

320825
30
24



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

“RELACION ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LA ORIENTACION A FUTURO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA DE SISTEMA ABIERTO”

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :
MARIA OTILIA HERNANDEZ PEREZ

Director: Lic. en Psicología Víctor Hugo Dorantes Gutiérrez

Revisor: Lic. en Psicología José Manuel Pérez y Parías

MEXICO, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

INDICE

Página

Resumen -----	
Introducción -----	
Capítulo I	
MARCO TEORICO	
1.1 CONCEPTO DE EDUCACION -----	2
1.2 SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA	
1.2.1. Breve reseña histórica de la educación en México -----	5
1.2.2. Antecedentes del Sistema de Educa- ción Abierta en México -----	15
1.2.3. Situación Actual del Sistema de Educación Abierta en México -----	19
1.2.3.1 Educación para Adultos ---	20
1.2.3.2 Sistema Abierto de Educa- ción -----	22
1.2.3.3 Sistema de Preparatoria Abierta -----	25
1.3 AUTOCONCEPTO	
1.3.1. Antecedentes sobre el estudio del Autoconcepto -----	32
1.3.2 Diferencias y similitudes entre los conceptos Ego, Sí mismo (self), Autoconcepto y Autoestima-----	36

	Página
1.3.3 Formación del Autoconcepto -----	38
1.3.4 Algunas investigaciones sobre el Autoconcepto -----	46
1.4 ORIENTACION A FUTURO	
1.4.1 El concepto de temporalidad en el ser humano -----	56
1.4.2 Diversas concepciones de Orientación a Futuro -----	60
1.4.3 Motivación de Logro -----	63
1.4.4 La Motivación de Logro y su rela- ción con la Orientación a Futuro ---	69
1.4.5 Algunas investigaciones sobre la Orientación a Futuro -----	73

Capítulo II

METODOLOGIA

2.1 Problema -----	78
2.2 Objetivo General -----	78
2.3 Objetivos Específicos -----	78
2.4 Hipótesis -----	79
2.5 Variables dependientes e independientes ----	79
2.6 Definiciones conceptuales y operacionales de variables -----	80

	Página
2.7 Población -----	83
2.8 Tipo de muestreo -----	83
2.9 Tipo de investigación -----	84
2.10 Diseño -----	84
2.11 Instrumentos -----	85
2.12 Procedimiento -----	92
2.13 Análisis estadístico de datos -----	94
 Capítulo III	
RESULTADOS -----	99
 Capítulo IV	
DISCUSION Y CONCLUSIONES	
4.1 Alcances, limitaciones y sugerencias -----	117
 BIBLIOGRAFIA -----	
 ANEXOS -----	

RESUMEN

La presente investigación pretendió determinar la relación entre el autoconcepto y la orientación a futuro en 59 estudiantes de preparatoria en sistema abierto de sexo masculino (26 sujetos) y femenino (33 sujetos) cuyo promedio de edad es de 20.47. Para tal efecto se aplicó la Escala de Autoconcepto de La Rosa (1986) y la Escala Multidimensional de Orientación a Futuro de Pick y Andrade (1985, citado en Rodríguez, 1992).

Los hallazgos encontrados señalan la existencia de una correlación entre ambas variables, revelando que a mayor autoconcepto mayor será la orientación a futuro. De lo que se concluye que el autoconcepto puede influir en la forma en que el individuo planea y organiza sus metas a futuro.

INTRODUCCION

La educación como proceso formativo es uno de los soportes más importantes en la trayectoria de todo grupo social, ya que a través de ella el individuo adquiere valores, conocimientos, actitudes y motivaciones que lo llevan a desarrollarse como ente biopsicosociocultural.

Como se observa, la educación es algo más que sumar y restar, utilizar correctamente el idioma, o bien memorizar conocimientos; más bien, es adquirir cierta forma de pensamiento y tal vez, porqué no, es conformar a través de ella cierta filosofía de la vida.

De sobra se sabe que el individuo se "educa" mediante su constante interacción con el medio social en el que se desenvuelve, dependiendo esto, entre otras cosas, del momento histórico, lugar de residencia, ideología y valores del grupo social al que pertenece. Esto lleva a descubrir dos grandes pilares de la educación: La escuela y la familia, que como núcleos sociales juegan un papel relevante en la formación del individuo.

Por lo que respecta a la escuela, ese ámbito que resulta ser más que un espacio físico y estático, es un sitio en el que mediante esa parte "viva" y dinámica que es el elemento humano, adquiere un matiz específico que propicia el devenir de cada uno de sus integrantes y del grupo social que conforman, mismo

que se genera a partir de una estructura institucional previamente establecida que conlleva jerarquías, normas y disciplina.

Sin embargo, el proceso formativo del individuo en la escuela, no es sólo el "deber ser", es un lugar en donde "interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza" (Rockwell y Mercado, 1986).

Esta situación no es privativa de algunas instituciones educativas en especial, sino que aparece en todas y cada una de ellas, con sus sellos muy característicos, de ahí que las escuelas de sistema abierto no sean la excepción, pues aún cuando esta modalidad educativa cuenta con características muy específicas en cuanto a elementos pedagógicos y población usuaria, también está inmersa en esa dinámica institucional.

La especificidad de que se habla en este tipo de sistema educativo está determinada, entre otras cosas, por el hecho de ser una modalidad no tradicional, sujeta en parte, a la disponibilidad de tiempo del alumno para cursar sus estudios y a su capacidad para desarrollar actividades extraescolares; es decir, se requiere de una participación más activa por parte del alumno, no descartando la influencia tanto pedagógica como

que se genera a partir de una estructura institucional previamente establecida que conlleva jerarquías, normas y disciplina.

Sin embargo, el proceso formativo del individuo en la escuela, no es sólo el "deber ser", es un lugar en donde "interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza" (Rockwell y Mercado, 1986).

Esta situación no es privativa de algunas instituciones educativas en especial, sino que aparece en todas y cada una de ellas, con sus sellos muy característicos, de ahí que las escuelas de sistema abierto no sean la excepción, pues aún cuando esta modalidad educativa cuenta con características muy específicas en cuanto a elementos pedagógicos y población usuaria, también está inmersa en esa dinámica institucional.

La especificidad de que se habla en este tipo de sistema educativo está determinada, entre otras cosas, por el hecho de ser una modalidad no tradicional, sujeta en parte, a la disponibilidad de tiempo del alumno para cursar sus estudios y a su capacidad para desarrollar actividades extraescolares; es decir, se requiere de una participación más activa por parte del alumno, no descartando la influencia tanto pedagógica como

psicológica que tiene el maestro (asesor) y la escuela como tal, en esta modalidad.

Aunado a esto es importante considerar en este trabajo el trasfondo psicológico que acompaña a este sistema, planteándose por tal motivo como meta de ésta el determinar la existencia de una correlación entre el autoconcepto y la orientación a futuro en alumnos de preparatoria en sistema abierto.

Partiendo de lo anterior se hace necesario señalar, en principio, que el autoconcepto es un factor de personalidad de gran repercusión en el comportamiento humano, como señala Epstein (1973) "no es solo un constructo explicatorio útil sino necesario" para la psicología, ya que mediante éste es posible entender la conducta del sujeto.

Se define al autoconcepto como la forma en que el individuo se percibe a sí mismo, considerando para ello su aspecto físico, sentimientos y habilidades. Hall y Lindzey (1974) consideran que "el sí mismo, constituye el centro de la personalidad en torno al cual se reúnen, a modo de constelación; todos los otros sistemas que permanecen juntos merced a la acción, que además confieren unidad, equilibrio y estabilidad a la persona".

El autoconcepto como tal, juega un papel relevante en el comportamiento escolar del educando en cualquier sistema de enseñanza, sin embargo, por experiencia propia, se considera

que en este tipo de educación es aún mayor su influencia, ya que por las características inherentes a éste y a los usuarios, se demanda una participación más activa y autodidacta, en la que se pone de manifiesto las motivaciones, intereses, capacidades y aspiraciones futuras de los alumnos.

Es precisamente aquí donde se hace conexión con otro de los factores a estudiar en esta investigación y es el referente a la orientación a futuro, entendiéndose como tal, a la forma en que el individuo planea y organiza sus actividades en vías de las metas futuras que espera lograr. Cabe señalar que en este rasgo de personalidad la motivación de logro aparece como un elemento importante ya que es a partir de aquí que el individuo diseña ciertas estrategias para lograr sus objetivos. Es decir, una persona planea y organiza sus actividades hacia sus metas esperadas, en la medida en que esté motivado al logro de ellos.

Se considera pertinente mencionar que la motivación de logro tiene una base social, ya que es el contexto en el que se desenvuelve el sujeto, quien marca las pautas sobre lo que "debe lograr" o lo que "debe hacer para tener éxito".

Retomando los aspectos anteriores y derivado del análisis de los resultados obtenidos, se pudo determinar que sí existe correlación entre el autoconcepto y la orientación a futuro en los alumnos de preparatoria abierta, pudiendo, presumiblemente a partir de esto, pensarse que ello pudiese repercutir en el comportamiento escolar de los educandos.

Cabe señalar por último, que no existen investigaciones de esta naturaleza por lo que el presente estudio pretende ser un primer acercamiento a ellos, y comprender cómo esto podría influir en el desempeño académico, actitudes, motivaciones e intereses de los alumnos de esta modalidad educativa y a través de ello generar acciones encaminadas a implementar, por una parte, programas motivacionales enfocados a incrementar el autoconcepto y por el otro, proveerlos de elementos que les permitan ubicar en principio sus necesidades y aspiraciones y posteriormente realizar las acciones necesarias para lograrlas, incluyendo en ello, elementos como la planeación y organización.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

1.1 CONCEPTO DE EDUCACION

Gran diversidad de enfoques han surgido desde las etapas tempranas de la humanidad respecto al concepto de "educación", cada uno de ellos ha estado delineado por el contexto sociocultural y temporal en el que ha aparecido.

A fin de proporcionar elementos que permitan situar la meta final de este trabajo, se considera procedente enunciar algunas de las concepciones que se tienen sobre educación. Desde el punto de vista etimológico, la palabra educación proviene del latín "educare" que relacionado con el vocablo "ducere" y "educere", significa "conducir", "criar". (Corominos y Pascual, 1989).

Desde el punto de vista pedagógico se denomina educación al "proceso por el cual todo humano se incorpora al patrimonio cultural de la comunidad en la que va desarrollándose su existencia, al tiempo que se integra en el grupo y se especifica como individuo singular" (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1990).

Enfocándola desde una perspectiva filogenética, la educación "es el mecanismo/instrumento generado por el hombre para construir/potenciar/promocionar al propio hombre. En este sentido, la educación es una realidad histórica, cultural y no

natural que se promueve para inculcar el patrimonio cultural, moral, conductual con objeto de garantizar la supervivencia de la comunidad y del sujeto" (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1990).

Castañeda (1985) por otro lado señala que el "hecho educativo se manifiesta como un proceso mediante el cual se ayuda al educando a conseguir el desarrollo e integración de todas sus potencialidades, de modo que alcancen la libertad y la adaptación social".

Intentando retomar los aspectos más sobresalientes de los enunciados anteriores puede concebirse a la educación como una acción del y para el hombre que le lleva a trascender individual y socialmente, considerando para ello su capacidad intelectual, motivaciones y valores como ente biopsicosociocultural. La educación como tal no se hace presente si el individuo no se esfuerza por modificar simultáneamente su ideología, actitudes, hábitos, motivaciones y sentimientos.

Como se observa, la educación es una herramienta de crecimiento personal y social del individuo, misma que se ejerce en todos los ámbitos en los que éste se desenvuelve, sobre todo en el familiar y escolar. De esto puede distinguirse entonces, lo importante que resulta el papel de la escuela en este proceso

formativo, situación que permite reflexionar sobre la trayectoria que la educación ha tenido en este país y la repercusión de ella en las formas de pensamiento, acciones y deseos del individuo.

1.2 SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA

1.2.1 Breve Reseña Histórica de la Educación en México

El quehacer formativo en la historia de la humanidad ha sido siempre una actividad constante, para tal efecto ha considerado diversidad de elementos, entre ellos los didácticos, psicológicos, humanos y materiales, dependiendo estos del momento histórico en el que se han hecho presentes.

Este país no puede considerarse al margen de ese proceso tan importante, de ahí que desde la aparición de los primeros pobladores en él, la educación ha jugado un papel relevante en su "vivir social". Es por ello que dados los objetivos que se persiguen en esta investigación se considera pertinente hacer una breve revisión de los aspectos más sobresalientes, desde el punto de vista educativo, que han caracterizado la trayectoria social del país.

Es así como retomando los antecedentes de Larroyo (1988) se distinguen 6 etapas en la historia de la educación en México:

1) La educación entre los queblos precortesianos.- De donde se distinguen 3 etapas: La vida primitiva, caracterizada por una constante migración en la que la pesca, la caza y la recolección resultan ser las actividades preponderantes. En

esta etapa la educación se encuentra directamente relacionada con el instinto de conservación, predominando los procedimientos imitativos (Larroyo, 1988).

La cultura sedentaria, en la que desprendiéndose de la vida nómada, los pueblos se agrupan para fomentar la vida urbana, en la que el sustento de ellos depende de su actividad agrícola; de tal forma que la educación va tomando un carácter intencional. Se percibe ya la importancia y ventajas de educar a las nuevas generaciones (Larroyo, 1988).

La cultura ritualista, dado el grado superior de las culturas en este momento histórico, la educación va tomando características de un tradicionalismo pedagógico, apareciendo de tal forma un reglamentado sistema escolar con procedimientos agógicos o conductivos (Larroyo, 1988).

Similar a la situación educativa de los pueblos del oriente clásico, los pueblos precolombinos ostentan ya una educación organizada sobre la base de un sistema bien definido (Larroyo, 1988).

2) Epoca de la Educación Confesional.- Teniendo como trasfondo la cultura aborígen, se desarrolla en la Nueva España un tipo de educación con un carisma religioso que se extiende hasta entrada ya la etapa de Independencia (Larroyo, 1988).

Durante la conquista, la actividad educadora se centra en la evangelización y castellanización de los indígenas, misma que es llevada a cabo principalmente por los misioneros. Es aquí donde surgen figuras como la de Fray Pedro de Gante, Vasco de Quiroga y Motolinía (Prawda, 1987).

3) Periodo de la Enseñanza Libre. - Con el movimiento de Independencia nacen amplios propósitos políticos educativos, caracterizándose esta etapa por un anhelo de organizar la vida pedagógica del país con la intención de sustraer la dirección educativa de la influencia del clero para ponerla en manos del Estado (Larroyo, 1988).

4) Pedagogía del Movimiento de Reforma. - Durante el siglo XIX se empieza a conformar la identidad nacional surgiendo así la necesidad de unificar la educación en todo el país. Se emite la Nueva Ley de Educación Primaria en el Distrito y Territorios Federales, señalando la obligatoriedad de la educación primaria, "condicionando su gratuidad y laicidad en las escuelas oficiales" (Prawda, 1987).

El interés por estos tres aspectos propicia una fuerte conciencia de la vida educativa en México repercutiendo esto en la formulación de los primeros ensayos importantes sobre la teoría y práctica de la educación. Esto da como resultado la fundación de la escuela "Modelo de Orizaba", centro docente que

se convierte en el semillero de la reforma educativa más sobresaliente de este siglo (Larroyo, 1988).

5) La corriente revolucionaria de la Pedagogía y la Socialista.- Surge en los albores de la revolución de 1910. En los inicios de esta época (1905) Justo Sierra, gran historiador, filósofo y poeta mexicano establece la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual es suprimida por la Constitución de 1917 posteriormente, transfiriéndose entonces la responsabilidad de dirigir y administrar la enseñanza a diversos organismos, en especial los municipios (Prawda, 1987).

Dada la incapacidad técnica, administrativa y financiera de tales organismos para dicha función, y siendo rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) José Vasconcelos, durante el gobierno de Adolfo de la Huerta (1920) señala que el artículo 3o. es "letra muerta", por lo que se crea la Secretaría de Educación Pública en 1921 (Prawda, 1987).

Con la creación de esta dependencia gubernamental se establecen las metas fundamentales del programa educativo de la revolución mexicana: "Organizar la educación pública en todo el territorio nacional y fomentar la cultura y las artes" (Oria, 1990). A partir de esto, los esfuerzos se enfocan hacia la ampliación de

la cobertura educativa, se combate el analfabetismo, se multiplican las escuelas rurales; se crean las escuelas técnicas, agrícolas y misiones culturales (Orta, 1970).

Durante la gubernatura del Presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) surgen diversas acciones educativas, entre ellas, el primer intento de planificación nacional del México Post-Revolucionario, el llamado "Plan Sexenal"; se implementa la educación secundaria, creándose así mismo el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto de Antropología e Historia y el Colegio de México (Prawda, 1987).

6) Etapas de la Educación al servicio de la Unidad Nacional. - Es a fines del gobierno del Presidente Manuel Avila Camacho (1940-1946) que los esfuerzos en materia educativa culminan en dos sucesos importantes: Una envolvente labor en favor de la alfabetización y de la construcción de edificios escolares (Larroyo, 1988).

En esta época el quehacer educativo se intensifica, implementándose además nuevas modificaciones al Artículo 3o. Constitucional con lo cual se conforma el texto, que a la fecha, es el contenido de dicho artículo (Larroyo, 1988).

Durante el gobierno del Lic. Miguel Alemán (1946-1952) la política educativa estuvo encaminada a unificar y coordinar las

instituciones pedagógicas, la obra más importante en este periodo fué la construcción de la Ciudad Universitaria (Larroyo, 1988).

Es a mediados de los años 50's cuando se detecta la necesidad de planificar las acciones educativas a fin de cubrir las demandas del país en este rubro, sobre todo a nivel primaria, lo que redundó en la conformación del Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, es decir, el conocido "plan de los once años", que viene a representar el primer instrumento de planificación del sistema post-revolucionario (Prawda, 1987).

El periodo gubernamental del Lic. Adolfo López Mateos estuvo caracterizado, en materia educativa, por un cambio en la forma de visualizar este aspecto, se otorga mayor atención a la enseñanza elemental, secundaria y superior, dándose además los mejores avances en el nivel universitario (Larroyo, 1988).

La etapa comprendida entre 1964-1976 está inmersa en una nueva filosofía de la educación (aprender haciendo y enseñar produciendo), sostenida por reformas legales, intentos de modernización administrativa, investigación y planeación, renovación pedagógica y nuevas posibilidades de enseñanza media superior (Prawda, 1987).

En 1973 aparece la Ley Federal de Educación que pretende establecer las prerrogativas del gobierno federal en el campo educativo y los ámbitos de competencia de los estados y municipios. "Concibe al sistema educativo en niveles y modalidades escolares y extraescolares" (Prawda, 1987). se implementan programas tentativos de primaria intensiva, cursos comunitarios, sistemas abiertos en secundaria, preparatoria y estudios profesionales del magisterio. Se crea el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Prawda, 1987).

Se aprueba en 1975 la Ley Nacional de Educación para Adultos "Que norma y regula la educación que se ha de brindar a los mayores de 15 años que no han concluido su educación primaria o secundaria" (Prawda, 1987).

La acción educativa en el gobierno del presidente José López Portillo (1976-1982) se fundamenta en el Plan Nacional de Educación creado en 1977, cuyos objetivos, entre otros son: "reforzar el carácter popular y democrático de la educación; elevar la calidad de la educación y vincularla al desarrollo económico social del país". (SEP, 1982).

Este plan constituye el punto de partida de la planeación educativa que caracterizó este sexenio. Dada la serie de anomalías en materia educativa, en 1978, se elabora el

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, a fin de delinear la nueva reestructura de dicha dependencia. Es en este mismo año, más que en cualquier otra época de la historia de la educación en México, que se fomenta la preparación profesional terminal, dando origen a la creación del Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (Prawda, 1987).

En 1981 se crea el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) a fin de disminuir los índices de analfabetismo en el país, esto mediante servicios escolarizados, especiales y sistemas abiertos (INEA, 1992).

Durante el sexenio 1983-1988, en virtud de los problemas educativos del país se implementa una reforma educativa tanto de fondo como de forma, y con fundamento en el Artículo 3o. Constitucional se establece el Programa Nacional de Educación, Cultura y Recreación y Deporte en el periodo 1984-1988 (Oria, 1990).

Entre las acciones transformadoras más sobresalientes pueden mencionarse: La descentralización del sistema escolar, creándose delegaciones de la SEP en cada uno de los estados; elevación de la educación normal al nivel académico de licenciatura; la implementación del Sistema de Orientación Educativa en todos los niveles escolares (Oria, 1990).

El Sistema Educativo Mexicano durante este sexenio (1989-1994)

Como se ha podido observar, la educación en México ha sufrido diversidad de cambios, establecidos éstos a partir del momento histórico del país. El gobierno actual no abandona el propósito de mejorar y ampliar la educación, es a partir de esto que en los albores de este sexenio se hace un llamado a la comunidad nacional para participar activamente en la conformación de un nuevo esquema educativo.

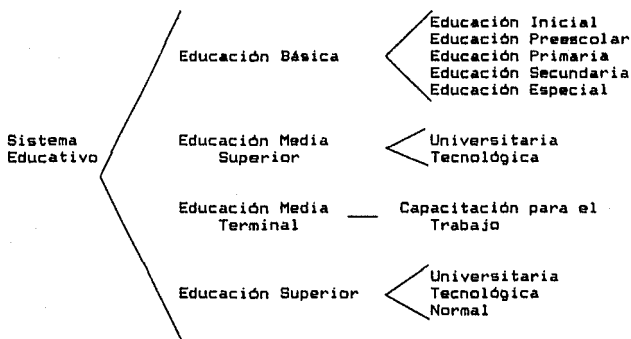
Para ello, se instala en enero de 1989 la Comisión Nacional para la Consulta sobre la Modernización de la Educación, con el fin de crear un nuevo sistema educativo más acorde a las demandas de la época y a las necesidades del país y sus integrantes (Orta, 1990).

Derivado de lo anterior se crea el "Programa para la Modernización de la Educación", el cual se aplica actualmente en el país, con el propósito de "orientar y organizar todas las tareas educativas que se realizan en México para apoyar la modernización de la vida nacional" (Orta, 1990). Cabe señalar que los 4 ejes fundamentales de la modernización son:

- "Modernizar los contenidos de la educación,
- Modernizar los métodos de enseñanza,
- Revisar el sistema educativo y

- Participación de la sociedad" (Oria, 1990).

Con base en el programa referido, el esquema educativo actual del país es el siguiente:



De donde se desprenden dos grandes apartados:

El Sistema de Educación Abierta o a Distancia

y

La Educación para Adultos

Es innegable que uno de los grandes retos de orden social en el mundo ha sido la difusión de la educación a todos los niveles, a fin de mejorar la calidad de vida de los individuos; sin embargo, es bien sabido que ello no ha sido fácil ya que han

existido limitantes de gran repercusión, entre éstas pueden mencionarse los factores económicos, políticos, sociales, individuales.

Es precisamente a partir de ellas que se han venido implementando diversas acciones que han llevado a conformar nuevas estrategias educacionales entre las que se encuentran la educación abierta o a distancia. Alternativas derivadas de una nueva visión del quehacer formativo, más inmerso en el contexto científico y tecnológico del mundo actual.

México no se ha quedado al margen de esta nueva perspectiva y para afrontar problemas como el rezago educativo, los altos índices de analfabetismo que aún en la actualidad representan focos de preocupación a nivel nacional, y para satisfacer las necesidades educativas de la población se han tomado medidas apremiantes, una de ellas ha sido precisamente la implementación de los sistemas abiertos.

1.2.2 Antecedentes del Sistema de Educación Abierta en México.

La educación abierta en este país no es una alternativa reciente, ha estado presente desde hace varias décadas. Es así como los primeros indicios de los que se tiene conocimiento a nivel nacional respecto a esta modalidad son los que aparecen durante el gobierno del General Plutarco Elías Calles (1924-

1928), siendo Secretario de Guerra y Marina el General Joaquín Amaro, se implementan en esta dependencia "cursos abiertos" para oficiales, mismos que después eran transmitidos por estos a su tropa. Se les considera "abiertos" ya que los oficiales recibían los materiales de estudio (lo que hoy se conoce como "materiales didácticos") y solicitaban su examen cuando ya se consideraban aptos para ello (Reyes, 1983).

Otro antecedente es el que se refiere a la creación del Instituto Federal de Capacitación Magisterial (IFCM) en 1944, cuya Ley que lo originó establecía dos dependencias en la ciudad de México: Una escuela oral y una escuela por correspondencia, "en esta última los cursos eran complementados con otro curso oral intensivo de seis semanas y un examen final" (Meuly, 1985).

Durante los años subsecuentes se dan acciones educativas encaminadas a la población adulta, sin embargo, ninguna de ellas se realiza bajo la modalidad abierta propiamente dicha. Es por ello que el primer intento de educación abierta, considerado como tal, aparece en 1968 con el establecimiento de los "Centros de Educación para Adultos" (CEDA), cuyo objetivo era alfabetizar e impartir la educación primaria a la población mayor de 15 años (Bravo, 1986).

Así mismo, cabe señalar, a manera de antecedente, la creación

en 1971 de la telesecundaria en virtud de la carencia de docentes y escuelas en este nivel para la población rural (Bravo, 1986).

Es en este mismo año que se crea el "Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados en Educación" (CEMPAE), organismo que desde ese momento se dió a la tarea de recopilar información referente a los modelos de educación abierta en otros países y a partir de ello diseñar uno que respondiese a las necesidades del país en esa época (UNAM, 1980).

El modelo que sirvió de antecedente fué el implementado en la Universidad Abierta de Inglaterra (Open University) en 1971, país pionero, junto con México, en la aplicación del sistema de educación a distancia (Mackenzie, Postgate y Scupham, 1979). El modelo fué diseñado para emplearse a nivel preparatoria tomando entre otros aspectos la gran demanda educativa en este nivel, resultante del "Plan de los once años" puesto en marcha por la Secretaría de Educación Pública (SEP); la facilidad para extrapolar los resultados obtenidos a otros niveles educativos; y la necesidad de hacer accesible a la población mexicana la enseñanza media (UNAM, 1980). Cabe señalar, sin embargo, que el modelo diseñado podía utilizarse también a nivel primaria, secundaria y superior.

Es así como en 1973 CEMPAE realiza un convenio con el Instituto

Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) para que de manera conjunta elaboren un paquete didáctico para nivel preparatoria, el cual posteriormente fué piloteado en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León (UNAM, 1980). Dicha aplicación concluyó en 1975.

Mientras tanto, a fin de cubrir los rezagos no cubiertos por el sistema escolarizado, en 1974 se crea el "Plan Nacional de Educación para Adultos", el cual pretendía:

"A corto plazo proporcionar en forma extraescolar a toda persona mayor de 15 años que lo desee, educación primaria y secundaria (a través de la primaria intensiva para adultos y la secundaria abierta); a mediano plazo, lograr que toda la población pueda tener acceso a cualquier nivel educativo según sus necesidades, intereses y capacidades; a largo plazo, que se convierta en un medio de superación y actualización constante, usando en gran medida, los medios de comunicación colectiva (radio, televisión, cine, etc.)" (UNAM, 1980).

En 1975 se aprueba la Ley Nacional de Educación para Adultos "que norma y regula la educación que se ha de brindar a los mayores de 15 años que no han concluido su educación primaria o secundaria" (Prawda, 1987).

En 1978 se crea el Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de

la SEP, con la finalidad de "coordinar, evaluar y promover la educación abierta a nivel nacional en los niveles básico-primaria y secundaria- medio y superior (SEP, 1982). En 1981, dados los problemas de analfabetismo en el país surge el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), lo cual propicia que dicho consejo cambie su denominación por la de Consejo Coordinador de Sistemas Abiertos de Educación Superior "limitando su campo de acción a los niveles medio superior y superior y transfiriendo al INEA lo relacionado a la educación abierta en primaria y secundaria" (SEP, 1982).

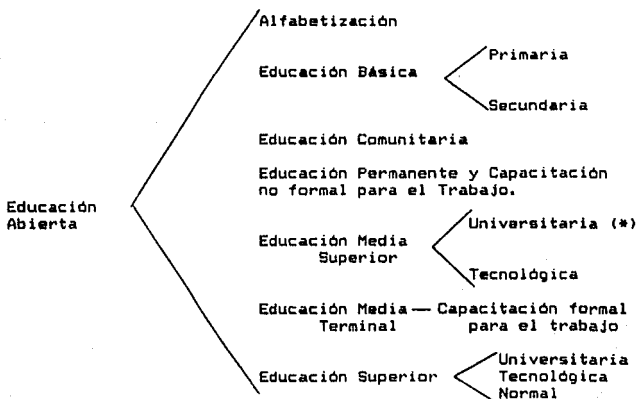
Cabe señalar que el Sistema de Preparatoria Abierta como tal es creado en 1979 por la SEP, como una alternativa del sistema Educativo Nacional para aquellas personas que desean iniciar, o concluir sus estudios a nivel medio superior (SEP, Sin año).

1.2.3 Situación actual del Sistema de Educación Abierta en México

Como puede observarse, la modalidad abierta se ha ido conformando paulatinamente, sea desde el punto de vista institucional, como pedagógico, a partir de ese nuevo concepto de "educación", más acorde a la realidad, necesidades y aspiraciones de quienes demandan este tipo de servicio.

Es así como derivado de lo establecido en el Sistema Educativo

Mexicano (respecto a la modalidad tradicional), puede decirse que el esquema de la educación abierta se conforma de la siguiente manera:



(*) Población objeto de estudio.

1.2.3.1 Educación para Adultos

Hablar de educación abierta en México es retomar los fundamentos teóricos de la Educación para Adultos, son aspectos que no pueden desligarse uno de otro, ambos se interrelacionan sobre todo en cuanto a que los dos se sustentan en estar

dirigidos a aquel sector de la población que por diversas causas no pudo, o no ha podido, tener acceso a la educación tradicional y que demanda de ella, ya sea por deseos de una mejor calidad de vida, por ser elementos de apoyo en la formación de sus descendientes, o bien, por superación personal.

Así mismo, esto provoca de manera inmediata volver la cara y focalizar al "Instituto Nacional de Educación para Adultos" (INEA) que desde su aparición (1981) se ha encargado de planear, coordinar y ejecutar las acciones educativas encaminadas a la población mayor de 15 años; es pertinente señalar que en esta labor participan diversas instituciones pero es el INEA quien ha realizado las acciones más importantes (Oria, 1990). Razón por la que a continuación se dan lo pormenores de las finalidades que persigue:

Objetivo

"Promover, organizar y coordinar los servicios de alfabetización y educación básica, dirigidos a la población adulta que demanda esos servicios" (INEA, 1992).

Definición

A fin de ubicar claramente el contexto en el cual se asienta

el INEA para su funcionamiento, se considera en principio necesario abocarse al concepto de educación para adultos entendiéndose como tal "a la forma de educación extraescolar, sustentada en el autodidactismo y la participación, que tiene la finalidad de que los adultos adquieran, acrecienten y transmitan la cultura y fortalezcan su conciencia de identidad nacional" (INEA, 1992).

Modelo Educativo

Siguiendo el esquema pedagógico del Sistema de Educación Abierta, en el INEA se trabaja a través de círculos de estudio, contando con el apoyo de un asesor voluntario, en donde el adulto establece su propio ritmo de aprendizaje, dependiendo esto de su tiempo disponible para estudiar (INEA, 1992).

De acuerdo al Programa de Modernización de la Educación instaurado en el presente sexenio, las modalidades de la educación para adultos registradas son: Alfabetización, Educación Básica, Educación Comunitaria, Educación Permanente y la Capacitación No Formal (Orta, 1990).

1.2.3.2 Sistema Abierto de Educación.-

Como ya se ha constatado con antelación, la modalidad abierta apareció en el contexto educativo desde etapas muy tempranas en

México como una medida para enfrentar la demanda educativa y atender a grupos cuyo acceso al sistema escolarizado entraña un alto grado de dificultad. A través de los años ha sufrido modificaciones que han llevado a conformar el modelo actual, conteniendo las variantes correspondientes, de acuerdo a la institución de que se trate, por lo que no puede hablarse de manera categórica de la existencia de uno solo.

Al cabo de los años la educación abierta se ha establecido como una opción para quienes carecen de posibilidades para el ingreso a sistemas tradicionales; permite, con base en sus lineamientos, que la población demandante se incorpore en cualquier momento para iniciar, continuar o terminar sus estudios sin importar la edad, ocupación, disponibilidad de tiempo; y de acuerdo a sus intereses y necesidades (SEP, Sin año).

En la actualidad la educación abierta se utiliza para capacitar a los padres de familia en la educación inicial de sus hijos; en la función de alfabetización y educación básica promovida principalmente por el INEA; para proporcionar la educación media superior, así como la superior (Zedillo, 1992).

Esta modalidad se ubica en un plano intermedio entre el sistema escolarizado y el no escolarizado ya que comparte características de ambos. Por una parte, cuenta con planes y

programas educativos, materiales de apoyo, así como una organización administrativa, como sucede en la educación tradicional. Por otra parte, no precisa de locales específicos para llevarse a cabo, ni profesores, en el sentido estricto, sino que requiere de asesores o tutores para trabajar de manera conjunta con el alumno en caso de requerirse alguna orientación; así mismo, demanda el autodidactismo del estudiante, quien se responsabiliza de su propio ritmo de aprendizaje (SEP, 1983).

Definición

La educación abierta o a distancia es entendida como "un sistema que se apoya en la utilización selectiva de medios didácticos no tradicionales e innovadores que propician el proceso enseñanza aprendizaje, con el fin de lograr objetivos educativos con una cobertura geográfica numéricamente mayor que la de un sistema convencional" (Pérez y Beltrán, 1992).

Cabe hacer notar que aún cuando existen algunas variantes entre la educación abierta y a distancia, ambas llegan en algunas ocasiones a utilizarse de manera indistinta, partiendo de su característica primordial de ser sistemas educativos "no presenciales" que demandan el autodidactismo del usuario.

Objetivo

Esta modalidad formativa tiene como objetivo "proporcionar educación a un mayor número de personas utilizando intensivamente los recursos tecnológicos y estrategias educativas modernas, con programas flexibles y sistemas de evaluación previamente definidos" (Pérez y Beltrán, 1992).

Este tipo de educación se originó a fin de facilitar el aprendizaje mediante una relación no presencial, tomando en cuenta a la población adulta que debido a una situación personal determinada había estado imposibilitada para iniciar, proseguir o concluir sus estudios (Pérez y Beltrán, 1992).

Cabe señalar además, que se requiere de una disciplina y esfuerzo del alumno que junto con la asesoría oportuna vincule esa relación no presencial (Pérez y Beltrán, 1992).

1.2.3.3 Sistema de Preparatoria Abierta

Esta modalidad fue instaurada por la SEP a partir de 1979 como una alternativa educativa para aquel sector de la población que deseara iniciar, o concluir sus estudios a nivel medio. Una de sus principales características es propiciar el autoaprendizaje (SEP Sin fecha).

Actualmente el organismo responsable de esta modalidad dentro de la SEP es la Dirección de Sistemas Abiertos en coordinación con los Servicios Coordinados de Educación Pública en los Estados (SEP, Sin fecha Bis).

Aspectos Descriptivos del Sistema de Preparatoria Abierta

Definición

"Es un sistema de educación extraescolar en el nivel medio superior creado por la SEP para todas aquellas personas que desean iniciar o concluir sus estudios" (SEP, 1989).

Características básicas

- No hay límite de edad
- No existe límite de tiempo para terminar los estudios
- No se requiere de lugares específicos, ni horarios fijos para estudiar
- Se basa en el autodidactismo del alumno

Plan de Estudios

Consta de 33 materias que pueden cursarse, teóricamente, en seis semestres ya que esto depende de la disponibilidad de tiempo para estudiar de los usuarios. Dicho plan se conforma de

la siguiente manera:

TRONCO COMUN

PRIMER SEMESTRE

Metodología de la Lectura
Metodología del Aprendizaje
Historia Moderna de Occidente
Taller de Redacción I
Inglés I
Matemáticas I

SEGUNDO SEMESTRE

Textos Literarios I
Taller de Redacción II
Matemáticas II
Historia Mundial Contemporánea
Inglés II
Apreciación Estética (Pintura)

TERCER SEMESTRE

Textos literarios II
Taller de Redacción III
Matemáticas III
Lógica
Inglés III

AREA: HUMANIDADES

CUARTO SEMESTRE

Inglés IV
Matemáticas IV
Textos Filosóficos I
Textos Literarios III
Principios de Física

QUINTO SEMESTRE

Inglés V
Textos Filosóficos II
Textos Políticos y Sociales I
Principios de Química General
Biología

SEXTO SEMESTRE

Inglés VI

Textos Científicos

Textos Políticos y Sociales II

Historia de México Siglo XX

Apreciación Estética (Música)

Bioética

AREA: CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES

CUARTO SEMESTRE

Inglés IV

Matemáticas IV

Textos Filosóficos I

Principios de Física

Principios de Química General

QUINTO SEMESTRE

Inglés V

Matemáticas V

Textos Filosóficos II

Textos Políticos y Sociales I

Biología

SEXTO SEMESTRE

Inglés VI

Matemáticas VI

Textos Científicos

Textos Políticos y Sociales II

Historia de México Siglo XX

Bioética

AREA: CIENCIAS FISICO-MATEMATICAS

CUARTO SEMESTRE

Inglés IV
Matemáticas IV
Textos Filosóficos I
Física I
Química

QUINTO SEMESTRE

Inglés V
Matemáticas V
Textos Filosóficos II
Textos Políticos y Sociales I
Física II

SEXTO SEMESTRE

Inglés VI
Matemáticas VI
Textos Científicos
Historia de México Siglo XX
Biología
Bioética

Material Didáctico

El usuario cuenta con apoyos didácticos como libros de texto, cuadernos de trabajo, guías de estudio, antologías y ejercicios de autoevaluación.

En términos generales puede decirse que el sistema de preparatoria abierta queda conformado de la forma arriba

indicada, sin embargo, cabe mencionar que dentro de esta modalidad existe una variación no de fondo sino de forma. Esta se refiere a la implementación de un modelo de asesoría, que ha traído como consecuencia la creación de instituciones educativas denominadas "Centros de Asesoría para el Aprendizaje", definidos de la siguiente manera:

"Organismos que crea el sector público o privado para promover el sistema de preparatoria abierta entre la población demandante, proporcionando los servicios de asesoría en el proceso enseñanza aprendizaje y tramitando ante la Dirección General de Educación Extraescolar o Servicios Coordinados de Educación Pública (en los Estados) los servicios referentes a la inscripción, acreditación y certificación" (SEP, S/F).

Modelo cuyo objetivo es ayudar al alumno a manejar el contenido temático de las materias a través de la orientación al autoaprendizaje. Existen dos tipos de centros de asesoría para el aprendizaje:

A) Los instaurados por la Dirección General de Educación Extraescolar o de Servicios Coordinados que funcionan de manera gratuita;

B) Los instaurados por particulares, con fines lucrativos. El funcionamiento de éstos se norma a través de lo establecido en

el Artículo 3o. Constitucional y el 5o. de la Ley Federal de Educación.

Por otra parte, dadas las labores extraescolares requeridas al alumno, éste debe tener en cuenta el tiempo del que dispone para planear sus actividades y cumplir de esta manera con sus obligaciones como estudiante. Esto conlleva automáticamente, las capacidades, actitudes y aptitudes que de sí percibe, es decir, en la medida en que se perciba a sí mismo, será la planeación que realicen de sus actividades.

Puede considerarse que entre las características atractivas del sistema para los usuarios está la flexibilidad de horarios para asistir a clases; además, el hecho de que sea posible concluir sus estudios de bachillerato en corto tiempo (aproximadamente un año y medio). Así mismo, otro factor importante para ellos es que concluyendo sus estudios tienen la opción de ingresar a cualesquiera de las instituciones educativas de nivel superior (UNAM, UAM, UPN, IPN y particulares).

1.3 AUTOCONCEPTO

El estudio del autoconcepto ha sido una línea de investigación de gran interés para los científicos del comportamiento humano desde hace ya algunas décadas; sin embargo, en los últimos tiempos ha adquirido mayor relevancia en virtud de lo importante que ha resultado para el individuo, cuestionamientos tales como quién soy?, qué quiero?, cómo soy?. Es así como a raíz de las primeras investigaciones realizadas a este respecto, se perfilan diversas concepciones sobre el autoconcepto entre ellas las señaladas por James (1919), Cooley (1902), Mead (1934), Lecky (1945) y Rogers (1951).

Para ellos el autoconcepto no es sólo un constructo explicatorio útil sino necesario, ya que como un concepto central dentro de la psicología, a partir de él puede entenderse la conducta humana (Epstein, 1973).

1.3.1 Antecedentes sobre el estudio del Autoconcepto

Uno de los primeros investigadores que se enfocó hacia el estudio del autoconcepto fue William James en 1910, señalando que "el sí mismo es cualesquier opinión del individuo que le pertenece a él" (Citado en Epstein, 1973), lo cual incluye un si mismo material, que comprende además del propio cuerpo del individuo, a su familia y sus pertenencias; un si mismo social,

que se refiere a las opiniones que los otros tienen del individuo; y su sí mismo espiritual, que incluye las emociones y los deseos del individuo; señalando además, que todos ellos son capaces de provocar una autoestima elevada o baja. Observó al sí mismo, aparentemente como "una unidad diferenciada e íntimamente asociada con otras emociones y mediado por la autoestima" (Citado en Epstein, 1973).

Cooley (1902) definió al sí mismo como "aquello que es designado en el lenguaje común mediante los pronombres de la primera persona: Yo, mi, a mi, mío y mi mismo", (Citado en Epstein, 1973). Observó que lo que el individuo identifica como un sí mismo produce emociones más fuertes que lo que está fuera de su sí mismo; introdujo además el concepto de "autoimagen" refiriéndose con esto a la percepción que el individuo tiene de sí mismo a partir de la forma en que los otros lo perciben a él. (citado en Epstein, 1973).

Mead en 1934, ampliando el autoconcepto de "autoimagen" de Cooley señala que el autoconcepto "emerge de la interacción social, como consecuencia de la preocupación del individuo acerca de las reacciones que los otros tienen ante él. Para anticipar las reacciones de los otros y comportarse debidamente, el individuo aprende a percibir el mundo como ellos lo hacen" (Citado en Epstein, 1973).

Así mismo, Sullivan en 1953, siguiendo la línea de Mead y Cooley señala la importancia de la interacción social en el autoconcepto, enfatizando sobre todo la relevancia de la interacción entre el niño y la figura materna, más que la sociedad en general. (Citado en Epstein, 1973).

Lecky por su parte, en 1945, identifica al autoconcepto como el núcleo de la personalidad, concibiendo a ésta como "una organización de valores consistentes entre sí" señalando además que implica una continua asimilación de nuevas ideas y el rechazo o modificación de las ideas antiguas; de manera que el autoconcepto como núcleo de la personalidad, "juega un papel importante en la determinación de los conceptos que son aceptables para la asimilación en toda la organización de la personalidad". (Citado en Epstein, 1973).

Hall y Lindzey (1974) consideran que "el sí mismo constituye el centro de la personalidad en torno al cual se reúnen, a modo de constelación, todos los otros sistemas... que permanecen juntos a merced de la acción, que además, confieren unidad, equilibrio y estabilidad a la persona".

Allport (1955) en relación al sí mismo, prefirió llamarlo "propium" y lo define como "todas las regiones de nuestra vida que nosotros consideramos como peculiarmente nuestras". (Citado en Epstein 1973).

Shavelson, Hubner y Staton (1976) señalan que el autoconcepto "es la percepción del yo mismo y que estas percepciones se derivan de las interacciones con otras significantes, autoatributos y todos los aspectos experienciales del ambiente social". (Citado en Byrne, 1986).

Por su parte, Fitts (1965) define el autoconcepto como "la imagen que el individuo tiene de sí mismo, por lo que influye en su conducta y esta relacionada con su personalidad y con su salud mental" (Citado en Malfavaun, 1992).

Como puede observarse, las posturas anteriores coinciden en señalar que el autoconcepto es la forma en que un individuo se concibe a sí mismo, sea corporal, sentimental o conceptualmente (en cuanto a sus habilidades y limitaciones), concepción que está en función de la forma en que éste es percibido por los demás.

Lo anterior lleva a señalar que el autoconcepto es en cierta forma aprendido, que está en función de la observación, por parte del sujeto, de las reacciones de los otros ante él y que se va conformando a lo largo del proceso de desarrollo del individuo, siendo un aspecto determinante en su personalidad.

1.3.2 Diferencias y similitudes entre los conceptos Ego, Si Mismo (Self), Autoconcepto y Autoestima.

Ahora bien, a partir de la diversidad de investigadores dedicados a esta línea de trabajo, el autoconcepto tiene varias acepciones que han sido utilizadas de manera indistinta, por lo que a continuación se señalan las características más generales de cada una de ellas:

A) EGO.-

Término característico de la tendencia psicoanalítica que se utiliza para designar una de las tres estructuras mentales de la personalidad de todo individuo, sus funciones están relacionadas con todo aquello que implica la interacción individuo-medio ambiente, entre ellos puede mencionarse el contacto y la interpretación de la realidad, la regularización y el dominio sobre los impulsos, el manejo de los procesos de pensamiento (Brenner, 1964).

B) EL SI MISMO (SELF)

Allport (1977) señala que el sí mismo es la zona nuclear de nuestra existencia, algunas veces se expande a fin de intentar regir la conducta y conciencia del individuo totalmente, otras parece desvanecerse por completo. Así mismo, señala que el "Yo"

es el concepto de identidad del ser humano que permanece a lo largo de su vida, del cual el autoconcepto forma parte, por lo que éste es lo que yo sé de mi propio yo.

C) AUTOCONCEPTO.-

Rogers (1947) lo define como "una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo que son parcialmente conscientes; está compuesto por percepciones de las propias características y habilidades, los preceptos y conceptos de sí mismo en relación a los otros y al ambiente; los valores que son percibidos y asociados con experiencias y objetos y las metas e ideales que perseguimos ya sean positivos o negativos" (Citado en Henze, 1980).

D) AUTOESTIMA.-

Se encuentra íntimamente relacionada con el autoconcepto, Coopersmith (1968) la concibe como "la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo y propone como variables determinantes de ésta al éxito, los valores, las aspiraciones y defensas" (Citado en Vite San Pedro, 1986).

Satir (1968) también retoma este concepto y señala que la autoestima se encuentra depositada en el interior de la persona y es nutrida por el exterior; la considera como "la actitud

favorable o desfavorable que el individuo tiene de sí mismo, se forma a través de ciertas capacidades o habilidades que todo ser humano debe desarrollar para enfrentarse a la vida diaria".

1.3.3 Formación del Autoconcepto

Como ya se ha señalado, el autoconcepto se va adquiriendo gradualmente a través del contacto del individuo con la sociedad, sin embargo, resulta importante describir esa conformación paulatina del autoconcepto, por lo que a continuación se dan a conocer las características más generales de las etapas del desarrollo del individuo en relación con la formación del autoconcepto, partiendo desde la fundamentación teórica de Gordon Allport:

Primera Infancia

Durante el periodo comprendido entre el nacimiento y el año y medio de edad el niño empieza a contactar con su medio ambiente a través de mensajes sensoriales (contacto corporal, sonidos, etc.) que se pierden en un "todo" uniforme del sí mismo y el ambiente. (Berlyne, 1957, citado en Allport, 1977).

Es en esta etapa cuando el niño comienza a distinguir entre el "ahí afuera" y el "aquí adentro", descubre el mundo "no yo" que antecede a la evolución del sentido del yo; es capaz de

distinguir figuras fuera de él (madre, padre, etc.), es decir, "el tú precede al yo" (Allport, 1977).

A este respecto Spitz (1957) menciona que es aproximadamente a los 15 meses de edad que el niño se da cuenta del "Yo" (Citado en Allport, 1977).

Allport (1977) señala que durante los tres primeros años de vida son tres los aspectos que gradualmente se van desarrollando como resultado del darse cuenta del sí mismo:

El sentido del sí mismo corporal (que es el primero en aparecer), que se desarrolla mediante las sensaciones orgánicas repetidas y las frustraciones derivadas del contacto con el exterior (al desear algo y no obtenerlo, al golpearse con algún objeto, etc.). Tal situación lo lleva a aprender las limitaciones de su cuerpo. (Allport, 1977).

El sentido de la identidad del sí mismo, que aparece aproximadamente en el 2o. año de vida y se refiere al hecho de que, independientemente de los cambios psicológicos y físicos que sufre el niño, el "yo", conceptualizado a la fecha, es un factor continuo. Es decir, el proceso evolutivo al que se enfrenta el individuo en su niñez, no implica la pérdida de identidad de su sí mismo, sino que ésta permanece. (Allport, 1977).

Un factor psicológico de gran importancia en el establecimiento del sentido de identidad del sí mismo es el lenguaje, pues a partir de él el niño empieza a usar su nombre y a escucharlo, lo que le permite observarse como ente diferente del resto de las personas. Cabe señalar sin embargo, que en esta etapa existe confusión para él en cuanto al uso de la 1a., 2a. y 3a., persona, lo que obliga a pensar que el sentido del sí mismo aún está incompleto. (Allport, 1977).

Es pertinente señalar que la identidad del individuo queda firmemente establecida a través del nombre; se ha comprobado que éste se encuentra totalmente relacionado con la estima del sí mismo y con el sentido de identidad del sí mismo (Allport, 1977).

La Estima del sí mismo (amor propio)

Es aproximadamente a la edad de 2 años que el niño desarrolla inquietudes por descubrir e indagar cosas, situación que lo lleva a su deseo por explorar lo que se encuentra a su alcance, sin embargo, cuando la "exploración" se ve frustrada por la intromisión de los otros, su yo se disminuye y su estima de sí mismo se siente herida. (Allport, 1977).

Etapas de los 4-6 años

A esta edad el sentido del sí mismo aún es incompleto, es

frecuente el uso incorrecto que hace de los pronombres. Respecto al sentido de sí mismo corporal puede decirse que este se agudiza, su cuerpo total le pertenece. Durante este período aparecen dos aspectos del sí mismo: La extensión del sí mismo y la imagen del sí mismo (Allport, 1977).

Es aproximadamente a los 3 años que aparece en el niño el sentido de competencia junto con él de posesión (mi carro, mi dulce, etc.) en éste último el niño siente los objetos como parte de su sí mismo. Ambas situaciones son las bases de la conformación, un tanto rudimentaria, de la extensión del sí mismo del niño (Allport, 1977).

De igual forma, la imagen del sí mismo empieza a conformarse, se da cuenta que sus padres esperan que el sea bueno y algunas veces es malo; detecta lo que esperan de él, comparando esto con su conducta social. Es en este período donde se estructuran los fundamentos de sus deseos, objetivos, intenciones, así como el conocimiento de sí mismo, los cuales influirán en su personalidad (Allport, 1977).

Etapa de los 6-12 años

Está caracterizada por el ingreso del niño a la escuela, lo cual favorece su concepción de sí mismo. En esta etapa aparecen los sobrenombres, los cuales ridiculizan al sujeto y hieren su

amor propio. Sin embargo, ayudan a establecer su identidad y a agudizar su sentido interno de sí mismo. Por otra parte, las vivencias escolares y familiares le permiten aprender a pasar de unas costumbres a otras. Es aquí donde se siente atraído por el conocimiento objetivo, cuestionando el porqué de tal o cual cosa. En esta etapa aparece un nuevo aspecto de sí mismo:

El sí mismo como solucionador racional

Este aspecto del sentido de sí mismo se desarrolla en esta etapa y se refiere a la conciencia del individuo de su capacidad para resolver problemas. Cabe señalar que esto no significa que en épocas anteriores de su desarrollo no pudiese hacerlo, sino que en ellas, el niño no se daba cuenta de su capacidad racional para la solución de determinadas problemáticas (Allport, 1977).

Este sí mismo racional tiene la función de seleccionar el camino más adecuado para enfrentar una situación problemática determinada. Allport incluye la aparición de este aspecto del sí mismo tomando en cuenta que esta es la etapa en la que aparece el pensamiento reflexivo y formal (Allport, 1977).

Adolescencia

En esta etapa se agudiza el problema del individuo respecto a

Quién soy?, Qué quiero?, como se sabe, la situación de él en el transcurso de este período es vacilante e incierta, algunas veces se siente niño y otras adulto, influyendo en esto, en cierto grado, la percepción que de él tiene el ámbito social en que se desenvuelve (familia, escuela, etc.). Esto se encuentra influido además por los cambios biológicos y estructurales que se presentan en esta etapa, que es la última "de su lucha por la autonomía" (Allport, 1977).

En este período el individuo busca su identidad, de manera que intenta nuevos vestuarios, lenguaje, actitudes, aspecto físico. Cabe señalar que al hablar de identidad se hace referencia a la organización de los impulsos, capacidades, creencias e historia del individuo en vías de una imagen del yo; es decir, es un proceso en el que el individuo tiene conciencia de que él es y que ésta perdura a lo largo de su vida.

Esa inconsistencia, respecto a su comportamiento en general, provoca que el individuo se enfrente a problemas de identidad, lo cual se refleja en la dificultad para elegir una carrera o algún objetivo en la vida. "Sabe que en el futuro ha de seguir un plan y a este respecto, su sentido del sí mismo, adquiere una dimensión que le falta enteramente en la infancia" (Allport, 1977).

Es así como hacen su aparición las metas y propósitos a largo

plazo, este es el hecho considerado como más importante durante esta época, lo cual lleva a la conformación de una nueva dimensión del sentido de sí mismo "el esfuerzo orientado" (Allport, 1977).

Esta dimensión del sentido de sí mismo se refiere al hecho de que el adolescente y aún el adulto normal requiere de un objetivo, de un camino hacia una meta anhelada, es decir tiene un aspecto central hacia el cual dirige sus acciones; tal situación no aparece en etapas de desarrollo anteriores sino precisamente en la adolescencia. (McDougall, 1932 citado en Allport, 1977). Cabe señalar que "mientras el individuo no empiece a formar planes, no estará completado el sentido de sí mismo". (Allport, 1977).

Bajo este contexto, se señala que el adolescente y más aún, el adulto normal, deben fijarse metas definidas, no rígidas sino específicas (McDougall, 1932, citado en Allport, 1977).

Respecto a los cambios corporales que sufre el adolescente, Aberastury (1978) señala que éstos propician cambios psicológicos que a su vez modifican la relación de éste con su contexto familiar y social; de tal manera, ese nuevo esquema corporal adquiere una nueva dimensión en esta etapa, "no sólo corresponde a una estructura intrapsíquica que representa al cuerpo en su sentido físico también incluye a la persona en su

sentido de identidad, de misinidad" (Vives, 1982, citado en Henze, 1980).

A su vez, ese esquema corporal se relaciona con el sentimiento de autoestima, de manera que la concepción que de sí mismo tenga el individuo tendrá como base importante el sí mismo físico (Henze, 1980).

Las investigaciones de James (1910) indican que los sujetos con un autoconcepto elevado, tenderán a la consecución de metas a lo largo de su vida y por el contrario, un autoconcepto bajo está más relacionado con sentimientos de inseguridad y confusión del sujeto (Henze, 1980).

El Propium

Como resultado de la aparición de los diversos aspectos del sentido del sí mismo, aparece el "propium" como un constructo conformado por los 7 aspectos señalados anteriormente, mismos que representan una parte de la vida emocional del individuo (Allport, 1977). Cabe señalar que esta estructura forma parte del individuo en la etapa de la madurez.

Allport lo concibe como "algo más que un estilo de vida, es comprender que el hombre desea convertirse en algo por sí mismo y no sólo un sobrevivir basado en la reducción de tensión...

incluye todos los aspectos reunidos de la personalidad del individuo que son exclusivamente suyos. Ellos lo diferencian de todos los demás individuos y le dan cierta unidad" (Bischof, 1973).

Al Propium corresponde entre otros atributos, según Allport (1955), los siguientes:

- > Conciencia de un sí mismo corporal.
- > Un sentido de continuidad en todo momento.
- > Un aumento del "Yo" o una necesidad de autoestima.
- > Una extensión del "Yo" o la identificación del sí mismo más allá de los límites del cuerpo.
- > Proceso racional, o la síntesis de necesidades internas con una realidad externa.
- > Autoimagen, o la percepción y evaluación de la persona de sí misma como un objeto de conocimiento.
- > "Esfuerzo propio", o la motivación para incrementar más que disminuir la tensión y ampliar la conciencia y buscar retos" (Citado en Epstein, 1973).

1.3.4 Algunas investigaciones sobre el Autoconcepto

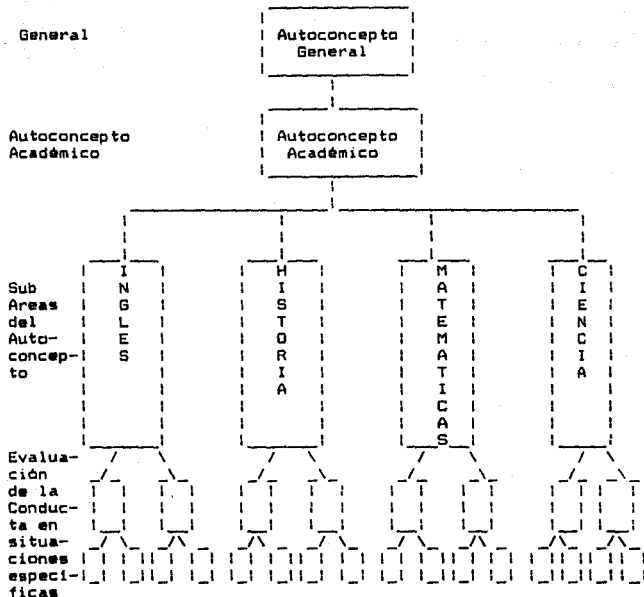
Desde el surgimiento de esta línea de trabajo, a partir de los

estudios de James en 1910, se han realizado aportaciones de gran valor a este respecto, derivados de las inquietudes de investigadores como Erickson, Allport, Rogers, Fitts, Rosenberg, entre otros. Lo cual lleva al interés por hacer un breve recorrido a fin de conocer aún más acerca de la formación, estructura y repercusión del autoconcepto en el comportamiento humano. Es así como se menciona, entre ellos, el estudio realizado por Epstein (1973) quien mediante una revisión teórica sobre el origen del autoconcepto y retomando las concepciones de diversos autores resume, entre otros aspectos, los siguientes:

-) Que el autoconcepto está conformado por un "Yo corporal" un "Yo espiritual" y un "Yo social".
-) Que el autoconcepto es modificable en función de las experiencias del individuo.
-) Que un autoconcepto tiene dos funciones principales, una de ellas es la de organizar la información resultante de la experiencia, sobre todo los derivados del campo social; la otra se refiere a facilitar los intentos para satisfacer las demandas y evitar la ansiedad.

Por otra parte, un estudio realizado por Shavelson, Hubner y Staton (1976) apoyados en sus resultados, concluyen que el autoconcepto es jerárquico y multifacético, siendo distinto a partir de la edad, al menos para los preadolescentes la estructura es claramente jerárquica (Ver Figura I).

FIGURA I



Estructura del Autoconcepto Académico (De: "El Autoconcepto: Validación de las interpretaciones del autoconcepto de R.J. Shavelson, J.J Hubner y G.C. Stanton, 1976; Review of Educational Research, 46, p.413..) (Citado en Byrne y Shavelson, 1986).

Un estudio realizado por Elliot (1984) para distinguir la relación entre diversas dimensiones del autoconcepto (autoestima, la vulnerabilidad a la crítica y la tendencia a la fantasía) y dos formas de timidez: La Timidez personal (en la que la atención de uno está enfocada a los estados internos de uno mismo) y la ansiedad social (en la que las experiencias de uno preocupan porque la atención de los otros esta enfocada sobre si mismo), encontró que la autoestima, la vulnerabilidad a la crítica y la tendencia a la fantasía tuvieron un fuerte impacto sobre la timidez, en adolescentes entre 12 y 19 años; además se observó que la vulnerabilidad a la crítica fué una causa común para la timidez personal y la ansiedad social. La muestra utilizada comprendió adolescentes entre los 12 y 19 años de edad en Baltimore.

De la revisión de las investigaciones sobre la estructura del autoconcepto Marsh y Shavelson (1985) concluyen entre otras cosas lo siguiente:

-) Que el autoconcepto tiene una estructura multifacética.
-) Que por lo menos para los sujetos jóvenes, la estructura es jerárquica.
-) Parece que existe una clara separación entre los autoconceptos en matemáticas y el campo verbal que los

hace distintos, propiciando la imposibilidad para incorporarlos en un autoconcepto académico general; esto también pudo observarse en sujetos en la etapa de la adolescencia tardía.

-) Aparentemente, a medida que los sujetos crecen, los niveles del autoconcepto varían, los aspectos del autoconcepto se vuelven más distintos y su estructura jerárquica se debilita.

Detectaron además la presencia de factores que participan en la formación de la autoimagen tales como: La información directa e indirecta del mundo social; así como el mecanismo mediante el cual una persona maneja su autopercepción y autoevaluación a través de sus cualidades y atributos, sin embargo mencionan que la mejor forma de "saber de sí mismo" es a través de la comparación social.

Respecto a los estudios de Byrne y Shavelson (1986) encaminados por una parte a comprobar si el autoconcepto es multifacético y jerárquico y por otra a determinar si el autoconcepto académico puede ser diferente de los niveles académicos, se encontró que aunque los autoconceptos en matemáticas e inglés contribuyen a una faceta académica singular, cada una de sus contribuciones representan una aportación independiente de la información total.

Además, se sugirió que el autoconcepto es un constructo jerárquico con un autoconcepto general en la cúspide, descendiendo a un autoconcepto académico y después hacia un autoconcepto en áreas específicas. Conjuntando los resultados de este estudio y el de Shavelson y Bolus (1982), se concluye que en los preadolescentes la estructura jerárquica del autoconcepto se debilita con el aumento de la edad.

Byrne y Shavelson (1987) realizaron otro estudio para probar la variabilidad del autoconcepto multidimensional jerárquico en estudiantes adolescentes, hombres y mujeres de 11o. y 12o. grado. La muestra estuvo conformada por 412 hombres y 420 mujeres. Los resultados demostraron que para ambos sexos el autoconcepto fue un constructo multidimensional.

Lo más sobresaliente del estudio fueron las diferencias encontradas en cuanto a la estructura del autoconcepto de acuerdo al sexo. Los hallazgos apoyan las investigaciones que refieren que las niñas tienen un autoconcepto en inglés más alto que en matemáticas, situación contraria en los niños; es posible que esto se deba a las normas socioculturales y expectativas comunicadas de acuerdo a los roles sexuales que desempeñan.

Otra investigación a este respecto es la llevada a cabo por Fend y Schroer (1985) respecto a un estudio longitudinal en

alumnos de 12 y 16 años enfocada a la influencia de las experiencias escolares sobre los aspectos centrales de la formación de la personalidad; se tomó en cuenta la autoevaluación de los alumnos para detectar la existencia de un isomorfismo.

Los resultados obtenidos permiten ver una ligera relación que señala que los patrones de éxito y fracaso de los alumnos, definidos institucionalmente en el sistema educativo no influye en la autoevaluación generalizada de los adolescentes (esto no significa que las experiencias escolares no sean relevantes en la formación del autoconcepto).

Street (1988) por su parte, llevó a cabo un estudio con el propósito de determinar si algunos de los aspectos del autoconcepto de los estudiantes de secundaria podrían modificarse a partir de la retroalimentación, más que los otros. La población estuvo conformada por 110 alumnos (61 hombres y 49 mujeres) de una escuela de Florida.

El hallazgo más importante fue que para los alumnos del último año de secundaria existe una relación positiva elevada entre la retroalimentación y el autoconcepto. Los resultados sugieren que el atractivo físico resulta ser importante en el autoconcepto del adolescente.

Por su parte, Widdicomb (1988), retomando el enunciado que señala que el autoconcepto comprende una identidad personal y una identidad social en el individuo, realizó una investigación enfocada a la relación entre ambas identidades. De donde se desprenden resultados que permiten determinar que efectivamente existe un modelo jerárquico en el cual es importante primero que el individuo se ubique a si mismo con respecto a su sociedad y posteriormente que diferencie el yo mismo de otros sujetos sociales.

A este respecto y utilizando una escala de autoconcepto construida por él mismo, La Rosa (1986) realizó una investigación en la cual encontró que los hombres no primogénitos tienen un autoconcepto emocional más alto que las mujeres, sean éstas primogénitas o no.

Así mismo, respecto a la dimensión emocional detectó que los estudiantes de mayor edad tienen puntuaciones más bajas; por su parte, las mujeres que trabajan obtuvieron puntajes más altos que aquellas que no lo hacen y que los hombres que trabajan. Además, los hijos de padres con escolaridad elevada mostraron en el área ocupacional puntuaciones más altas.

Hasta estos momentos se ha podido observar cuan importante resulta ser el papel del autoconcepto en el comportamiento cotidiano del individuo, ya que determina, en gran medida, los

mecanismos de interacción entre éste y su ámbito social.

Como se ha visto, el autoconcepto del individuo gira en torno a la percepción que de él tienen los demás, mismo que es asimilado por éste, para así observarse con un mayor o menor concepto de sí mismo y comportarse, como resultado de ello, de una singular manera.

Para los fines de la investigación se ha intentado descubrir la relación que esta faceta de la personalidad del sujeto guarda con otra no menos importante, la orientación a futuro. A partir de este estudio se desea encontrar un punto de conexión entre ambos, que permita en algún momento, comprender la coinfluencia de ellas dentro del comportamiento humano.

Es decir, dado que la orientación a futuro implica mecanismos internos que conllevan acciones relacionadas con la planeación y la organización de las actividades en vías del logro de metas futuras, resulta interesante descubrir qué tanto estas acciones están determinadas por el concepto que de sí mismo tiene el individuo, ya que desde el momento mismo en que éstas se realizan, éste se basa, entre otras cosas, en las capacidades y actitudes que percibe de sí mismo.

Y todavía resulta más atractivo el pensar que lo anterior se ha enfocado a estudiantes de preparatoria en sistema abierto,

quienes presentan una dinámica de personalidad determinada ya que algunos de ellos son personas que en su momento no tuvieron la posibilidad de realizar sus estudios; o bien, han sido rotados de otras escuelas; o en última instancia, ante la gran demanda del bachillerato en su modalidad tradicional, han quedado fuera de la selección correspondiente.

Así mismo, todo esto juega un papel importante dentro de una de las características principales de esta modalidad educativa, esta es el "autodidactismo" del alumno, refiriéndose esto al hecho de que él es el responsable de su aprendizaje y a partir de ello debe implementar mecanismos para el logro de éste, tomando en cuenta sobre todo su disponibilidad de tiempo para estudiar.

Por todo lo anterior en el apartado siguiente se exponen los fundamentos teóricos relacionados con la orientación a futuro a fin de entender la influencia de ésta en el comportamiento humano.

1.4 ORIENTACION A FUTURO

1.4.1 El concepto de Temporalidad en el Ser Humano

Hablar de perspectiva, futuro, temporalidad, expectativa, implica retomar los elementos básicos del proceso de desarrollo psicológico del individuo para llegar a determinar el momento en que éste empieza a darse cuenta de que existe el "tiempo".

De entrada, puede decirse que el sentido del tiempo no es innato sino aprendido, se forma paulatinamente a través del transcurso de la vida humana. "Los niños aprenden a valorar conscientemente los periodos de tiempo sólo a medida que acumulan experiencias y conocimientos sobre las apreciaciones del tiempo adquiridas en los ejemplos de distintos acontecimientos o periodos (segundo, minuto, hora, etc.)" (Smirnov y Leontiev, 1960).

Para Piaget (1946) "el tiempo físico cualitativo, cuya estructuración progresiva es un agrupamiento de orden (seriación de acontecimientos) y de encaje (sincronización y adición de las duraciones) constituye el fundamento indispensable de la construcción del tiempo".

Es así como se ha podido determinar que es aproximadamente a partir de los 3 ó 4 años de edad (etapa preescolar) cuando el

niño comienza a presentar los primeros indicios de su sentido de temporalidad. A medida que va evolucionando biológica y psicológicamente, va incorporando a su situación contemporánea, las concepciones de "pasado" y "futuro". Su pasado está muy relacionado consigo mismo, por lo que le agrada escuchar cosas de cuando era pequeño; el futuro, del cual empieza a darse cuenta, es un concepto que no se encuentra separado de su presente (Begge y Hunt, 1986).

Cabe señalar además, que la imagen del niño en cuanto a lo que quiere y debe ser están muy relacionados con las identificaciones que hace con las personas más allegadas a él, así como con los personajes y héroes importantes. Dicha identificación viene a representar el aspecto a partir del que conformará sus objetivos básicos del desarrollo (Coleman y Hammen, 1977, citado en Rodríguez, 1992).

Llega la etapa escolar y con ella el concepto de tiempo comienza a ser comprendido por el niño. Aproximadamente al cursar el 5o. y 6o. grado escolar, el niño tiene, de algún modo, conocimientos respecto al tiempo histórico; no ha obtenido aún una relativa perspectiva de las épocas de la historia. Sin embargo, es al final de este período cuando aparece ya la perspectiva de tiempo y espacio como tal (Begge y Hunt, 1986).

Ya con estos conceptos asimilados enfrenta una de las etapas más complejas del ser humano, la adolescencia. En estos años, su perspectiva temporal así como la diferenciación entre los niveles de realidad concreta e imaginativa sufren verdaderas modificaciones (Begge y Hunt, 1986).

En esta época el individuo amplía su esfera de acción, paralelamente con su crecimiento físico. A medida que la persona se desarrolla, los "recuerdos distantes" y las "anticipaciones" (proyecciones futuras) van tomando lugar en las motivaciones de su comportamiento presente. "La visión del mundo incluye perspectivas presentes, temores y esperanzas que se proyectan en el ámbito del tiempo" (Begge y Hunt, 1986).

En la adolescencia el individuo diferencia más claramente sus perspectivas temporales, siente la necesidad de estructurar su tiempo, de manera que sus metas y su realidad sean consideradas para desarrollar sus ambiciones reales y sus expectativas (Begge y Hunt, 1986). Investigaciones a este respecto señalan que en esta época aumenta la conciencia de la orientación y de la perspectiva temporal al futuro (Cottle y Klineberg, 1974; Montemayor y Eisen, 1977, Citado en Rodríguez, 1992), propiciando así una planeación de su futuro más específica y realista que en la infancia y preadolescencia (Verstraeten, 1980; Nuttin, 1980, Ginzberg, 1972, citado en Rodríguez, 1992).

El pasar a una vida un tanto más independiente provoca en el individuo en esta etapa (aproximadamente entre los 17 y 18 años), la aparición de ciertos rasgos de personalidad que repercutirán en su orientación a futuro, esto se manifiesta en primer lugar en la tendencia a determinar su trayectoria vital, a elegir una profesión. En esta etapa se piensa en el futuro ya no como un mero ensueño, producto de falsas realidades, sino en función de una actitud seria hacia el trabajo, "relacionandolo con los intereses más o menos constantes que ya se han creado, así como con la valoración de las propias capacidades" (Smirnov y Leontiev, 1960).

Posteriormente, conforme el individuo madura, "tiende a sustentar sus aspiraciones de autodesarrollo en términos de los valores surgidos de la evaluación realista de sus logros y fracasos, de sus posibilidades y de las limitaciones de su ambiente" (Davis y Parenti, 1958; Verstraeten, 1980; Borke, 1953; Greene, 1986, Citado en Rodríguez, 1992).

Los valores que posee el individuo juegan un papel importante en la planeación de sus metas, es decir, éstos determinan el tipo de meta que se fija; si su nivel socioeconómico es bajo, planeará metas hacia la conservación, mismas que serán a corto plazo, más en función del presente (Rodríguez, 1992).

Retomando lo anterior y considerando que los valores tienen un origen social puede decirse entonces que la motivación tiene una amplia ingerencia en la perspectiva temporal del individuo; en la medida en que ésta vaya madurando, sus expectativas serán más realistas.

Cabe señalar que el conocimiento de las estructuras temporales implican importantes formas de pensamiento, incluyendo la orientación, la planeación y la recolección (Friedman, 1986).

Hasta aquí es posible ubicar ya el concepto del tiempo, sobre todo en cuanto a futuro, dentro del proceso de desarrollo psicológico del sujeto, lo cual lleva a pensar ahora en la forma en que este concepto es utilizado para formar metas y realizar, a partir de ello, una serie de mecanismos como la planeación y la organización, en vías del logro de éstas. Es así como en la siguiente parte se retoman algunas de las concepciones de "orientación a futuro" más sobresalientes.

1.4.2 Diversas concepciones de orientación a futuro

En principio cabe señalar que el estudio de la orientación a futuro es una línea de investigación relativamente nueva, sin embargo, diversos científicos del comportamiento humano se han dado a la tarea de intentar dar un nuevo giro al campo de la psicología y describir aquellos mecanismos que realiza el

individuo a fin de lograr las metas, aspiraciones y anhelos que se propone.

No obstante lo novedoso de la investigación se observa que gracias a la diversidad de estudios realizados a este respecto, puede contarse ya con elementos valiosos que permiten entender la magnitud y complejidad de tales mecanismos, es así como a continuación se mencionan los conceptos siguientes:

Gjesme (1981) entiende por orientación temporal futura a "la capacidad general para anticipar e ilustrar el futuro, incluyendo una elaboración cognitiva de planes y proyectos y reflejando el grado de intereses y compromisos con el futuro" (Citado en Pereda, S.; Méndez, Ma. C.; Mori, A.; Méndez, J.; Conesa, J.; Nuñez, A., 1992).

Nurmi (1989) y otros investigadores conceptualizan a la orientación a futuro en términos de los tres procesos psicológicos más importantes: La motivación, planeación y evaluación, en donde la motivación se refiere a los intereses que tiene la gente hacia el futuro, la planeación se refiere a la forma en que están proyectados estos intereses y la evaluación, que se refiere a la factibilidad de que los intereses puedan ser realizados.

Trommsdorff (1983) concibe a la perspectiva de tiempo futuro

como "el contenido, la duración y dirección de la experiencia subjetiva de tiempo del pasado, del presente y del futuro" (Citado en Tisner, 1985).

Por su parte, Douvan y Adelson (1966) describen a la orientación a futuro como "la planeación y preparación para el futuro" (Citado en Seginer, 1988).

Cabe señalar que para los fines de la investigación se tomó la definición de Pick y Andrade (1986), quienes describen a la orientación a futuro como "la frecuencia con que un individuo planea y organiza sus actividades, así como su preocupación por consecuencias futuras" (Citado en Rodríguez, 1992).

Como se observa, todas coinciden en el sentido de señalar la importancia que reviste en el individuo la planeación de acciones que llevan hacia un futuro o meta determinada, tomándose en cuenta además el interés que el sujeto tiene hacia el logro de ésta.

Lo anterior propicia hacer hincapié en el elemento motivacional presente en la orientación a futuro, a partir del cual se delinean estrategias tales como la planeación y la organización de acciones encaminadas hacia una meta futura.

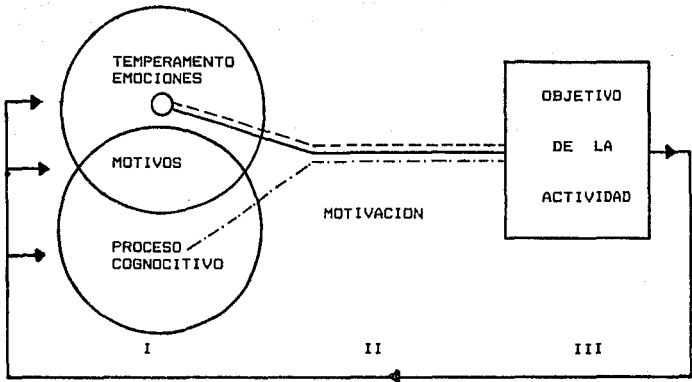
Como se menciona, la motivación es un elemento importante al

abordar el tema de la orientación a futuro, sobre todo la motivación de logro, ya que es mediante ésta que el sujeto decide las acciones que llevará a cabo en vías de la consecución de sus metas. Es por ello que a continuación se expone el tema, especificándose en su momento el papel de la motivación de logro en su relación con la orientación a futuro.

1.4.3 Motivación de Logro

En principio, es importante mencionar que el concepto motivación humana revista cierta complejidad, sin embargo, se ha decidido tomar la concepción de Atkinson (1958a), quien señala que la motivación "se refiere a la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos... es la fuerza final de la tendencia a la acción que la persona experimenta como un "yo quiero" (Citado en Cofer y Appley, 1981).

Así mismo, y a fin de describir el mecanismo de la motivación humana a continuación se presenta el siguiente esquema:



MECANISMO DE LA MOTIVACION

- I Los rasgos temperamentales, las emociones y los procesos cognitivos son la fuente de energía de los procesos de la motivación.
- II Las emociones y los procesos cognitivos dan la regularización de los motivos.
- III El objetivo de la actividad asegura que el mecanismo de retroalimentación esté al nivel de activación de los procesos de la motivación.

(Citado en Whittaker, 1985).

Dado lo anterior, en cuanto a que la orientación a futuro tiene su base en la motivación de logro, se hará una exposición más detallada para explicarlo.

Es bien conocido que la personalidad y la motivación humana están determinadas por diversos factores, que pueden ser de origen biológico (instintos) y psicológico (conductas aprendidas).

Dentro de la estructura motivacional se tienen pulsiones primarias y secundarias, intereses, escalas de valores, aspiraciones y actitudes, por lo que la motivación del individuo está determinada por la influencia de factores internos y externos. Todo ello da lugar al sistema motivacional del individuo, que tiene una gran repercusión sobre la personalidad, en la que se desarrollan motivos específicos (Whittaker, 1985).

Así mismo se considera pertinente mencionar que las motivaciones del individuo son diversas, algunas son transitorias, otras persisten; algunas son conscientes y otras inconscientes; otras más reducen la tensión o bien la mantienen, sin embargo, lo común en ellas es que abarcan todo lo que el individuo trata de hacer (Allport, 1977).

Por otra parte, desde un encuadre psicológico social, se

concibe a la motivación como el vehículo básico determinante de las relaciones del individuo y el medio ambiente (Whittaker, 1985), por lo que la motivación de logro se encuentra incluida dentro de los motivos sociales.

Para Heckhausen (1983) el motivo de logro es "una tendencia a mantener e incrementar el rendimiento individual en todos los campos donde se acepta como obligatoria una norma de calidad" (Citado en Whittaker, 1985).

Respecto a la relación entre el nivel socioeconómico y el logro, se ha observado que la motivación de logro varía entre las clases sociales; se ha demostrado que los niños de clase alta en Estados Unidos presentan una motivación al logro superior a la de los niños de clase baja (Whittaker, 1985). Además, se observan diferencias en cuanto a la forma en que los padres guían la socialización del niño, es así que se demuestra que los padres de clase media:

a) Subrayan la necesidad de sacrificarse ahora para obtener recompensas en lo futuro.

b) Hacen hincapié en que se manipule el ambiente.

c) Así mismo, en las recompensas individuales antes que el valor y las recompensas de grupo.

d) Tienen aspiraciones de orden superior respecto a sus hijos" (Whittaker, 1985).

Por su parte, Stocken (1958) ha demostrado que los valores que cada clase posee están relacionados con el logro; de ahí que los niños de clase media experimentan con más frecuencia el logro que los niños de clase baja; también se ha demostrado en alumnos de preparatoria la relación entre los valores de clase y el logro (Whittaker, 1985). Además encontró que es más fácil enseñar a los niños de clase media a creer en el éxito y realizar las acciones necesarias para posibilitar el logro (aceptar el valor de un trabajo difícil, la planeación, sacrificarse, etc.) de modo que el individuo pueda manipular su ambiente para asegurar el triunfo (Citado en Whittaker, 1985).

Como se observa, la motivación de logro tiene una base social, es decir, es generada en el individuo a través del contexto en el que se desenvuelve; es así como puede distinguirse a un sujeto, motivado al logro, realizando diversidad de acciones encaminadas a alcanzar lo que se propone. Investigaciones a este respecto han demostrado la estrecha relación que la motivación de logro guarda con la orientación a futuro.

La orientación a futuro implica una elaboración cognitiva que comprende acciones de planeación y organización para el logro de ciertas metas; lo cual aunado a la motivación de logro,

permite detectar en qué medida un sujeto motivado hacia una meta determinada es capaz de planear adecuadamente sus acciones y lograr de esa manera lo propuesto.

Por su parte, Allport (1977) respecto a las metas futuras señala que es común que el individuo realice acciones a partir de la concordancia entre sus deseos y sus planes, lo que denomina como "intenciones", es decir, en algunos casos, el comportamiento del hombre está en función de sus intenciones. Así mismo, menciona que "como todas las motivaciones, la intención se refiere a lo que el individuo trata de hacer", sea de manera inmediata (coger un vaso porque se desea saciar la sed), o bien, a largo plazo (terminar un trabajo escolar para descansar el fin de semana).

Este concepto de "intención" permite admitir diversas características importantes de la motivación:

- 1) Los procesos cognitivos y los emotivos se fusionan en la personalidad formando un impulsor (urgencia) integral.
- 2) La intención, como toda motivación, existe en el presente pero tiene una intensa orientación al futuro... muestra qué clase de futuro trata de conseguir una persona.

- 3) Este término tiene un sabor de "tensión mantenida" reflejando así la verdadera condición de todas las motivaciones a largo plazo.
- 4) Al identificar las intenciones principales en una vida, no es posible mantener en perspectiva las orientaciones subsidiarias" (Allport, 1977).

1.4.4 La Motivación de Logro y su relación con la Orientación a Futuro

A raíz del interés por esta línea de investigación, diversos han sido los estudios realizados, entre los que se encuentran como los más sobresalientes Atckinson, Raynor, Nuttin, Trommsdorff, Heckhausen y Gjesme, quienes en sus hallazgos han postulado aspectos como los siguientes:

Para Atckinson (1958) los motivos de logro son concebidos como "las capacidades para anticipar placer o pánico en situaciones de logro" (Citado en Gjesme, 1981), lo cual implica que en cierto grado, se encuentran dirigidas hacia eventos futuros, así mismo, la conceptualiza como "la suma algebraica de la tendencia a la aproximación al éxito (T) y la tendencia a evitar el fracaso (T-)".

a
f

McClelland y sus colaboradores (1951) por su parte, respecto a la motivación de logro, y retomando los conceptos de Freud (1933) y Murray (1938), señalan que "implica la ejecución en el contexto de estándares de excelencia y el deseo de tener bien evaluada la ejecución mediante dichos estándares" (Citado en Cofer y Appley, 1981).

Así mismo, McClelland y Friedman (1962) señalan que la cultura influye sobre el ser humano, incrementando en éste su deseo de superarse o realizarse, señala también que "el logro se origina en el individuo principalmente por la influencia que los padres ejercen sobre él. Factores como la confianza, libertad, afecto y responsabilidad son los que determinan mayor o menor motivo de logro" (Citado en Arias, 1981).

Dicho autor concibe a la conducta de logro como "la resultante de dos tendencias en conflicto, la tendencia a alcanzar el éxito (T_e) y la tendencia a evitar el fracaso (T_f); menciona que cuando el motivo al logro es mayor que el motivo a evitar el fracaso, la tendencia resultante es positiva" (Citado en Pereda et al, 1990).

Por su parte, Raynor (1969), se ha enfocado a observar entre otros aspectos, la relación que existe entre los motivos de logro y la orientación a futuro; para ello, ha creado una teoría de la motivación de logro basada en los principios

generales de la teoría del valor de la expectativa de Edwards (1954), junto con el análisis de la conducta de Lewin (1938) (Citado en Gjesme, 1981).

Para tal efecto ha definido a la motivación de logro "como una serie de pasos en un camino hacia una meta" (Citado en Gjesme, 1981); en ella enfatiza la importancia de la anticipación futura, así como las consecuencias inmediatas. En este enfoque se considera a la actividad inmediata como instrumental cuando tiene consecuencias para las metas futuras, ésta a su vez es considerada como el primer paso en una trayectoria orientada hacia una meta futura. Esta trayectoria comprende una serie de submetas que contribuyen, con un componente motivacional separado, a la motivación de logro resultante (Citado en Gjesme, 1981).

Por su parte, Gjesme (1981), continuando con los trabajos de Raynor y sus colaboradores define a la orientación temporal futura como "una capacidad general para anticipar e ilustrar el futuro, incluyendo una elaboración cognitiva de planes y proyectos, y reflejando el grado de interés y compromiso con el futuro" (Citado en Pereda et al, 1990); para él es una capacidad que se va desarrollando poco a poco hasta conformar ciertos rasgos de personalidad relativamente estables (Citado en Pereda et al, 1990).

Así mismo, considera a la distancia física como un factor determinante en la formación y percepción de metas a futuro, así como la extensión de éstas hacia un futuro más lejano (Gjesme, 1975, Citado en Rodríguez, 1992). Además señala que la perspectiva futura se desarrolla paulatinamente a lo largo de la niñez y la relaciona con la elaboración cognitiva de las necesidades en planes, intenciones y tareas con una estructura temporal más o menos elaborada (Gjesme, 1979).

Menciona que es a partir de la necesidad de satisfacer un deseo, que el individuo realiza actividades relacionadas con ésta, tomando en cuenta un tipo de adaptación al ritmo de la situación satisfactora, lo cual indica la primera experiencia de seriación temporal (Gjesme, 1979). Por su parte, Nuttin (1976) señala la necesidad del individuo como la base de la dimensión de tiempo futuro en la conducta (Citado en Gjesme, 1979).

Cabe mencionar que este investigador se ha enfocado primordialmente a los estudios relacionados con los efectos de la influencia de las consecuencias futuras en la motivación y desempeño presente (Gjesme, 1981).

Se considera necesario señalar que la investigación en el campo de la orientación a futuro se ha realizado desde el plano experimental (manipulando la situación mediante la introducción

de diferentes trayectorias: Contingente y no contingente) y a través de estudios ex-post-facto, en donde más que nada se examinan las relaciones entre los motivos de logro y el desempeño del individuo con diferente orientación a futuro (Gjesme, 1981). Así mismo, señala que la extensión de la perspectiva futura depende de las necesidades de desarrollo del individuo en vías del objetivo final que persigue (Gjesme, 1981).

A este respecto, Tismer (1985) señala que la orientación a futuro "forma parte de la perspectiva temporal y se relaciona con las aspiraciones, deseos, expectativas y temores respecto a ciertos eventos en un futuro cercano o lejano".

1.4.5 Algunas investigaciones sobre la Orientación a Futuro

Entre ellas se puede señalar, la realizada por Tismer (1985), quien a través de una investigación en población adolescente encontró que dado el rol social impuesto a la mujer, su perspectiva hacia el futuro se orienta más hacia un desempeño social (deseos de casarse) y el hombre se enfoca más hacia un desempeño ocupacional (desarrollo profesional).

Por su parte, Nurmi (1989) realizó una investigación proponiendo un modelo para medir el pensamiento del adolescente acerca del futuro, conformado por tres constructos: La

motivación, planeación y evaluación. Los resultados demostraron la confirmación del modelo señalándose, sobre todo, la presencia de esos tres aspectos en todo el proceso de la orientación a futuro; así mismo mencionan que constituyen un proceso continuo que da inicio con la fijación de metas con base en los motivos y valores. Posterior a eso, se requiere de la planeación para realizar las metas y por último, se da la evaluación, que es llevada para comparar los resultados de la conducta hacia la meta. De lo anterior, comentan que la orientación a futuro es una parte esencial del pensamiento sobre todo en la adolescencia y la edad adulta temprana y que los tres procesos mencionados en ella podrían jugar un papel importante en la personalidad.

Por su parte, Pereda et al (1990), realizaron una investigación para observar la influencia de los aspectos motivacionales en el rendimiento académico en alumnos de 7o. y 8o. año de un colegio de Madrid; demostró que variables motivacionales como la motivación de logro, esperanza de éxito, perseverancia, autoestima, locus de control, orientación temporal futura, influyen significativamente sobre el rendimiento académico. Así mismo, se observó que existe una estrecha relación entre el rendimiento académico y la orientación a futuro.

Otro aspecto observado fue el que aquellos sujetos que se plantean metas futuras y no tanto mediatas, poseen una

motivación de logro elevado.

Seginer (1988) realizó un estudio para observar de qué manera influyen los ámbitos sociales sobre la orientación a futuro del adolescente, sugiriendo que los adolescentes que se desarrollan en contextos sociales más elevados y más bajos valoran el efecto de la situación sobre el logro de expectativas positivas y negativas respectivamente.

Por otra parte, Gjesme (1981) realizó una investigación en la que derivado de los resultados propuso que "la distancia psicológica está determinada entre otras cosas por:

- a) La expectativa de lograr la meta.
- b) La distancia en tiempo entre la situación presente y la meta futura;
- c) La orientación de tiempo futuro, considerada como un rasgo de personalidad"

Postuló además que al poner en acción los motivos se incrementa o disminuye la distancia de la meta percibida en tiempo. Por lo anterior, concluyó que cada meta futura debe estar respaldada por el correspondiente coeficiente de la distancia de la meta percibida.

Otro estudio realizado por Gjesme (1979) se enfocó a determinar la relación entre la motivación de logro, la habilidad, la demora de la gratificación y el sexo con respecto a la orientación a futuro, para ello tomó una muestra de una población de alumnos de 6o. grado de la escuela elemental, de ambos sexos. Derivado del análisis de resultados se observó entre otros aspectos, que la motivación de logro y la edad juegan un papel importante en la orientación futura de los alumnos; así mismo, se observó que las niñas mostraron mayor sensibilidad que los niños, lo cual posiblemente se deba a que no es una característica innata sino aprendida, que se refuerza mediante la socialización. Esta mayor sensibilidad en las niñas que en los niños puede propiciar una mayor conciencia de ellas hacia los estímulos aún no presentes y formar las bases para una mayor capacidad para anticipar el tiempo futuro.

CAPITULO II

METODOLOGIA

2.1 Problema

Que relación existe entre el autoconcepto y la orientación a futuro de los estudiantes de dos Centros de Asesoría para el Aprendizaje ?

2.2 Objetivo General

Esta investigación pretendió determinar la relación que existe entre el autoconcepto y la orientación a futuro de los estudiantes de dos centros de asesoría para el aprendizaje.

El propósito de esta investigación fue describir la relación entre el autoconcepto y la orientación a futuro en la población estudiantil de dos centros de asesoría para el aprendizaje a fin de que se implementen programas encaminados a generar un cambio de actitudes en el alumnado que conlleve a mejorar su rendimiento académico y así propiciar que el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se encuentran inmersos sea más ágil y dinámico.

2.3 Objetivos Específicos

-Determinar el autoconcepto de los estudiantes de dos centros de asesoría para el aprendizaje.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

-Determinar la orientación a futuro de los estudiantes de dos centros de asesoría para el aprendizaje.

2.4 Hipótesis

Hipótesis de Trabajo (Conceptual)

Existe correlación entre el autoconcepto y la orientación a futuro de los estudiantes de dos Centros de Asesoría para el Aprendizaje dependiendo de la edad, el sexo y la ocupación.

Hipótesis Nula

No existe correlación entre el autoconcepto y la orientación a futuro de los estudiantes de dos Centros de Asesoría para el Aprendizaje dependiendo de la edad, el sexo y la ocupación.

2.5 Variables

V. D. Autoconcepto
 Orientación a futuro

V. I. Sexo
 Edad
 Ocupación

2.6 Definiciones Conceptuales

Autoconcepto.- "Es la percepción que uno tiene de sí mismo, específicamente son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social" (La Rosa, 1986).

Orientación a Futuro.- "Frecuencia con que un individuo planea y organiza sus actividades, así como su preocupación por consecuencias futuras" (Pick, y Andrade, 1985, Citado en Rodríguez, 1992).

Definiciones Operacionales

Autoconcepto.- Estará representado por las puntuaciones que se obtengan en la Escala de Autoconcepto de Jorge La Rosa (1986) misma que comprende las siguientes dimensiones:

Dimensión Social.- "Implica la forma en que los sujetos se manifiestan al interactuar con las personas, en el contexto social en el que se desenvuelven. Un aspecto social importante en la vida del ser humano, son las relaciones que mantienen con sus familiares, amigos, compañeros y otras personas con las cuales interactúan eventual o sistemáticamente con las oportunidades que la vida les proporciona o en la razón de una función ejercida. Estas relaciones pueden ser fuente de alegría

y satisfacción, pero también de tristeza y abatimiento, dependiendo del contenido y tonalidad que caracteriza la relación. (Reactivos: 3,9,11,16,21,36,37 y 44). (La Rosa, 1986, citado en Malfavaun, 1992).

Dimensión Emocional.- "Es la manera en que el sujeto expresa su estabilidad o inestabilidad interna, es decir, los estados anímicos que lo caracterizan. El individuo es el palco de los más variados sentimientos y emociones. Hay emociones que experimenta en la subjetividad y que no tienen como objeto inmediato trascender los límites del YO. Son consecuencias del buen estado físico, de los logros alcanzados, de una relación afectuosa gratificante, de la percepción de que está alcanzando sus objetivos vitales y de una conducta consistente con los valores personales, lo que hace que una persona se sienta animada, feliz, optimista y con un sentimiento de realización personal". (Reactivos: 1, 2, 15, 17, 19, 27, 33, 38, 40 y 43). (La Rosa, 1986, citado en Malfavaun, 1992).

Dimensión Ocupacional.- "Se refiere a la forma en que se concibe el sujeto, respecto a cómo lleva a cabo las funciones que le exigen las actividades que desempeña en sus diferentes roles; abarca tanto la evaluación académica como las ocupaciones de las demás diferentes naturalezas". (Reactivos: 5, 6, 13, 20, 22, 23, 26, 31, 35, 39, 41, 42). (La Rosa, 1986, citado en Malfavaun, 1992).

Dimensión Etico-Moral.- "Abarca los principios y valores que le son transmitidos al sujeto por la familia, los cuales son apoyados por el medio social en el que se desenvuelve. Su felicidad depende de que alcance sus ideales, mantenga una relación armoniosa con los demás individuos y tenga la posesión de bienes y objetos para su supervivencia y desarrollo". (Reactivos: 4, 7, 8, 10, 12, 14, 18, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 34, 35). (La Rosa, 1986, citado en Malfavaun, 1992).

Orientación a Futuro.- Estará representada por los puntajes que se obtengan en la Escala Multidimensional de Orientación a Futuro de Susan Pick y Patricia Andrade (1986, Citado en Rodríguez, 1992), misma que ha sido considerada en base a cuatro dimensiones:

Organización y Planeación.- "Capacidad del sujeto de ordenar sus ideas, así como el orden y estructura interna con que cuenta para que forme metas a corto y largo plazo". (Pick y Andrade (1986), citado en Rodríguez, 1992).

Falta de Organización y Planeación.- "Incapacidad del sujeto de organizar y planear eventos". (Pick y Andrade (1986), citado en Rodríguez, 1992).

Visión al Futuro.- "Qué tanto el sujeto es capaz de formar metas de acuerdo al contexto en que se desarrolla". (Pick y Andrade (1986), citado en Rodríguez, 1992).

Futuro Incierto.- "Qué tanto el sujeto se preocupa por las consecuencias futuras que se le presentarán". (Pick y Andrade (1986), citado en Rodríguez, 1992).

2.7 Población

Estuvo representada por los estudiantes de dos escuelas de sistema abierto que la SEP denomina "Centros de Asesoría para el Aprendizaje", ubicados en la Delegación Iztapalapa de esta ciudad, entendiéndose como tales a aquellos "organismos que crea el sector público o privado para promover el sistema de preparatoria abierta entre la población demandante, proporcionando los servicios de asesoría en el proceso enseñanza-aprendizaje y tramitando ante la Dirección General de Educación Extraescolar o Servicios Coordinados de Educación Pública (en los estados), los servicios referentes a la inscripción, acreditación y certificación".- (SEP, 1979).

Muestra

Estuvo conformada por 59 estudiantes de dos Centros de Asesoría para el Aprendizaje, de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 33 años de edad, que estudian y trabajan o que solo estudian.

2.8 Tipo de Muestreo

Se eligió el muestreo no probabilístico de tipo propositivo ya que de acuerdo a los objetivos de la investigación, sólo se deseaba realizar el estudio en una población específica sin llegar a determinar generalización alguna. (Pick y López, 1979).

2.9 Tipo de Investigación

Dados los objetivos de ésta se eligió un estudio de campo, a fin de acudir al medio natural en que se encontraba la población elegida. (Pick y López, 1979).

Así mismo, se considera de tipo exploratorio ya que sólo se buscan los hechos, así mismo, porque este tipo de investigaciones presentan tres objetivos: "Descubrir las variables significativas, en la situación de campo, detectar las relaciones de las variables y poner los cimientos para una demostración más sistemática y rigurosa de las hipótesis" (Kerlinger, 1983).

Por último, cabe señalar que se trata de un estudio transversal, dado que se realiza en un momento determinado, es decir, el interés del investigador se enfoca a observar el fenómeno en el presente. (Pick y López, 1979).

2.10 Diseño de Investigación

A partir de los objetivos del estudio, se eligió un diseño ex-post-facto con dos muestras relacionadas ya que por una parte, las manifestaciones a observar ya estaban dadas, y por la otra, ambas muestras comparten puntos de relación entre sí. (Pick y López, 1979).

2.11 Instrumentos

Para esta investigación se utilizó en primer término, la Escala Autoconcepto de Jorge La Rosa (1986), que es el resultado de 6 estudios piloto y una aplicación final, involucrando un total de 4,308 sujetos de ambos sexos (estudiantes de nivel preparatoria y universidad), mismos que a continuación se describen:

Estudio Piloto No. 1.— Tuvo como objetivo la construcción y aplicación de una Escala Multidimensional de Locus de Control. La muestra seleccionada de manera no probabilística estuvo conformada por 453 estudiantes de la UNAM, de los cuales 240 eran hombres (173 de nivel universitario y 67 de nivel preparatoria) y 213 eran mujeres (124 de nivel universitario y 89 de nivel preparatoria).

Se elaboró una Escala para medir Locus de Control, misma que estuvo constituida por 60 reactivos, incluyendo las dimensiones

de internalidad instrumental, afectividad, fatalismo/suerte y la de otros poderosos. Los resultados obtenidos fueron sometidos a análisis factorial con rotación varimax y oblicua para verificar la validez de constructo de dicho instrumento.

El análisis factorial mostró 17 factores con valores propios superiores a 1, que explicaban el 59.1% de la varianza total, los 5 primeros factores explicaban el 34.0% de la varianza total y presentaban claridad conceptual razón por la cual fueron elegidos.

Con la finalidad de verificar la distribución de los sujetos para cada reactivo que cargó significativamente en uno u otro factor, se calculó la distribución de las frecuencias de respuestas. Se hicieron, a continuación, pruebas T de Student entre las medias de los 226 sujetos que estaban arriba de la mediana y los 227 que se encontraban abajo de la misma, para cada reactivo, con el objetivo de analizar su poder discriminativo. Se verificó, en efecto, que los mismos discriminaban satisfactoriamente ($p=0.001$).

Se calcularon, también los índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach) de dichas subescalas y a partir de los resultados se decidió agregar nuevos reactivos para el estudio final, especialmente para el factor 5, que tenía sólo 5 reactivos.

Estudio Piloto No.2.- Tuvo como objetivo la identificación de las dimensiones importantes del autoconcepto, para ello se tomó una muestra, misma que no fue seleccionada al azar, que estuvo conformada por 55 sujetos de preparatoria y 63 de la UNAM, de los cuales 57 eran hombres y 61 eran mujeres.

Dado el objetivo de la investigación, la técnica utilizada para que los sujetos manifestasen verbalmente los aspectos que consideraban importantes cuando piensan en si mismos y de los cuales depende su felicidad y realización, fué la "tormenta de ideas", llegándose a generalizar los aspectos sugeridos; se realizó un análisis de contenido de las contribuciones hechas por ellos.

Derivado de lo anterior, se concluyó que eran 5 las dimensiones importantes en lo que se refiere al autoconcepto: La física, o consideraciones respecto al cuerpo, la social, es decir, la percepción que uno tiene de sus interacciones y el grado de satisfacción o no satisfacción procedentes de las mismas; la emocional, que se refiere a los sentimientos y emociones que el individuo experimenta en el día; la ocupacional, que se refiere al funcionamiento del individuo en su trabajo; y la ética, o sea, el aspecto de congruencia o no congruencia con los valores personales, y que son en general, un reflejo de los valores culturales.

Estudio Piloto No.3.- Tuvo como objetivo la búsqueda de los adjetivos adecuados para describir y evaluar el individuo en las dimensiones propuestas del autoconcepto. Se tomó una muestra no aleatoria de 358 sujetos, de los cuales 300 eran alumnos de diversas carreras de la UNAM y 58 eran de preparatoria No. 6.

Se aplicó un cuestionario en el que los sujetos deberían escribir todos los adjetivos con valencia positiva o negativa que se les ocurrieran para describir los más diferentes tipos de personas, considerando las dimensiones propuestas: Física, Social, Emocional, Ética y Ocupacional.

De esta aplicación se obtuvo una gran cantidad de adjetivos para describir y evaluar al individuo en cada una de las dimensiones propuestas, permitiendo una selección de los mismos de acuerdo a la frecuencia con que fueron sugeridos.

Estudio Piloto No. 4.- Tuvo como objetivo la búsqueda de los adjetivos antónimos e identificación de las valencias de los adjetivos ambiguos. Se tomó una muestra no aleatoria de 251 sujetos, de los cuales 52 eran de nivel preparatoria (26 hombres y 26 mujeres) y 199 eran de la UNAM de diversas carreras (87 mujeres y 112 hombres).

En el cuestionario aplicado se solicitó a los sujetos los

antónimos de 55 adjetivos, de los que se tenía duda, además se solicitó la valencia de 23 adjetivos respecto de los cuales se dudaba si representarían una característica positiva, negativa o neutra.

Para determinar los resultados se calculó la χ^2 para verificar la diferencia entre el adjetivo antónimo más nombrado y el que lo seguía, se obtuvieron diferencias significativas ($p=0.001$) para los adjetivos que se encuentran en la tabla 0.8, (La Rosa, 1986).

Los resultados comprueban la teoría de que la mayoría de los adjetivos tienen una dimensión evaluativa y que a esta se asocia una emoción de satisfacción o insatisfacción.

Estudio Piloto No.5.- Tuvo como objetivo la búsqueda de los adjetivos antónimos a través de las correlaciones negativas de los mismos en una situación de autoevaluación. La muestra no probabilística estuvo conformada por 217 alumnos, de los cuales 52 eran de nivel preparatoria (24 hombres y 28 mujeres) y 165 de la UNAM (81 hombres y 84 mujeres). El cuestionario aplicado constaba de 120 adjetivos, resultantes de los estudios piloto 3 y 4.

Dado que el propósito del estudio era buscar los adjetivos antónimos mediante las correlaciones negativas significativas

más altas, hubo casos en que no se consideró la correlación negativa más alta como criterio absoluto, ya que el adjetivo no llenaba los requisitos semánticos de antónimo y por eso no fue considerado. En estos casos se buscó no solo el criterio empírico (correlación), sino también el semántico, buscándose una correlación más baja pero congruente con el objetivo lingüístico.

Estudio Piloto No. 6.- Tuvo como objetivo la aplicación piloto del cuestionario para medir autoconcepto. Los sujetos no fueron seleccionados al azar: 418 eran estudiantes de diversas carreras de la UNAM, 45 de preparatoria, 80 eran del CUC y 53 eran personas casadas que iban a cursos de preparación para el matrimonio en la zona sur del D.F. y se reunían en el CUC.

El cuestionario aplicado se derivó de los estudios piloto 2, 3, 4, 5, y estuvo conformado por 54 pares de adjetivos, refiriéndose a diversas dimensiones: Física, social, emocional, ocupacional y ética; se utilizó la técnica del diferencial semántico con siete intervalos entre los adjetivos bipolares.

Los datos obtenidos se sometieron a análisis factorial con rotación varimax y oblicua para verificar la validez de construcción del instrumento. El análisis factorial indicó 13 factores con valores propios superiores a uno y que explicaban 58.6% de la varianza total. Los 8 primeros factores explicaron

48% de la varianza y fueron conceptualmente congruentes, por lo que fueron elegidos.

Se calcularon también los índices de consistencia interna de las subescalas ocupacional, ética, social y emocional. Los resultados indican que los estudios piloto 2 a 5 lograron los fines propuestos, es decir, la construcción de una escala multidimensional de autoconcepto, con validez de constructo, con exclusión de la dimensión física por limitaciones intrínsecas de la técnica del diferencial semántico. Sin embargo, se decide agregar nuevos reactivos para el estudio final con el objetivo de explorar las posibilidades de desarrollar subescalas dentro de las dimensiones social y emocional, conforme los resultados del análisis factorial.

En segundo término se utilizó la Escala Multidimensional de Orientación a Futuro de Pick, S. y Andrade, P. (1986) que fue elaborada con una escala intervalar mediante el método de rangos sumariados de Lickert (Citado en Rodríguez, 1992).

A fin de corroborar la validez del instrumento se llevó a cabo un análisis factorial; así mismo, la confiabilidad fue verificada mediante la aplicación del Alpha de Cronbach, determinándose así los índices de confiabilidad de cada una de las 4 dimensiones que conforman dicho instrumento, mismos que a continuación se detallan:

DIMENSION	REACTIVOS QUE LA CONFORMAN	INDICE DE CONFIABILIDAD
PLANEACION Y ORGANIZACION	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 18	$\infty = .84$
FALTA DE PLANEACION Y ORGANIZACION	11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21	$\infty = .76$
VISION A FUTURO	29, 27, 25, 24	$\infty = .68$
FUTURO INCIERTO	30, 28, 26, 23, 22	$\infty = .53$

(Pick y Andrade (1986), citado en Rodríguez, 1992).

2.12 Procedimiento

En primer término se acudió a ambas instituciones a fin de solicitar la autorización de los directores de éstas para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos elegidos para la investigación. Posterior a esto, se realizó dicha aplicación, misma que se llevó a cabo en forma colectiva en las propias instalaciones de las escuelas mencionadas. Ambos instrumentos fueron aplicados el mismo día, utilizándose un tiempo aproximado de una hora y treinta minutos en cada plantel.

Después de una breve explicación sobre los objetivos de la investigación, se proporcionaron los cuestionarios de referencia, dando lectura a las instrucciones de los mismos. Para la Escala de Autoconcepto las indicaciones fueron las siguientes:

"A continuación encontrarás un conjunto de adjetivos que sirven para describirte. Por favor marca tu respuesta pensando en como eres tu, y no como te gustaría ser. Ejemplo:

FLACO(A)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	OBESO(A)
Muy flaco	Bastan- te fla-	Poco fla-	Ni fla- co ni	Poco obe-	Bastan- te obe-	Muy obe-		
	co	co	obeso	so	so	so		

Deberas dar una única respuesta, en cada renglón y solamente una, poniendo una x en el espacio que corresponde a tu autopercepción. Si te crees muy obeso, pondrás la x en el espacio más cercano de la palabra obeso. Si te sientes bastante flaco pondrás la x en el espacio correspondiente; si no te percibes obeso pero tampoco flaco, pondrás la x en el espacio de enmedio que está igualmente distante de los adjetivos obeso y flaco. Los espacios cuanto más se aproximen a un adjetivo, indican un grado mayor en que se posee dicha característica. Contesta en renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, y tan rápido como te sea posible, sin ser descuidado, utilizando

la primera impresión contesta a todos los renglones. "Gracias".
(La Rosa, 1986).

Para la Escala Multidimensional de Orientación a futuro las indicaciones fueron las siguientes:

"A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que se refieren a cosas que tu piensas o haces, por favor contesta cada una de ellas encerrando en un círculo las letras o letra que corresponda de acuerdo a la frecuencia con que tu haces lo que expresa la frase. Este cuestionario es anónimo, por lo que te pedimos seas lo más sincero posible y no dejes afirmaciones sin contestar. Las opciones son: CN = Casi Nunca, A = A Veces, CS = Casi Siempre". (Citado en Rodríguez, 1992).

Aclaradas las dudas, en ambos casos, los estudiantes procedieron al llenado de los mismos.

2.13 Análisis Estadístico de Datos

De acuerdo a los objetivos de la investigación, el análisis se llevó a cabo desde dos puntos de vista: Descriptivo e Inferencial. El primero comprendió la elaboración de una distribución de frecuencia a fin de presentar de manera objetiva la descripción de la población (No. de sujetos por sexo, por edad, por ocupación) y el cálculo de medidas de

tendencia central como la Moda (M_o) y la Media (\bar{x}), que representan lo "típico" de ese conjunto de puntajes. Por último, se calculó la desviación estandar, (σ) como medida de dispersión para distinguir el grado de variabilidad de los resultados. Dichas medidas se definen y calculan de la siguiente manera:

M_o . "Es el valor que aparece más a menudo en la columna de frecuencia de la tabla" (Levin, 1979). Su obtención no requiere cálculo alguno sólo la observación de los puntajes que aparecen.

\bar{x} . "Es la suma de un conjunto de puntajes dividido entre el número total de puntajes del conjunto" (Levin, 1979), se calcula mediante la fórmula:

$$\bar{x} = \frac{\sum X}{N}$$

En donde:

\bar{x} = media

\sum = suma

X = un puntaje no procesado en un conjunto de datos.

N = es el número de puntajes de un conjunto.

Respecto a la desviación estándar, cabe mencionar que toda investigación requiere además del cálculo de medidas de tendencia central, medidas de variabilidad o dispersión como ésta, a fin de conocer la forma en que están colocadas las puntuaciones alrededor de la distribución, definiéndose entonces a la desviación estándar como "la raíz cuadrada de la media de las desviaciones de la media de una distribución elevadas al cuadrado" (Levin, 1979), cuya fórmula es la siguiente:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N}}$$

En donde:

σ = desviación estándar

$\sum X^2$ = suma de las desviaciones de la media elevadas al cuadrado.

N = número total de puntajes.

El aspecto inferencial se realizó, dadas las características del estudio; por una parte a través de la prueba estadística "Correlación Producto Momento de Pearson" y por otra, mediante el Análisis de Varianza (ANOVA), en cuanto a la primera, se decidió su aplicación ya que el coeficiente de correlación (r) es una puntuación que "describe la fuerza de la relación entre

dos variables y su signo describe su dirección" (Matheson, Bruse y Beauchamps, 1983).

Así mismo, se eligió dicha prueba ya que muestra la relación lineal entre 2 variables medidas a través de intervalos y permite probar estadísticamente lo significativo de una correlación. (Matheson et al, 1983), su cálculo se realiza mediante la fórmula:

$$r = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{N}}{\sqrt{\left[\frac{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N}}{N} \right] \left[\frac{\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{N}}{N} \right]}}$$

Respecto al segundo tratamiento estadístico (ANOVA), se utilizó en virtud del interés por detectar si existen diferencias significativas entre las medias de los grupos de sujetos. Cabe señalar que fue factible su uso debido a que se cuenta con más de una variable independiente y un nivel de medición intervarlar (Matheson et al, 1983), la fórmula es la siguiente:

$$\sum x^2 = \sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N}$$

$$SC_t = \sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N}$$

CAPITULO III

RESULTADOS

A fin de llevar a cabo el análisis de los resultados de la presente investigación se aplicó el paquete estadístico aplicado a las ciencias sociales (SPSS), que comprende un análisis descriptivo y un análisis inferencial. El primero plantea medidas de tendencia central y dispersión y una distribución de frecuencias. El segundo expone un análisis interpretativo de los datos estadísticos para la comprobación de la hipótesis mediante la prueba estadística "Correlación Producto Momento de Pearson", utilizando un nivel de significancia de .05; así como un Análisis de Varianza (ANOVA).

Análisis Descriptivo

En este primer análisis se describen las características sociodemográficas de la muestra a estudiar.

En cuanto a la primera variable, que corresponde a sexo, se observa que el 44.1 % de la población es de sexo masculino y el 55.9 de sexo femenino (Ver tabla 1).

TABLA 1
DISTRIBUCION POR SEXO

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	26	44.1
2	33	55.9
TOTAL	59	100.0

Posteriormente, se realizó la interpretación por ocupación encontrándose que no existe una gran diferencia en cuanto a los alumnos que estudian (49.2 %) y los que estudian y trabajan (50.8 %). (Ver Tabla 2).

TABLA 2
DISTRIBUCION POR OCUPACION

OCUPACION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	29	49.2
2	30	50.8
TOTAL	59	100.0

A continuación se llevó a cabo una distribución por edades, observándose que éstas fluctúan entre los 15 y 33 años, conteniendo una media de 20.475. Así mismo, se pudo detectar

que la mayoría de los sujetos se encuentran entre los 16 y 20 años. (Ver Tabla 3).

TABLA 3
DISTRIBUCION POR EDAD

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
15	4	6.8
16	7	11.9
17	6	10.2
18	9	15.3
19	9	15.3
20	6	10.2
21	1	1.7
22	4	6.8
24	1	1.7
25	2	3.4
27	1	1.7
28	1	1.7
29	4	6.8
30	1	1.7
32	2	3.4
33	1	1.7
TOTAL	59	100.0

Media: 20.475

Moda: 18.000

Desviación Estándar: 4.868

Análisis Inferencial

A) Correlación Producto Momento de Pearson.

El aspecto inferencial del análisis de datos permite hacer generalizaciones acerca de la población, mismas que van más allá de las observaciones realizadas; en este estudio dicho análisis se llevó a cabo mediante la "Correlación Producto-Momento de Pearson" en virtud de que a través de ella se puede analizar la relación que existe entre 2 o más variables, "permite comprender qué tan fuerte es la relación entre ellas" (Pick y López, 1991).

"Con la ayuda del Coeficiente de Correlación (r) de Pearson podemos determinar la fuerza y la dirección de la relación entre la variable "x" y "y", las cuales han sido medidas a través del nivel de intervalos" (Levin, 1979).

De la correlación llevada a cabo entre el autoconcepto y la orientación a futuro se obtuvieron los siguientes datos, mismos que se enuncian dimensión por dimensión:

Dimensión Social 1.- Se encontró que a mayor capacidad de relación con los demás:

-) mayor será la simpatía, cortesía y respeto que maneje el

sujeto hacia su contexto social, propiciando una comunicación social satisfactoria.

-) mayor será su capacidad para externar sentimientos de amor, cariño y ternura al otro, mostrándose además noble, pacífico, generoso para consigo mismo y los demás.

-) mayor será el compromiso que asuma en las labores que desempeñe, mostrando de esa manera mayor responsabilidad, eficiencia, puntualidad y capacidad.

-) mayor concordancia de sus valores personales con lo establecido socialmente; mostrándose así, lealtad, honestidad, sinceridad, rectitud.

-) mayor dinamismo, audacia, actividad y dominancia presentará el sujeto.

-) mayor será la disponibilidad del sujeto para con los otros, mostrándose accesible, comprensivo y agradable.

Por último, se observa que a menor capacidad del sujeto para relacionarse con los demás, menor será su capacidad para formar metas de acuerdo al contexto social en el que se desarrolla.

Dimensión Emocional 1.- En esta escala se encontró que mientras más sentimientos positivos de sí mismo tenga el sujeto (felicidad, jovialidad, alegría y optimismo):

-) mayor será el compromiso hacia la labor que desempeñe, mostrándose responsable, puntual, eficiente, estudioso y capaz.

-) mayor será la nobleza, tranquilidad, estabilidad, generosidad y más frecuentes serán los actos de reflexión del sujeto.

-) mayor será la concordancia entre sus valores personales y los sociales, provocando con ello, que el sujeto se muestre honesto, leal, sincero y recto.

-) mayor será la disponibilidad del sujeto para con los demás, mostrándose accesible, comprensivo, agradable.

-) mayor será la preocupación por las consecuencias futuras que se le presentarán.

Así mismo, se observó que a menor capacidad del sujeto para ordenar sus ideas y menor estructura interna para formar metas:

a) menores serán sus sentimientos positivos, por lo que se mostrará desanimado, triste, pesimista, fracasado, melancólico.

b) menor será su capacidad para formar sus metas, de acuerdo al contexto social en el que se desarrolla.

Dimensión Social 2.- En este rubro se encontró que a mayor comunicación del individuo con su medio ambiente mayor será la concordancia de sus valores personales con los sociales, se mostrará honrado, verdadero, sincero y leal; así mismo, mayor será su dinamismo, actividad y audacia.

Por otra parte, también se observó que a menor comunicación con su medio social, el sujeto se observará con menor capacidad para formar sus metas en concordancia con su contexto social.

Dimensión Emocional 2.- Respecto a las características de los sujetos bajo esta dimensión, se observa que a mayor sentimiento positivo (amor-cariffo-ternura) hacia el otro, mayor será la responsabilidad, eficiencia, capacidad que demuestre en las labores a desempeñar.

-) mayor será la salud emocional del sujeto, es decir, se mostrará más noble, pacífico, generoso, sereno, consigo mismo y con los demás.

-) mayor será la congruencia de sus valores personales con los establecidos socialmente. se mostrará leal, sincero, honrado, recto.

-) mayor será el dinamismo, actividad, dominancia y rapidez con el que realiza sus actividades.

-) mayor será la accesibilidad que refleje para con los demás, es decir, se observará comprensivo, tratable, agradable.

Por otra parte se observó que a mayor sentimiento negativo, es decir, mientras más frío, rudo, indiferente e insensible es el sujeto:

a) menor será su capacidad para ordenar ideas, y por consiguiente menor será su capacidad para formar sus metas a corto y largo plazo.

b) menor será su capacidad para formar sus metas a partir de su contexto social.

c) menor será su preocupación por las consecuencias futuras que se le presentarán.

Dimensión Ocupacional.- Se observa que a mayor habilidad y funcionamiento del sujeto en su trabajo:

-) mayor será la congruencia de sus valores personales con los sociales, se mostrará leal, honesto, sincero, recto.

-) mayor será el dinamismo, actividad, audacia y rapidez en las actividades humanas que realiza e incapacidad para organizar y planear eventos.

Sin embargo se observó que a menor habilidad y funcionamiento del sujeto en su trabajo:

a) menor será su capacidad para ordenar sus ideas a fin de formar planes a largo y a corto plazo.

b) menor será su capacidad para formar metas de acuerdo al contexto en el que se desarrolla.

c) menor será la edad del sujeto.

Dimensión Emocional 3.- A este respecto se observa que a mayor salud emocional, es decir, a mayores sentimientos de nobleza, calma, tranquilidad, estabilidad:

-) mayor será la congruencia de los valores personales con los sociales, el sujeto presentará dentro de sus rasgos característicos lealtad, honestidad, rectitud y sinceridad.

Sin embargo, a menor salud emocional, es decir, a mayores sentimientos de rencor, agresión, ansiedad, comportamientos volubles:

-) menor capacidad para planear, ordenar ideas encaminadas a metas a corto y largo plazo.

-) menor capacidad para formar metas de acuerdo al contexto social del que forma parte.

Por lo que respecta a edad, se observó que a menor edad, menor salud emocional, es decir, se presentan rencores, agresión, ansiedad y comportamientos volubles.

Dimensión Ética.- En este rubro se observó que a mayor congruencia entre los valores personales y sociales:

-) mayor será el dinamismo, astucia, actividad en las labores que desarrolle el sujeto.

-) mayor accesibilidad manejará el sujeto para con sus compañeros ó personas que se encuentran en su derredor, es decir, se mostrará comprensible, tratable, agradable.

-) mayor será la preocupación por las consecuencias futuras.

Por otra parte, a menor congruencia entre los valores personales y los sociales:

a) menor será la capacidad para ordenar ideas encaminadas a formar metas a largo y a corto plazo.

b) menor será la capacidad de formar metas de acuerdo al ambiente social en que se desarrolla el sujeto.

En lo referente a edad, en esta dimensión, se observó que a menor edad menor congruencia entre los valores personales y sociales.

Dimensión de Iniciativa.- En lo referente a este aspecto se encontró que a menor dinamismo, astucia, actividad en las labores a desempeñar, menor será la capacidad del sujeto para formar metas de acuerdo a su contexto social, así como menor será la edad del sujeto cuando se dé esta situación.

Dimensión Social I.- A este respecto se encontró que a menor disponibilidad del sujeto para que los otros contacten con él, menor será la capacidad de éste para ordenar ideas y realizar mecanismos internos encaminados a la formación de metas a largo y a corto plazo.

Dimensión Organización y Planeación. En ella se observó que a menor preocupación por las consecuencias futuras menor capacidad para ordenar ideas y realizar mecanismos internos para formar metas a largo y corto plazo.

Por otra parte a mayor edad del sujeto mayor capacidad para planear y organizar ideas encaminadas a metas futuras a largo y corto plazo.

Dimensión Falta de Organización y Planeación. Se observa que a menor incapacidad para organizar y planear eventos menor capacidad para formar metas de acuerdo al ámbito social en el que se desarrolla; así mismo se observa que a menor edad menor incapacidad para organizar y planear eventos.

Por otra parte, se observó que a mayor preocupación del sujeto por las consecuencias futuras que se le presentarán, mayor incapacidad del sujeto para organizar y planear eventos.

Dimensión Visión al Futuro.- En este aspecto se observó que a menor capacidad para formar metas menor preocupación por las consecuencias futuras que se le presentarán.

Dimensión Futuro Incierto.- Se observó que a menor edad menor preocupación por las consecuencias futuras que se le presentarán. (Ver Tabla 4).

T A B L A 4

Análisis de Correlación entre los Factores de Autoconcepto, Orientación a Futuro y Edad.

Correlaciones	Social 1	Emocional 1	Social 2	Emocional 2	Ocupacional	Emocional 3	Eflico	Iniciativa	Social 3	Organización y Planeación.	Falta de Organización y Planeación	Visional Futuro	Futuro Incierto.
Emocional 1	.4434 **												
Social 2	.3152 *	.2091											
Emocional 2	.5053 **	.1613	.1310										
Ocupacional	.3305 *	.4767 **	.1629	.3045 *									
Emocional 3	.4044 **	.4084 **	-.0009	.3252 *	.2134								
Eflico	.6145 **	.4391 **	.3262 *	.4023 **	.4385 **	.3727 *							
Iniciativa	.4077 **	.2670	.3578 *	.3181 *	.5140 **	.0256	.3683 *						
Social 3	.4182 **	.3950 **	.0809	.3976 *	.1266	.2617 **	.3755 *	.2297					
Organización y Planeación	-.0632	-.3001 ***	.1276	-.1095 ***	-.5262 **	-.3434 *	-.2248 ***	-.0815	-.1336 ***				
Falta de Organización y Planeación	.1520	.1896	-.0910	-.0726	.4294 **	.3009 ***	.2060	.1564	.0822	-.4882 **			
Visional al Futuro	-.1569 ***	-.2162 ***	-.3496 *	-.1135 ***	-.3780 *	-.1632	-.3159 *	-.1250 ***	-.0459	.2555	.3184 *		
Futuro Incierto	.0693	.3576 *	.0511	-.1339 ***	.2806	.1184 ***	.3508 *	.1708	.3006	-.2785	.4482 **	-.1618 ***	
EDAD	-.0527	.0899	.0509	-.0924	.2870 ***	.1251 ***	-.1985 ***	-.3845 *	.0228	.3074 *	-.2616 ***	.1855	.0739

* .01 ** .001 *** .05

B) Análisis de Varianza.-

Por lo que respecta al Análisis de Varianza (ANOVA), esta es una prueba que se utiliza para observar la relación entre una escala nominal y una intervalar; sólo plantea la existencia de diferencias entre los grupos objeto de comparación. (Pick y López, 1986).

Con respecto a la Dimensión Social 1 se observa que no hubo diferencias significativas con respecto a sexo, sin embargo en cuanto a la ocupación si se observa diferencias significativas [$F = 4.51$; $P = .03$], debido a que los alumnos que estudian y trabajan presentan una media más alta alta ($\bar{x} = 2.88$), es decir, tienden a relacionarse más con los demás, de los que solamente estudian ($\bar{x} = 2.43$), es decir, se observan amables, simpáticos, respetuosos, sencillos, educados.

Con lo referente a la Dimensión Emocional 1 se observan diferencias significativas en ambas variables; en cuanto a sexo [$F = 4.09$; $P = .048$] se observa que las mujeres presentan una media más alta ($\bar{x} = 2.85$) que los hombres ($\bar{x} = 2.38$) lo que indica que se presentan como más joviales, optimistas, realizados, contentos que los hombres.

Por lo que respecta a la Dimensión Ocupación [$F=3.76$; $P=.05$] se observa que los alumnos que estudian y trabajan presentan una

media más alta ($\bar{x}=2.87$) que los que sólo trabajan ($\bar{x}=2.42$) de lo que puede derivarse que ellos se observan como más alegres, triunfadores, animados y realizados.

En cuanto a la Dimensión Social 2 no se observan diferencias significativas en cuanto a sexo, sin embargo, respecto a la Dimensión Ocupación [$F=3.84$; $P=.05$] se observan diferencias significativas ya que los alumnos que estudian y trabajan obtuvieron una media más alta ($\bar{x}=3.74$) que los que sólo estudian ($\bar{x}=3.18$), lo que indica que se presentan más extrovertidos, sociales, expresivos, comunicativos.

Por lo que respecta a la Dimensión Visión al Futuro sólo se encontraron diferencias significativas en sexo [$F=3.47$; $P=.06$] ya que las mujeres presentan una media más alta ($\bar{x}=2.42$) que los hombres ($\bar{x}=2.21$) lo que indica que poseen mayor capacidad para planear metas futuras de acuerdo al contexto social en el que se desarrolla. Es decir manejan un mayor grado de objetividad para diseñar estrategias hacia lo que desean alcanzar. Aunado esto a los resultados obtenidos en la Dimensión Emocional 1 de autoconcepto; podría pensarse que esta capacidad de planeación objetiva estaría relacionada con el optimismo que manifiesta hacia las actividades que lleva a cabo, no olvidando que por lo general en la mujer el aspecto emocional es relevante.

Por lo que respecta al Factor IV (Dimensión Emocional 2), Factor V (Dimensión Ocupacional), Factor VI (Dimensión Emocional 3), Factor VII (Dimensión Etica), Factor VIII (Dimensión Iniciativa) y Factor IX (Dimensión Social 3) no se reportan diferencias significativas.

Así mismo en cuanto a la Dimensión Organización y Planeación y futuro Incierto, no se reportaron diferencias significativas. (Ver Tabla 5).

TABLA 5. ANALISIS DE VARIANZA
(ANOVA)

FACTOR	VARIABLE	F	P
F1	SEXO OCUPACION	.35 4.51	.55 .03 *
F2	SEXO OCUPACION	4.09 3.76	.04 * .05 *
F3	SEXO OCUPACION	.70 3.84	.40 .05 *
F4	SEXO OCUPACION	.04 .26	.84 .61
F5	SEXO OCUPACION	.01 .16	.89 .68
F6	SEXO OCUPACION	2.03 .06	.15 .80

Continuación TABLA 5. ANALISIS DE VARIANZA

FACTOR	VARIABLE	F	P
F7	SEXO	.07	.79
	OCUPACION	.02	.88
F8	SEXO	.01	.91
	OCUPACION	.49	.48
F9	SEXO	1.31	.25
	OCUPACION	1.44	.23
ORGANIZACION Y PLANEACION	SEXO	.16	.68
	OCUPACION	2.14	.14
FALTA DE PLA- NEACION Y OR- GANIZACION	SEXO	.008	.92
	OCUPACION	.54	.46
VISION AL FUTURO	SEXO	3.47	.06**
	OCUPACION	.18	.67
FUTURO INCIERTO	SEXO	.67	.41
	OCUPACION	.002	.96

* P = .05

** P = MARGINAL

CAPITULO IV

DISCUSION Y CONCLUSIONES

4.1 Alcances, Limitaciones y Sugerencias

Derivado del análisis de los resultados obtenidos se observó que sí existe una correlación entre el autoconcepto y la orientación a futuro en los alumnos de sistema abierto; lo que permite detectar la importancia del estudio de estos aspectos, sobre todo en el campo de la educación, en cualesquiera de sus modalidades.

Sin embargo, respecto al sistema abierto, los resultados parecen ser más significativos ya que las características inherentes a esta modalidad educativa permiten observar el papel tan relevante del autoconcepto, en cuanto a qué tan capaz y hábil se considera el alumno para trabajar de manera un tanto autodidacta, así como qué tanto éste planea y organiza sus actividades a fin de poder dedicar un espacio para sus estudios, esto último tomando en consideración la disponibilidad de tiempo con la que cuentan para sus actividades escolares.

Se observó que aquellas personas con un autoconcepto elevado se perciben con gran capacidad para relacionarse con los demás, manejando hacia ellos sentimientos positivos tales como cariño, ternura, nobleza, alegría y optimismo; lo que permite detectar su capacidad para ubicarse en el contexto social en que se desenvuelven, sean éstos el laboral, familiar y escolar;

Ámbitos en los que es posible distinguir su agrado por las tareas a desempeñar, mostrando eficiencia, puntualidad y responsabilidad.

Además, es posible detectar, a través de esto, su grado de adaptabilidad al medio circundante, mostrando de tal manera un manejo adecuado de valores personales y sociales. A este respecto cabe señalar los hallazgos encontrados por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) en donde manifiestan que el autoconcepto es multifacético, lo que se corrobora con los datos obtenidos en este estudio; ya que como se observa, el autoconcepto está relacionado con un conjunto de aspectos tales como la relación con los demás, el afecto, ética y la iniciativa. Cabe mencionar que dichos aspectos, al mantenerse elevados propician un autoconcepto elevado también.

Así mismo, esto trae como consecuencia la influencia positiva que esta situación ejerce sobre la orientación a futuro. Es decir, dadas las características señaladas anteriormente, respecto al autoconcepto elevado, provoca que las personas con tales características presenten elevados niveles de planeación, organización y motivación hacia las metas que tienen fijadas a futuro.

Lo anterior refiere que, en la medida en que el autoconcepto se eleva, la orientación a futuro se incrementa también; es decir,

aquella persona que se concibe a si misma con capacidades y habilidades para ciertas actividades, tiende a implementar estrategias encaminadas, por una parte, a planear, es decir, diseñar el camino hacia el cual orientará sus acciones; por otra parte, y como paso posterior, se preocupará por situarse con todos los elementos con los cuales cuenta, a fin de decidir la forma en que se organizará, asignando un orden específico y un nivel de jerarquías; sin perder de vista sus objetivos.

Aunado a lo anterior, existe un elemento que juega un papel relevante en la orientación a futuro, este es la motivación y específicamente la motivación de logro. Cabe precisar que su ingerencia está delineada a partir de los valores, actitudes, intereses que son introyectados por el sujeto a partir de su ámbito social de acción. Es decir, un sujeto buscará posición social, éxito, o bien satisfactores, sean de tipo material o afectivo, dependiendo de lo aprendido en su medio ambiente. Es así como un sujeto planeará y organizará sus acciones en virtud de sus intereses, motivaciones para lograrlas, redundando esto en una correlación positiva con el autoconcepto de éste, pudiendo pensarse así, en una mayor probabilidad para conseguir dichas metas. Las investigaciones realizadas por James (1910) respecto a que un autoconcepto elevado tenderá a la consecución de metas en la vida, y viceversa, podría apoyar tal inferencia.

No obstante los resultados mencionados anteriormente se considera necesario hacer referencia a algunos aspectos que representaron ciertas dificultades en esta investigación, por lo que en principio se señala que para darle mayor significancia a los resultados obtenidos hubiese sido necesario contar con una población mayor. Cabe decir que esto no fue posible, dado que los índices de deserción o suspensión de estudios en este sistema son elevados.

Así mismo, no fue posible contactar con otras instituciones con las mismas características, que pudiesen haber sido incluidas en el estudio y darle con ello mayor representatividad al mismo; lo anterior en virtud de que, por lo general, este tipo de escuelas cuentan con poblaciones reducidas, al menos las localizadas en la zona de la Delegación Iztapalapa.

Por otra parte, se considera necesario mencionar algunos aspectos relacionados con el instrumento utilizado para la medición de la Orientación a Futuro. En primer término es importante señalar la dificultad para localizar los antecedentes de la elaboración de la prueba, es decir, no fue posible obtener información alguna que mostrara la forma en que fue diseñada y validada, aún cuando se recurrió a las fuentes más cercanas a ello.

Otra limitación fue el hecho de no contarse en este país con

investigaciones sobre esta línea de trabajo; hasta donde se tiene conocimiento, sólo existe un estudio de esta naturaleza, lo que ocasionó serios problemas para la conformación del marco teórico correspondiente, mismo que comprendió solo estudios realizados en el extranjero.

En lo referente al aspecto estructural del instrumento, se considera que los reactivos que la componen se observan simples y supérfluos, no obstante de contar con el respaldo estadístico correspondiente, es decir, presentar una confiabilidad y validez acorde a los requerimientos de todo instrumento de medición. Además es importante mencionar que, la prueba como tal, no mide los aspectos para los que fue diseñada ya que si arroja datos relacionados con planes para realizar actividades pero con un limitado grado de concepción futura, mide más que nada un futuro a corto plazo.

A manera de sugerencia cabría pensarse en la posibilidad de abrir mayores espacios para esta línea de trabajo en el campo de la investigación, a fin de conformar una base teórica más sólida que comprendiese el diseño de un instrumento de medición de mayor consistencia estadística. Cabe señalar que no obstante las dificultades y limitaciones encontradas en el transcurso de este estudio la correlación entre los tres aspectos observados en él, es decir, el sistema de educación abierta, el autoconcepto y la orientación a futuro ya forman parte de los

primeros antecedentes de los cuales se puede partir para
ulteriores investigaciones.

Así mismo, este estudio propicia una breve reflexión, por parte
de las instituciones educativas respecto a factores como el
autoconcepto y la orientación a futuro en relación al
rendimiento académico, deserción escolar, por ejemplo, y pensar
en el diseño de algunas estrategias que sirvieran de base para
incrementarlos y utilizarlos de una manera óptima.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía

- > Aberastury, A. (1978). La adolescencia normal
Argentina: Paidós.

- > Allport, G. (1955) Becoming
New Haven: Yale University Press
Citado en Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or
a theory of a theory.- American Psychologist, 404-416.

- > Allport, G (1977) La personalidad, su configuración y
desarrollo (6a. Ed)
Barcelona: Herder.

- > Arias, F. (1981) Administración de Recursos Humanos (11ava
Reimp.)
México: Trillas.

- > Atkinson, J. (1958a) Motives in a fantasy, action and
society
New York: Von Nostrand
Citado en Cofer, C. y Appley, M. (1981) Psicología de la
motivación - Teoría de la Investigación (6a. Reimp.)
México: Trillas.

- > Atkinson, J. (1958) Motives in a fantasy, action and
society
New York : Von Nostrand

Citado en Gjesme, T. (1981) Is there any future in achievement motivation?.-

Motivation and Emotion, 5(2), 115-117.

-) Borker R. G., (1953) Development of time perspective in three cultural groups. A cultural difference or an expectancy interpretation.

Developmental Psychology.- 12,114-115

Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y empatía en menores infractores.- México, D.F.- Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de México.

-) Begge, M. y Hunt, M. (1986) Bases biológicas de la Educación (15ava. Ed.)

México: Trillas

-) Berlyne, E. (1957) Recent developments in Piaget's Work British Journal Educational Psychology, 27, 1-12

Citado en Allport, G. (1977) La personalidad, su configuración y desarrollo (6a.Ed.).- Barcelona: Herder.

-) Bischof, L. (1973) Interpretación de las Teorías de la Personalidad

México: Trillas.

-) Bravo, M. (1986) Perfil descriptivo y psicológico del alumno de la Facultad de Psicología del Sistema de Universidad

Abierta

México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en
Psicología
Universidad Anahuac.

-) Brenner, Ch. (1964) Elementos fundamentales de Psicoanálisis
Argentina: Libros Básicos.

-) Byrne, B. y Shavelson, R. (1986) On the structure of
adolescent self-concept
Journal of Educational Psychology, 78(6) 474-481

-) Byrne, B. y Shavelson, R. (1987) Adolescent self-concept:
Testing the assumption of equivalent structure across
gender.
American Educational Research Journal, 24(3) 365-385.

-) Castañeda, A. (1985) La educación como proceso
Pedagogía, 2(4), 53-56.

-) Coleman J. y Hammen, W. (1977) Psicología Contemporánea y
Conducta Eficaz
México: El Manual Moderno.
Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y
empatía en menores infractores. México, D.F. Tesis para
obtener el grado de Licenciatura en Psicología Universidad
del Valle de México.

-) Cooley, H. (1902) Human nature and the social order
New York: Scribner's
Citado en Epstein, S. (1973) The self-concept revisited or a theory of a theory American Psychologist 404-416.
-) Coopersmith, S. (1968) Studies in self-esteem
Scientific American, 218(2), 96-106
Citado en Vite San Pedro, G. (1986) Autoestima en madres con trabajo doméstico y madres con trabajo remunerado. México, D.F. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
-) Corominos, J. y Pascual, J. (1989) Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispano - Biblioteca Románica Hispánica, Vol. II
Madrid: Gredos.
-) Cottle, E. y Klineberg, O. (1974) A life span, life space approach to career development.
Journal of Vocational Behavior, 18, 282-298.
Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y empatía en menores infractores - México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de México.
-) Cofer, C. y Appley, M. (1981) Psicología de la Motivación - Teoría de la Investigación (6a. Reimp.)
México: Trillas

-) Davis, A. y Parenti, N. (1958) Extension of personal future time perspective age and life satisfaction of children and adolescents.

Developmental Psychologist, 8, 352-363

Citado en Rodriguez, M. (1992). Orientación a futuro y empatía en menores infractores. México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de México.

-) Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1990) (3a.Reimp.)

México: Aguilar, Editor.

-) Douvan, E. y Adelson, J. (1966) The adolescent experience
New York: Wiley

Citado en Seginer, R. (1988) Social Milien and future orientation: The case of kibbutz vs. urban adolescents.
International Journal of Behavioral Development, 11 (2), 247-273.

-) Edwards, W (1954) The theory of decision making
Psychological Bulletin, 51, 380-417.

Citado en Gjesme, T. (1981) Is there any future in achievement motivation? - Motivation and Emotion, 5 (2), 115-137.

-) Elliot, G. (1984) Dimensions of the self-concept: A source of further distinctions in the nature of self-consciousness
Journal of youth and adolescence, 13 (4) 285-306.
-) Epstein, S. (1973) The self-concept-revisited or a theory of a theory American Psychologist, 404-416.
-) Fend, H. y Schroer (1985) The formation of self concepts in the context of educational systems
International Journal of Behavioral Development, 8, 423-444.
-) Freud (1933) New Introductory lectures on psychoanalysis
Nueva York: W.W. Norton
Citado en Cofer C. y Appley, M. (1981) Psicología de la motivación - Teoría e investigación (6a. Reimp.)
México: Trillas
-) Friedman, W (1986) The development of children's knowledge of temporal structure
Child Development, 57 (6), 1386-1400
-) Gjesme, T. (1975) Slope of gradients for performance as a function of achievement motive, goal, distance in time and future time orientation.
Journal of Psychology, 91,143-160
Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y empatía en menores infractores. México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología.
Universidad del Valle de México

-) Gjesme, T. (1979) Future time orientation as a function of achievement, motives, ability, delay of gratifications and sex
The Journal of Psychology, 101, 177-187
-) Gjesme, T. (1981) Is there any future in achievement motivation?
Motivation and Emotion, 5 (2) 115-137
-) Gjesme, T. (1981) Is there any future in achievement motivation
Motivation and Emotion, 5 (2) 115-137
Citado en Pereda, S.; Menéndez, Ma. C.; Mori, A.; Méndez, J.; Conesa, J.; Núñez, A. (1990). Motivo de logro, locus de control, orientación temporal futura y rendimiento académico.- Revista de Psicología General Aplicada, 43, 217-224.
-) Ginzberg, D. (1972) Motivation and risk talking behavior: A test of Atckinson's theory.
Journal of Personality and social Psychology, 27-856-864.
Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y empatía en menores infractores, México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de Mexico.

-) Greene, A. (1986) Future time perspective in adolescence:
The present of things future revisited.
Journal of youth and adolescence. 15, 99-111
Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y
empatía en menores infractores- México, D.F. Tesis para
obtener el grado de Licenciatura en Psicología.- Universidad
del Valle de México.
-) Hall, C. y Lindzey, G. (1974) La teoría del sí mismo y la
personalidad
Argentina: Paidós
-) Henze, L. (1980) Estudio del autoconcepto de un grupo piloto
de adolescentes
México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en
Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México.
-) Heckhausen, H. (1983) Motivation and Handeln
Heidelberg, Springer.
Citado en Whitaker, J. (1985) La Psicología Social en el
mundo de hoy (3a. ed.).- México: Trillas.
-) Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), (1992)
Para aprender más
México: SEP

-) James, W. (1910) Psychology: The briefer course
New York: Holt.
Citado en Epstein, S. (1973) The self concept revisited or a theory of a theory.- American Psychologist, 404-416

-) Kerlinger, F. (1983) Investigación del Comportamiento - Técnicas y Metodología
México: Interamericana

-) La Rosa, J. (1986) Escalas de locus de control y autoconcepto: Construcción y Validación
México, D.F. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología Social
Universidad Nacional Autónoma de México.

-) Larroyo, F. (1988) Historia comparada de la educación en México (20ava. Ed.)
México: Porrúa.

-) Lecky, P. (1945) Self-consistency: A theory of personality
Long Island New York: Island Press
Citado en Epstein, S. (1973) The self concept revisited or a theory of a theory. American Psychologist, 404-416.

-) Lewin, K. (1938) The conceptual representation and the measure of psychological forces
Durham, North California: Duke University Press.

Citado en Gjesme, T. (1981) Is there any future in achievement motivation, Motivation and Emotion, 5(2), 115 - 137.

-) Mackenzie, N.; Postgate, R.; Scupham, J. (1979) Enseñanza Abierta - Sistemas de Enseñanza post-secundaria a distancia. Nueva York: UNESCO

-) Malfavaun, S. (1992) Diferencias en el autoconcepto de adolescentes mujeres de escuela secundaria mixta y unisexual México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de México.

-) Marsh, H. y Shavelson, R. (1985) Self-concept: It's multifaceted, hierarchical structure. Educational Psychologist, 20 (3) 107-123

-) Mathenson, D.; Bruce, R. y Beauchamps, K. (1983) Psicología Experimental-Diseños y Análisis de Investigación (1a. Ed. en Español de la 3a. Ed. en Inglés). México: CECSA.

-) McClelland., D. (1951) Personality Nueva York: William Sloane Associates (Dryden Press)
Citado en Cofer, C. y Appley, M (1981) - Psicología de la Motivación - Teoría e Investigación (6a. Reimp) México: Trillas.

- > McClelland, D. y Friedman, A. (1962) A cross cultural study of relationship between child training practices and achievement motivation appearing in folk tales
Readings in Social Psychology, 243-249
Nueva York: Holt.
- Citado en Arias, F. (1981) Administración de Recursos Humanos (11ava. Reimp), México: Trillas

- > Mc.Dougall, W. (1932) The energies of men
Londres: Methuen
- Citado en Allport, G. (1977) La personalidad, su configuración y desarrollo (6a. Ed.).- Barcelona: Herder

- > Mead, H. (1934) Mind, self and society
Chicago: University of Chicago Press
- Citado en Epstein, S. (1973) The self-concept revisited or a theory of a theory.- American Psychologist, 404-416

- > Meuly, R. (1985) Factores que inciden en la superación profesional de los profesores de primaria en servicio.
Pedagogía, 2 (4), 39-46

- > Montemayor, J. y Eisen, E. (1977) The development of self conceptions from childhood to adolescence.
Developmental Psychology, 13, 314-319
- Citado en Rodríguez, M (1992) Orientación a futuro y empatía en menores infractores.- México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología.- Universidad del Valle de México.

-) Murray, A. (1938) Explorations in personality
Nueva York: Oxford University Press
Citado en Cofer, C. y Appley, M (1981) Psicología de la Motivación - Teoría e Investigación (6a. Reimp).- México: Trillas.
-) Nurmi, J. (1989) Planning, motivation and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis.
Scandinavian Journal of Psychology, 30 (1), 64-71.
-) Nuttin, J. (1976) Motivation and reward in human learning: A cognitive approach
Handbook of Learning and Cognitive Processes, Vol 3
Hillsdale, N.J.: Erlbaum
Citado en Gjesme, T. (1979) Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratifications and sex.- Journal of Psychology, 101, 173-187.
-) Nuttin, J. (1980) Internal-external control of reinforcement time perspective, adjustment and anxiety
The Journal of Psychology, 75, 121-128
Citado en Rodríguez, M (1992) Orientación a futuro y empatía en menores infractores.- México D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad del Valle de México.

- > Oria, V. (1990) Política Educativa Nacional (2a. Ed.)
México: Imagen Editores.
- > Pereda, S.; Menéndez, C.; Mori, A.; Méndez, J.; Conesa, J.;
Núñez, A. (1990) Motivo de Logro, locus de control,
orientación temporal futura y rendimiento académico.
Revista de Psicología General y Aplicada 43, 217-229
- > Pérez, A. y Beltrán, C. (1992) La enseñanza abierta en la
capacitación de personal bancario
México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en
Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México.
- > Piaget, J. (1946) El desarrollo de la noción de tiempo en el
niño
México: Fondo de Cultura Económica.
- > Pick de Weiss, S. y López, L. (1979) Cómo investigar en
Ciencias Sociales
México: Trillas
- > Pick de Weiss, S. y Andrade, P. (1986). Elaboración de una
Escala Multidimensional que mide Orientación a Futuro.
Documento Interno (UNAM)
Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y
empatía en menores infractores.- México, D.F. Tesis para
obtener el grado de Licenciatura en Psicología.- Universidad
del Valle de México.

-) Pick de Weiss, S. y López, L. (1986) Cómo investigar en Ciencias Sociales
México: Trillas
-) Pick de Weiss, S. y López, L. (1990) Cómo investigar en Ciencias Sociales
México: Trillas
-) Prawda, J. (1987), Logros, Inequidades y Retos del Futuro del Sistema Educativo Mexicano (1a. Ed.)
México: Grijalbo
-) Raynor, J. (1969) Future Orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation
Psychological Review, 76, 606-610
Citado en Gjesme, T. (1981) Is there any future in achievement motivation? - Motivation and Emotion. 5 (2), 115-137.
-) Reyes, H. (1983) México e Inglaterra, pioneros en la Educación Abierta
Revista de Educación, Ciencia y Tecnología, Epoca I (14), 8-10.
-) Rockwell, E. y Mercado, R. (1986) La escuela, lugar del trabajo docente - Descripción y debates (1a. Ed.)
México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

-) Rodríguez, M. (1972) Orientación a futuro y empatía en menores infractores
México: Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología.
Universidad del Valle de México.

-) Rogers, C. (1951) Client - centered therapy
New York: Houghton Mifflin
Citado en Epstein, S. (1973) The self - concep revisited or a theory of a theory.- American Psychologist, 404-416.

-) Rogers, C. (1947) Some observations on the organization of personality
American Psychologist, 2, 358-368
Citado en Henze, L. (1980) Estudio del autoconcepto de un grupo piloto de adolescentes.- México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología.- Universidad Nacional Autónoma de México.

-) Satir, V. (1968) Psicoterapia familiar conjunta (1a. Reimp)
México: Científicas - La Prensa Médica.

-) Secretaría de Educación Pública (SEP) (Sin fecha)
Instructivo para el servicio de asesoría para el aprendizaje para preparatoria abierta
México: SEP.

-) SEP (sin fecha Bis.) Preparatoria Abierta (folleto)
México: SEP.

-) SEP (1982) Memorias - I Política Educativa
México: SEP.

-) SEP (1983) La educación abierta en México
México: SEP.

-) Shavelson, R.; Hubner, J. y Stanton, G. (1976) Self Concept: Validation of construct Interpretation.
Review of Educational Research, 46, 407-441.
Citado en Byrne, B. y Shavelson, R. (1986) On the structure of adolescent self-concept.- Journal of Educational Psychology, 78 (6), 474-481.

-) Shavelson, R. y Bolus, R. (1982) Self-concept: The interplay of theory and methods
Journal of Educational Psychology, 74, 3-17
Citado en Byrne, B. y Shavelson, R. (1986) On the structure of adolescent self-concept.- Journal of Educational Psychology, 78 (6), 474-481

-) Smirnov, A.; Leontiev, A. y Rubinstein, S. (1960)
Enciclopedia de Psicología - Tomo I
México: Grijalbo

-) Stocken, L. (1958) Time perspective and social class
Perceptual and motor skills 25, 1075
Citado en Whittaker, J. (1985) La Psicología Social en el mundo de hoy (3a. Ed.).- México: Trillas.

-) Street, S. (1988) Feedback and self-concept in high schools students.
Adolescence XXIII (90), 449-456.

-) Spitz, R. (1957) No and yes! On the genesis of human communication.
Nueva York: University Press
Citado en Allport, G. (1977) La personalidad su configuración y desarrollo (6a. Ed.). Barcelona: Herder.

-) Sullivan, H. (1953) The interpersonal theory of psychiatry
New York: Norton
Citado en Epstein, S. (1973) The self-concept revisited or a theory of a theory
American Psychologist, 404-416

-) Tisner, K. (1985) Sex and age differences in personal and global future time perspectives: A replication.
Perceptual and Motor Skills, 60-61 (3 pt.1) 1007-1010.

-) Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization
International Journal Psychology, 18, 381-406
Citado en Tismer, K. (1985) Sex and age differences in
personal and global future time perspective: A replication.-
Perceptual and motor Skills, 60-61 (3 pt. 1) 1007-1010.

-) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (1980)
Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 101
México: UNAM

-) Verstmten, D. (1980) Level of realism in adolescent futuro
time perspective
Human Development, 23, 117-191
Citado en Rodríguez, M. (1992) Orientación a futuro y
empatía en menores infractores.- México, D.F. Tesis para
obtener el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad
del Valle de México.

-) Vite San Pedro, G. (1986) Autoestima en madres con trabajo
doméstico y madres con trabajo remunerado
México, D.F. Tesis para obtener el grado de maestría en
psicología
Universidad Nacional Autónoma de México.

-) Vives, J. (1982) Estudiantes, jóvenes y adolescentes al
mismo tiempo.
Manuscrito no publicado. Dirección General de Orientación

Vocacional (UNAM).

Citado en Henze, L. (1980) Estudio del autoconcepto de un grupo piloto de adolescentes.- México, D.F. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología.- Universidad Nacional Autónoma de México.

-) Whittaker, J. (1985) La Psicología Social en el mundo de hoy (3a. Reimp)
México: Trillas

-) Widdicombe, S. (1988) Dimensions of adolescents identity
European Journal of Social Psychology, 18, 471-483.

-) Zedillo, E. (1992) Memorias del Simposium Internacional-
Perspectivas de la Educación Abierta y a distancia para el
siglo XXI
México: UNAM