Psychological Analysis of Conflict, Choice and Commitment, New York: The Free Press, 1977.

KOZEKI, B. Y ENTWISTLE, N.J., Identifying dimensions of school motivation in Britain and Hungary, British Journal of Educational Psychology, 1984, 54, 306-319.

LAING, R.D., Las Cosas de la vida: Un ensayo sobre los sentimientos: la realidad y la fantasía, España, Barcelona, Ed. - Grijalbo, 3a. ed., Col. Crítica: Estudios y Ensayos # 14, 1977

LEMUS, Luis Arturo, Orientación Educativa, Cuba, La Habana, Publicaciones Cultural, s/f.

LESSE, Stanley, Values, Ethics and Morality in Our Future - Society, American Journal of Psychotherapy, July 1985, Vol. - XXXIX, No. 3, 295-299.

LEVINSON, Edward M. y SHEPARD, John W., Integrating Vocational Assessment Data into School Psychological Evaluations, - Mimeograph, 68-70.

LIGHTHALL, Fredrick F. y ZIENTEK, Joan, Organizational Behavior: A Basis for Relevant Interchange between Psychologists and Educators in Schools en GLIDEWELL, John C. (Ed.), The Social Context of Learning and Development, New York: Gardner Press, 1977, 65-86.

MALRIEU, P. y MALRIEU, S., La socialización y la adolescencia en GRATIOT, A.A. y ZAZZO, R., (Eds.), Tratado de Psicología del Niño, España, Madrid: Morata, 1975, 171-207.

MARSHALL, W.A., Puberty, en FALKNER, F. y TANNER, J.M., op. cit., Cap. 6, 141-181.

MCGILLICUDDY-De Lisi, Ann, Parental Beliefs about developmental Processes, Human Development, 1982, 25, 192-200.

MILLER, Karen A., KOHN, Melvin L. y SCHOOLER, Carmi, Educational Self-Direction and the Cognitive Functioning of Students, Social Forces, June 1985, Vo. 63:4, 923-944.

MILLER, Karen A., KOHN, Melvin L. y SCHOOLER, Carmi, Educational Self-Direction and Personality, American Sociological Review, June 1986, Vol. 51, 372-390.

MILLER, Mark J., A Not-so-Trivial Pursuit Game for Career Counselors, The Career Development Quarterly, Sept. 1986, 53-58.

MORALES Ruiz, Marco Aurelio, El Impacto del adolescente en la familia, Memoria del Primer Encuentro Nacional Interdisciplinario sobre Adolescencia, México, IMPPA, 1981. 121-131.

MURIZ, Oliveira y Stein, Migración y Desigualdad Social en la Cd. de México, México: Instituto de Investigaciones Sociales, U.N.A.M., 1977.

NAVILLE, Pierre, Teoría de la Orientación Profesional, España, Madrid: Alianza Editorial, Col. El Libro de Bolsillo # 594, 1975.

NEIMAN, Alven Michael, Education, Power and the Authority of Knowledge, Teachers College Record, 1986 (Fall), Vol. 88, No. 1, 64-80.

NOT, Louis, Las Pedagogías del Conocimiento, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1983.

NYGREEN, Glen T., Orientación de Adolescentes, en WINTER, Gerald D. y NUSS, Eugene M. (Comps.), Adolescencia y Aprendizaje, Argentina, Buenos Aires, Paidós, Biblioteca de Psicología Evolutiva Vol. 15, 1978, 180-188.

PEPIN, Louise, La Psicología de los Adolescentes, España, Barcelona, Oikos-Tau Ed., 1975.

PERRONE, Phil, Guidance Needs of Gifted Children, Adolescents and Adults, Journal of Counseling and Development, May 1986, - Vol. 64, 564-566.

PIAGET, Jean, Psicología y Pedagogía, España, Barcelona, Ed. Ariel, 5a. ed., Col. Ariel Quincenal # 26, 1973.

PIAGET, Jean, Seis estudios de Psicología, España, Barcelona, Barral, 1974.

PIAGET, Jean e INHELDER, B., De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operativas formales, Argentina, Buenos Aires, Paidós, 5a. ed., 1971.

PONCE, Anibal, FISHER, E. y CORNO del, L., Adolescencia, Educación y Sociedad, México: Ediciones de Cultura Popular, 1978

PORLAN Ariza, Rafael y CANAL de Leon, Pedro, Más allá de la - Investigación del Medio, Cuadernos de Pedagogía, noviembre - 1986, 142, 8-12.

RAMIREZ Chávez, Martina y FLORES Arellano, Ma. Hortensia, La Orientación Vocacional en Instituciones Públicas, S.E.P., U.N.A.M. e I.P.N. - Un análisis, Tesis Profesional: U.N.A.M. - E.N.E.P. Iztacala, México, 1987.

RENAU, Dolors, ¿Otra Psicología en la escuela?: Un enfoque institucional y comunitario, España, Barcelona, Ed. Laia, - Col. Cuadernos de Pedagogía # 22, 1985.

RIEGEL, K.P., Dialectic Operations, The final period of cognitive development, Human Development, 1979, 16, 346-370.

ROE, Anne, Psicología de las Profesiones, España, Madrid. Ed. Marova, Biblioteca Marova de estudios del hombre 14, 1972.

RUBINSTEIN, S.L., Principios y formas de desarrollo de la psicología, Ed. de la A. de C. de la U.R.S.S., 1959.

RUEDA BELTRAN, Mario, Características del discurso sobre la educación el caso de los psicólogos educativos, Perfiles Educativos No. 33, Julio, Agosto, Sept. 1986, 19-30.

RUEDA BELTRAN, Mario, El Papel del psicólogo en la escuela, - Perfiles Educativos No. 35, CISE/UNAM, Ene, feb. mar., 1987, - p. 38-48.

SANTILLI, Nicholas R. y MEECHAM, John A., Structuralist Perspectives on social development in youth, Human Development, - 1982, 25, 34-37.

SCHUKINA, G.I., Los Intereses Cognoscitivos en los Escolares, México, D.F.: Grijalbo, Col. Pedagógica, 1968.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria, Programas de Orientación Vocacional y Educativa para los ciclos 1o., 2o., y 3o. de Sec.

SJOBERG, L., Interests, Effort, Achievement and Vocational Preference, British Journal of Educational Psychology, 1984, - 54, 189-205

SPELLING, Kaj, International Practices in School Psychology Training, Denmark, mimeograph, 1986.

STONE, Richard, Breaking the School Habit and other essays on children, adults and learning, 1984.

SUPER, D., Psicología de los intereses y de las vocaciones, - Buenos Aires: Kapelusz, 1967.

TIMIRAS, P.S., Developmental Psychology and aging, New York - MacMillan Publ. Co., 1972.

TIRADO Segura, Felipe, La Estructura cognitiva integrativa, - una alternativa psicopedagógica para la educación básica, en Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP. Vol. IX, No. 2(18), pp. 349-364, Jul.-Dic., 1984.

TORRANCE, E. Paul, Orientación del Talento Creativo, Argentina, Buenos Aires, Troquel, 1969.

VASCONI, Tomas, Aportes para una Teoría de la Educación, en - LABASCA, La Educación Burguesa, Argentina, Buenos Aires: Ed.- Nueva Imagen, 1977, 301-306.

VIDALES Delgado, Ismael, Nuevas Prácticas de Orientación Vocacional, México, D.F., Trillas, 3a. ed., 1984.

VYGOTSKI, L.S., El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores, España, Barcelona, Crítica-Grijalbo, Col. Estudios - y Ensayos # 60. 1979.

WALLON, Henri, La Evolución Psicológica del Niño, Argentina, - Buenos Aires, Psique, 1941.

ZYTOWSKI, Donald G., Comparison of Roe's and Holland's Occupational Classifications: Diverse Ways of Knowing, Journal of - Counseling Psychology, 1986, Vol. 33, No. 4, 479-481.

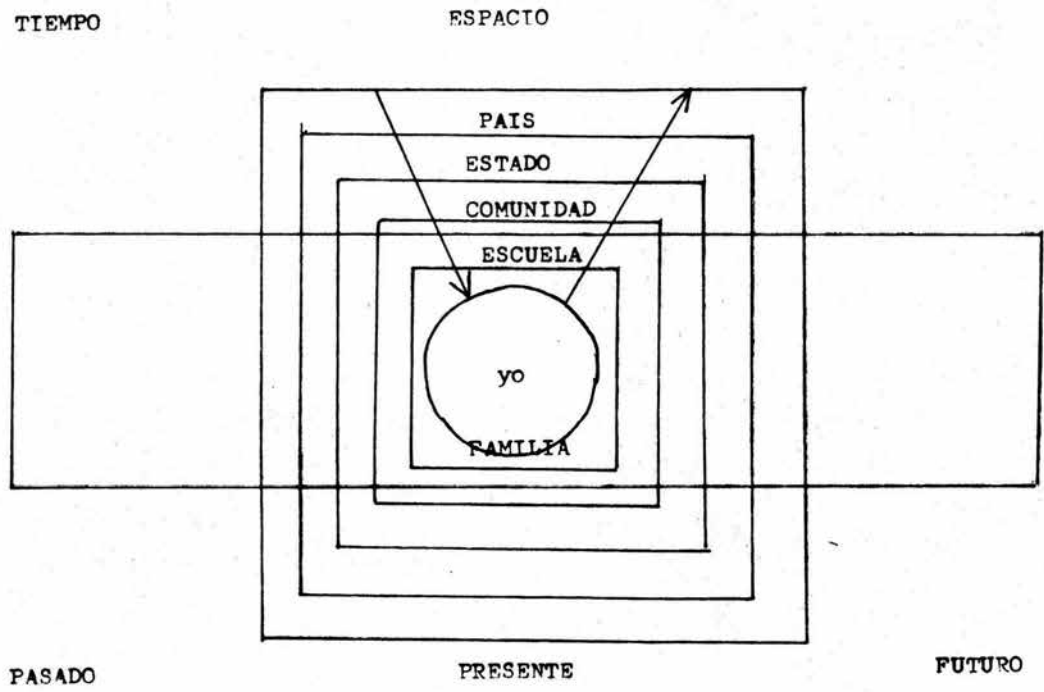


FIGURA 1. Esquema-modelo de ubicacion espacio temporal en relacion al significado de la orientacion profesional

INSTITUTO RUDYARD KIPLING

SECCION

ORIENTACION VOACIONAL

NOMBRE _____

GRUPO _____

FECHA _____

AREAS DE INTERES

Nos interesa algo cuando nos agrada hacerlo. Cuando algo nos desagrada no nos puede interesar.

La **siguiente** actividad tiene como finalidad ayudarte a identificar un tema que te interese para poder desarrollar un proyecto individual sobre tu elección.

A continuación encontrarás una serie de temas subdivididos de la siguiente manera: partes, divisiones y secciones.

Te recomendamos que adontes el siguiente procedimiento:

- Lee atentamente los nombres de las 10 partes que forman los temas básicos y elige solamente una: aquella cuyo nombre te resulte más atractivo. Si dudas entre 2 ó 3 ténlas en mente para consultarlas después.
- Una vez que estés seguro de la parte que te interesa procede a -- elegir la DIVISION. Analízala bien para determinar si ese es realmente el tema que te interesa.
- Una vez elegida la División procederás a elegir la Sección de esa división que te parezca más interesante. Si estas seguro de que -- esto es lo que más te gusta, este tema se convertirá en tu proyecto anual.

Mientras más específico sea tu tema, mejor, de manera que si quieres especificarlo aún más (lo cual te recomendamos) consulta el tomo llamado Propaedia de la Encyclopaedia Britannica que se encuentra en la Biblioteca. en las páginas 10-16 busca el número de Sección que ele-giste y consulta las páginas que ahí se te indican. Por ejemplo, si escogiste la sección # 511 (El desarrollo de la cultura humana), -- tendrás que consultar las páginas 283 y siguientes. Del lado izquierdo se encuentran los temas. Fíjate muy especialmente en aquellos que se indican con letras mayúsculas. En el ejemplo anterior, tendrás -- los temas:

A. Desarrollo cultural (p. 284).

B. Proceso del cambio cultural (p. 286).

Los cuales se subdividen a su vez en otros más específicos.

Este procedimiento puede ayudarte inclusive para desarrollar el INDICE de tu cuaderno.

Si tienes dudas con respecto a qué temas se incluyen en algunas de las partes no dudes en leerlas detenidamente.

Elige por tí mismo, si te dejas influir por lo intereses de los demás probablemente termines haciendo algo que no te guste.

INSTITUTO RUDYARD KIPLING
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

AREAS DE INTERÉS

- PARTE 1. MATERIA Y ENERGIA
- División 1. Átomos: núcleos atómicos y partículas elementales
- Sección 111. El núcleo atómico: partículas elementales.
 112. La estructura y propiedades de los átomos.
- División 2. Energía, radiación y los estados y transformación de la materia.
- Sección 121. Elementos químicos: variación periódica en sus propiedades.
 122. Compuestos químicos: estructura molecular y enlace químico.
 123. Reacciones químicas.
 124. Calor, termodinámica y los estados físicos de la materia (líquido y gaseoso)
 125. El estado sólido de la materia
 126. Mecánica de las partículas, cuerpos rígidos y cuerpos deformables: elasticidad, vibraciones y flujo.
 127. Electricidad y magnetismo
 128. Ondas y movimiento ondulatorio
- División 3. El universo: galaxias, estrellas, el sistema solar
- Sección 131. El cosmos
 132. Galaxias y estrellas
 133. El sistema solar
- PARTE 2. LA TIERRA
- División 1 Las propiedades, estructura y composición de la tierra.
- Sección 211. El planeta tierra.
 212. Las propiedades físicas de la tierra
 213. La estructura y composición del interior de la tierra.
 214. La constitución de la tierra: minerales y rocas.

- División 2. Las capas de la tierra su atmósfera e hidrósfera.
- Sección 221. La atmósfera
222. La hidrósfera: los océanos, cuerpos de agua dulce y masas glaciales.
223. Los movimientos del mar y las fuerzas que los causan.
224. Clima
- División 3. Los aspectos de la superficie terrestre.
- Sección 231. Aspectos físicos de la superficie de la tierra
232. Aspectos producidos por procesos geomórficos que actúan sobre la superficie de la tierra.
- División 4. La historia de la tierra.
- Sección 241. Origen y desarrollo de la tierra
242. La interpretación del registro geológico
243. Las eras y periodos del tiempo geológico.
- PARTE 3. LA VIDA EN LA TIERRA
- División 1. La naturaleza y diversidad de los seres vivos.
- Sección 311. Características de los seres vivos.
312. El origen de la vida y la evolución.
313. La clasificación de los seres vivos.
- División 2. La base molecular de los procesos vitales.
- Sección 321. Productos químicos y procesos vitales
322. Metabolismo: bioenergética y biosíntesis.
323. Procesos vitales a nivel molecular
- División 3. Las estructuras y funciones de los organismos.
- Sección 331. La base celular de la forma y la función
332. La relación de forma y función en los organismos
333. Coordinación de los procesos vitales: regulación e integración.
334. Protección y soporte.
335. Nutrición: abasto y procesamiento de nutrientes
336. Intercambio gaseoso, transporte interno y eliminación.

- 337. Reproducción y sexo
- 338. Desarrollo: crecimiento, diferenciación y morfogénesis.
- 339. Herencia: la transmisión de los caracteres

División 4. Respuestas conductuales de los organismos.

Sección

- 341. Naturaleza y patrones de respuesta conductual
- 342. Desarrollo y alcances de las capacidades conductuales: individuales y grupales
- 343. Evolución del comportamiento

División 5. La biósfera.

Sección

- 351. Aspectos básicos de la biósfera.
- 352. La comunidad: una serie de poblaciones que interactúan.
- 353. Riesgos de la vida en la biósfera: alteraciones y muerte.
- 354. Patrones de vida en la biósfera

PARTE 4. LA VIDA HUMANA

División 1. Etapas en el desarrollo de la vida humana en la tierra.

Sección

- 411. El orden de los primates y la aparición de los Homínidos.
- 412. El Homínido Cuaternario
- 413. La evolución del hombre
- 414. La herencia humana: las razas

División 2 La salud y las enfermedades en el hombre.

Sección

- 421. La salud en el hombre
- 422. Estructuras y funciones del cuerpo humano.
- 423. Enfermedades en el hombre: sus manifestaciones, diagnóstico y tratamiento.
- 424. Enfermedades y alteraciones en el cuerpo humano.
- 425. La práctica de la medicina y el cuidado de la salud.

División 3 Comportamiento humano

Sección

- 431. Teorías generales de la naturaleza y el comportamiento humano.

- 432. Condiciones, antecedentes a los procesos de desarrollo que afectan la conducta y la experiencia consciente de las personas.
- 433. Atención, sensación y percepción.
- 434. Estudios internos que afectan el comportamiento y la experiencia consciente de las personas.
- 435. Capacidades que integran el comportamiento humano y la experiencia consciente.
- 436. Desarrollo del potencial de una persona: aprendizaje y pensamiento.
- 437. Incluciones que giran y organizan el comportamiento humano y la experiencia consciente.
- 438. Personalidad y consciencia de sí mismo: integración y desintegración de la persona como un todo.

División 4

Comunicación y lenguaje.

Sección

- 441. Métodos y formas de comunicación
- 442. Lenguaje

División 5

Aspectos de la vida diaria.

Sección

- 451. Los medios de subsistencia
- 452. Tiempo libre y diversión

PARTE 5.

LA SOCIEDAD HUMANA

División 1.

Cultura

Sección

- 511. El desarrollo de la cultura humana
- 512. La variedad de las formas socioculturales

División 2

Organización y cambio social

Sección

- 521. Estructura social y cambio
- 522. La estructura grupal de la sociedad
- 523. Estatus social.
- 524. Conducta colectiva y sociedad de masas
- 525. Poblaciones humanas: comunidades rurales y urbanas.

División 3

La producción, distribución y utilización de la riqueza.

- 531. Conceptos, aspectos y sistemas económicos
- 532. Deseos humanos y su expresión económica
- 533. Mercados, precios y el mecanismo para la distribución de los bienes.
- 534. La organización de la producción y distribución.
- 535. La distribución del ingreso y la riqueza
- 536. Macroeconomía
- 537. Crecimiento económico y planeación.

División 4.

Política y gobierno

Sección

- 541. Teoría política
- 542. Instituciones políticas: la estructura, ramas y oficinas de gobierno.
- 543. El funcionamiento del gobierno: la dinámica del proceso político
- 544. Relaciones internacionales: la guerra y la paz.

División 5.

Las leyes.

Sección

- 551. Filosofías y sistemas legislativos
- 552. Ramas del derecho pública: substantivas y de proceso.
- 553. Ramas del derecho privada: substantivas y de proceso.
- 554. La profesión y práctica de la ley.

División 6.

Educación.

Sección

- 561. Los objetivos y métodos de la educación
- 562. La educación en el mundo.
- 563. La organización de la educación

PARTE 6.

EL ARTE

División 1.

El arte en general.

Sección

- 611. Teoría y clasificación de las artes.
- 612. Experiencia y crítica de los trabajos de arte
- 613. Contextos no-estéticos del arte.

División 2. Artes particulares.

- Sección
- 621. Literatura
 - 622. Teatro
 - 623. Cine
 - 624. Música
 - 625. Danza
 - 626. Arquitectura, diseño de jardines y exteriores y diseño urbano.
 - 627. Escultura
 - 628. Dibujo, pintura, grabado y fotografía
 - 629. Artes decoración y diseño funcional.

PARTE 7. LA TECNOLOGIA

División 1. La naturaleza y el desarrollo de la tecnología

- Sección
- 711. La tecnología: su ámbito e historia
 - 712. La organización del trabajo humano

División 2. Elementos de la tecnología.

- Sección
- 721. Tecnología de la transformación y utilización de la energía.
 - 722. Tecnología de máquinas y herramientas
 - 723. Tecnología de la medición, la observación y el control.
 - 724. Extracción y transformación de materia -- prima.
 - 725. Tecnología de los procesos de producción industrial.

División 3. Areas dentro de la tecnología.

- Sección
- 731. Agricultura y producción de alimento
 - 732. Tecnología de las industrias más importantes
 - 733. Tecnología de la construcción
 - 734. Tecnología del transporte
 - 735. Tecnología del procesamiento de información y de los sistemas de comunicación
 - 736. Tecnología militar
 - 737. Tecnología de la comunidad urbana
 - 738. Tecnología de la exploración terrestre y espacial.

PARTE 8.

LA RELIGION

División 1.

La religión en general

Sección

- 811. Puntos de vista diversos acerca de la religión.
- 812. La religión como objeto de estudio: experiencias religiosas y fenomenología

División 2.

Religiones particulares.

Sección

- 821. Religión prehistórica y religión primitiva
- 822. Religiones de los pueblos antiguos
- 823. El Hinduismo y otras religiones de la India
- 824. El budismo
- 825. Religiones indígenas de Asia Oriental. religiones de China, Corea y Japón.
- 826. El judaísmo
- 827. El cristianismo
- 828. El islám
- 829. Otras religiones y movimientos religiosos en el mundo moderno.

PARTE 9.

LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD

División 1.

Pueblos y civilizaciones antiguas del sudeste asiático, Norte de Africa y Europa.

Sección

- 911. Pueblos y civilizaciones del Sudeste Asiático y Egipto, el Egeo y el Norte de Africa.
- 912. Pueblos de la antigua Europa y las civilizaciones clásicas del mundo Mediterráneo antiguo hasta 395 D.C.

División 2.

Pueblos y civilizaciones medievales de Europa, norte de Africa y Sudoeste Asiático.

Sección

- 921. Europa occidental, el imperio Bizantino (Romano occidental) y los estados de Europa oriental de 395 DC hasta 1050
- 922. El imperio del califato y sus estados sucesores hasta 1055 DC.

923. El mundo Cristiano Occidental en la edad media superior y después (1050-1500)
924. Las cruzadas, los estados islámicos del suroeste asiático el Norte de África y Europa, y los estados del mundo cristiano oriental de 1050 a 1480.

División 3.

Pueblos y Civilizaciones tradicionales de Asia.

Sección

931. China hasta el principio de la última dinastía T'ang (755 DC)
932. China desde el principio de la dinastía T'ang (755 DC) hasta la tardía Ch'ing (1839)
933. Asia central y Noreste hasta 1750.
934. Japón hasta la Restauración Meiji (1868) y Corea hasta 1910
935. El subcontinente Indio y Ceilán hasta 1200 DC.
936. El subcontinente Indio desde 1200 hasta 1761, y Ceilán desde 1200 hasta 1505
937. Los pueblos y civilizaciones del Sudeste de Asia hasta 1600.

División 4.

Pueblos y Civilizaciones de Africa hasta 1885.

Sección

941. El este africano hasta 1885
942. El sudan del Nilo y Etiopía desde 550 DC hasta 1885.
943. El Este africano y Madagascar hasta 1885.
944. Africa central hasta 1885.
945. Africa del sur hasta 1885.

División 5.

Pueblos y civilizaciones de la América Pre-Colombina

,Sección

951. La civilización Andina hasta 1540 DC
952. Las civilizaciones Meso-americana hasta 1540 DC

División 6.

El mundo moderno hasta 1920.

Sección

961. Europa Occidental desde 1500 hasta 1789
962. Europa del Este. Sudoeste de Asia y Africa del Norte desde 1480 hasta 1800

- 963. Europa desde 1789 hasta 1920
- 964. Las colonias Europeas en América desde 1492 hasta 1790.
- 965. Desarrollo de los Estados Unidos y Canadá desde 1763 hasta 1920.
- 966. Desarrollo de las naciones de América Latina y del Caribe hasta 1920.
- 967. Australia y Oceanía hasta 1920.
- 968. Asia del Sur bajo la influencia del imperialismo Europeo desde 1500 hasta 1920.
- 96/10. China desde 1839 hasta el comienzo de la revolución (hasta 1911) y Japón desde la restauración Meiji hasta 1910.
- 96/11. El sudoeste de Asia y Africa del Norte (1800-1920) y el Africa (sub.Saharan) (1885-1920) bajo la influencia del imperialismo Europeo: El periodo colonial.

División 7.

Sección

El mundo desde 1920.

- 971. Movimientos internacionales diplomacia y guerra desde 1920.
- 972. Europa desde 1920.
- 973. Los EEUU y Canada desde 1920
- 974. Naciones de América Latina y el Caribe desde 1920.
- 975. Asia Oriental: China en revolución. la era de la hegemonía Japonesa. y la influencia de los EEUU en el siglo XX.
- 976. Sur y Sureste de Asia: el periodo colonial y la emergencia de nuevas naciones desde 1920.
- 977. Australia y Oceanía desde 1920.
- 978. Suroeste de Asia y Africa: el periodo colonial y la emergencia de nuevas naciones en el siglo XX.

PARTE 10.

LAS RAMAS DEL CONOCIMIENTO

División 1.

Sección

La lógica.

- 10/11. Historia y filosofía de la lógica
- 10/12. Lógica formal, metalógica y lógica aplicada

División 2.

Matemáticas.

- 10/21. Historia y fundamentos de las matemáticas
- 10/22. Ramas de las matemáticas
- 10/23. Aplicaciones de las matemáticas.

División 3.

Ciencias

- 10/31. Historia y filosofía de la ciencia
- 10/32. Ciencias físicas
- 10/33. Ciencias terrestres
- 10/34. Ciencias biológicas
- 10/35. Medicinas y disciplinas afines
- 10/36. Ciencias sociales y psicología.
- 10/37. Ciencias tecnológicas

División 4.

Historia y humanidades

- 10/41. Historiografía y el estudio de la historia
- 10/42. Las humanidades

División 5.

Filosofía

- 10/51. La Naturaleza y divisiones de la filosofía
- 10/52. La historia de la filosofía
- 10/53. Escuelas y doctrinas filosóficas.

AREAS DE INTERES

ACTIVIDADES OPCIONALES PARA LA ELABORACION DE TU PROYECTO INDIVIDUAL.

Tacha en el renglón apropiado aquellas que realizarás:

RECURSOS	MODALIDAD	
	PASIVA	ACTIVA
(impresos, audiovisuales, otros)		
1.- Libros de texto, enciclopedias, etc. de arte de ciencia	_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
2.- Periódicos	_____	_____
3.- Revistas	_____	_____
4.- Películas, cine	_____	_____
5.- Programas de TV, videos	_____	_____
6.- Grabaciones (cassettes, discos)	_____	_____
7.- Pinturas, dibujos, fotografías	_____	_____
8.- Transparencias, filminas	_____	_____
9.- Microfilms	_____	_____
10.- Mapas	_____	_____
11.- Gráficas, cuadros, diagramas	_____	_____
12.- Posters	_____	_____
13.- Caricaturas, comics	_____	_____
14.- Colecciones, especímenes	_____	_____
15.- Maquetas, estructuras, construcciones modelos a escala	_____	_____
16.- Entrevistas, encuestas	_____	_____
17.- Experimentos, demostraciones	_____	_____
18.- Juegos (al aire libre, de mesa, de estrategia, cooperativos)	_____	_____
19.- Programas de computación	_____	_____
20.- Audiciones (congresos, conferencias, seminarios, discusiones, musicales)	_____	_____
21.- Expresiones teatrales, simulaciones, juego de roles	_____	_____
22.- Exposiciones exhibiciones (ciencia, arte)	_____	_____
23.- Cartas, folletos de divulgación	_____	_____
24.- Viajes, visitas, exploraciones	_____	_____
25.- Canciones, bailes	_____	_____
26.- Cursos	_____	_____
27.- Otros _____	_____	_____

* NOTA: Se distinguen dos modalidades, pasiva y activa. Ambas nos hablan del tipo de actividad que realizarás.

La pasiva se refiere más que nada a observar, escuchar y leer. Así, podemos ver una pintura, leer una revista, jugar un juego, correr un programa, ir a una obra de teatro, etc.

La activa se refiere a llevar a cabo o realizar por ti mismo lo que se te propone. Por ejemplo: dibujar una pintura, hacer una revista, inventar un juego, hacer un programa, escribir y/o representar una obra de teatro, etc.

-Ambas modalidades son útiles, de modo que te recomendamos involucrarte en las dos por igual (trata de tachar un número igual en ambas columnas).

-Deberás elegir un mínimo de 5 (cinco) recursos diferentes.

-Te recomendamos el folleto "otros recursos de aprendizaje" de la colección "Guía del Estudiante" publicado por la UNAM. Ahí te darán ideas sobre cómo utilizar ciertos recursos.

NOMBRE _____
 INSTITUTO RUDYARD KIPLING
 ORIENTACION VOCACIONAL

GRUPO/GRADO _____
 No. LISTA _____
 SECCION SECUNDARIA _____

ELABORACION DEL PROYECTO (I)

A continuación te presentamos una serie de pasos para que elabores tu proyecto anual. En la línea del lado izquierdo pon una marca conforme vayas adelantando tu trabajo.

ANTES DE EMPEZAR:

Necesitas tener en tu cuaderno:

- Las 10 preguntas revisadas por mí (si no están revisadas lleva tu cuaderno al Depto. de Psicología)
- La "Lista de Recursos" que puedes utilizar para obtener información sobre el tema.

Si no tienes lo anterior, realízalo y continúa después con los siguientes pasos (léelos todos antes de empezar).

- 1.- Copia en la parte superior de una hoja de tu cuaderno cada pregunta que elaboraste. **NOTA:** Si crees que la contestación a esa pregunta puede llevarte varias hojas, deja en blanco las que consideres necesarias.
- 2.- Cuenta 6 renglones desde la parte inferior de cada página y traza una línea recta que la divida. Se te indica lo que harás en este espacio más abajo.
- 3.- (Este paso debe realizarse simultáneamente al paso 4). Contesta las preguntas recurriendo al material de tu "Lista de Recursos". Recuerda: puedes recurrir a cualquier fuente (libros, programas, personas, etc.) para contestar la pregunta.
- 4.- Busca material gráfico para complementar la respuesta a tu pregunta. Cada pregunta debe tener al menos uno de los siguientes elementos:

Recortes	Diagramas	Gráficas
Dibujos	Tablas	Caricaturas
Mapas	Cuadernos	Crucigramas
Fotografías	Esquemas	Tiras cómicas, etc.

 Este material debe estar relacionado con la pregunta.
- 5.- Distribuye en las hojas el material gráfico y la información escrita que conteste a la pregunta de manera que sea agradable a la vista.
- 6.- Al pie de cada elemento gráfico (dibujo, recorte, esquema, etc.) explica con tus palabras en qué consiste lo que se muestra visualmente o ponle un título.
- 7.- Anota en los últimos 6 renglones de cada hoja dónde obtuviste la información y material gráfico que presentas, ficha bibliográfica del libro y páginas, nombre de la persona que contestó tu pregunta, etc.)
- 8.- En la parte final del cuaderno serara 10 hojas (que estén en blanco) y titula esta sección "CLOSADO". En ella deberás anotar aquellas palabras que en el transcurso de tu investigación no seras que significan. Busca su definición en un diccionario y anótala junto a la palabra.

INSTITUTO RUDYARD KIPLING
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

NOMBRE _____
FECHA _____ GPO. _____ No. LISTA _____

EXPLORACION CREATIVA

Nombre de tu tema: _____

- 1.- Escribe libremente sobre tu tema o idea por lo menos 5 minutos. Lee lo que escribiste y resume lo más importante en una oración. (Recuerda: las oraciones pueden ser largas). Escribe libremente sobre esta oración otros 5 minutos o más y escribe una segunda "oración resumen".
- 2.- ¿Qué es lo que dirías sobre este tema o idea si sólo pudieras decir escribir una oración ?.
- 3.- ¿Cuál es la opinión/idea/cosa que la gente expresa con mayor frecuencia sobre este tema? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo ?.
- 4.- ¿Cuál es tu sentimiento (no pensamiento o idea sino sentimiento), acerca de este tema? ¿Cuál es lo opuesto de este sentimiento ?.
- 5.- ¿ A qué se parece tu tema ? (Da una imagen, metáfora o símil para mostrar a qué se parece el tema).
- 6.- ¿ A qué no se parece el tema ? (Da una imagen, metáfora o símil).
- 7.- ¿ Qué colores, personas, situaciones, objetos asocias con este tema ?.
- 8.- Repite el # 2, tratando de incluir algunas de las respuestas que pusiste en los números 3 - 7 .

INSTITUTO RUDYARD KIPLING
ORIENTACION VOCACIONAL

CLAVE ES 554-34

NOMBRE _____ GPO. _____ No. LISTA _____

FECHA _____

EXPLORACION LOGICA

INSTRUCCIONES:

El proceso de exploración lógica es el análisis.

Puedes analizar tu tema desde varios puntos de vista, HACIENDO PREGUNTAS sugeridas por ese punto de vista, después puedes clasificar las preguntas. Tus clasificaciones pueden incluir:

tipos	forma	definiciones
fuentes	funciones	características
efectos	ventajas	causas
propósitos	desventajas	

Las preguntas pueden empezar con palabras como:

¿ Qué...	¿ Cuál / es...	¿ De qué forma...
¿ Cuando....	¿ Dónde...	¿ Para qué...
¿ Cómo.....	¿ Quién....	¿ Con qué propósito...etc.
¿ Por qué...	¿ Hace cuánto...	¿ Cuántos / as...

En una hoja aparte escribe tus datos y pon el siguiente encabezado:

(Nombre de tu tema)

Preguntas

Clasificación

INSTITUTO RUDYARD KIPLING
ORIENTACION VOCACIONAL

CLAVE ES 554-34

NOMBRE _____ GPO. _____ No. LISTA _____

FECHA _____

PROPUESTA PARA UN TRABAJO DE INVESTIGACION

INSTRUCCIONES: Responde a las siguientes preguntas en un papel aparte de preferencia a máquina.

- 1.- ¿ Vas a examinar un problema o a explorar algo ? Si es un problema, identifica el problema y sus partes o aspectos relacionados. Si es una exploración, identifica sus partes o aspectos relacionados.
- 2.- ¿ Por qué estás personalmente motivado para enfocarte en este tema para tu trabajo anual ?.
- 3.- ¿ Qué piensas que podrías obtener al hacer esta exploración o examinar este problema ?
- 4.- ¿ Qué recursos piensas consultar ? (Haz una lista de 8; cuatro de los cuales deben ser lecturas; otros pueden ser entrevistas, observaciones, visitas o actividades) Observa la lista de recursos.
- 5.- Viendo tu tema tan objetivamente como sea posible, ¿qué preguntas tienes o podrían otros tener acerca de este tema ? (Escribe al menos 6). Elige las mejores de la exploración lógica.
- 6.- Haz un escrito libre- enfocado sobre tu tema por lo menos durante 10 minutos (o más si quieres).

INSTRUCCIONES PARA LA ESCRITURA LIBRE ENFOCADA:

El propósito de la "escritura libre" es registrar todos los pensamientos, detalles, preguntas, cualquier cosa que tengas en mente y se relacione a tu tema. Escribe sin tomar en cuenta lo "correcto" (p. e. ortografía, gramática, oraciones) pero no exageres.

Escribe por un tiempo especificado (se sugieren de 12 a 15 minutos).

Puedes usar la escritura libre al principio de una investigación cuando estás tratando de encontrar un punto importante o durante la escritura de borradores cuando tienes un bloqueo y te cuesta trabajo seguir escribiendo.

- 7.- Para la presentación final necesitas buscar el siguiente material sobre tu tema (queda estrictamente prohibido comprar "estampitas" o monografías) al menos 10:

- | | |
|--------------------|-------------------|
| - Dibujos | - fotografías |
| - Recortes | - postales |
| - Esquemas | - frases célebres |
| - Cuadros | - diagramas |
| - Gráficas | - timbres., |
| - Caricaturas | |
| - Comics o chistes | |

o copias fotostáticas de ellos. Puedes conseguirlos en libros, revistas, periódicos, álbumes, etc.

NOMBRE _____ GPO. _____ No. _____

CALIFICACION _____

ACTIVIDADES	PORCENTAJE	CALIFICACION
1.- Elaboración de: A- Exploración Creativa B- Exploración Lógica C- Propuesta para un trabajo.	15%	_____

2.- Basado en lo anterior escribir un artículo contestando las preguntas de la exploración lógica (B) usando: a) fuentes documentales b) escritos libres (A,C) c) Material visual	15%	_____
--	-----	-------

NOTA: Anota al pie de cada dibujo, esquema, etc. un título apropiado.

Entrega tu trabajo en folder y a máquina.

3.- PROYECTO Equipo No. _____	60%	_____
----------------------------------	-----	-------

CRITERIOS DE EVALUACION:

- o Participación del público.
- o Originalidad.
- o Información confiable
- o Limpieza
- o Puntualidad en la entrega.

a) Diseño del trabajo
- Describe lo que presentarás en la Expckipling.
Fecha: 3 al 9 de marzo

PORCENTAJE: _____

b) Elaboración y presentación del trabajo.

FECHA: 10 al 16 de Marzo

Porcentaje _____

c) Presentación en la Expckipling

1.- Disposición del material	PORCENTAJE	_____
------------------------------	------------	-------

2.- Exposición	_____
----------------	-------

TOTAL _____