

142



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**"CARACTERISTICAS DE PERSONALIDAD Y
VOCACIONALES DE ALUMNOS DEL SEXTO
SEMESTRE DE UN BACHILLERATO DE ARTE"**

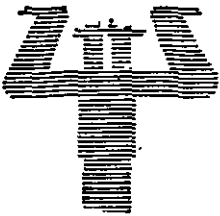
2001

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
PRESENTAN**

**MARIN ORTEGA GERARDO
ORTEGA LOPEZ SONIA EDELMIRA**

ASESORADA POR: GUADALUPE SANTAELLA HIDALGO



MEXICO, D. F.

JUNIO 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias

A Sonia: por darme mucho mas que la vida, por hacer de ella algo extraordinario.

A Antonia: por todo tu apoyo, por ser presencia sabia y firme en todo momento, por ser como eres, auténtica.

A Adriana: por confiar en mi tanto como yo en ti, por estar, simplemente por existir y ser mi mejor amiga.

A mis compañeros docentes: a través de ustedes he aprendido un poquito de arte, muy especialmente a Nuria.

Con especial agradecimiento, a todos los alumnos del CEDART que han sido mi mejor aprendizaje sobre adolescencia los últimos 9 años de mi vida, en especial a aquellos que han trascendido: Liliana, Luz Elena, Luz Alicia, Ivana, Marcela, Paloma, Christian, Ma. Luisa y Karin; Muchas gracias.

A la UNAM: por haberme dado la oportunidad.

Gerardo

A mi hijo Gerardo, por tu apoyo de siempre en todo y por todo, por ser como eres. Te amo.

A mi hijo Marco Vinicio, con amor y por lo que eres para mí.

A mi madre, por su amor y cariño.

A mis hermanos Rocío, Carmen, José, Alfonso y Mireya, por todo lo vivido y compartido.

A Alma, por estar siempre a mi lado, por tu amistad incondicional.

Sonia

Agradecimientos

A Antonia: No podríamos haber logrado este trabajo sin tu apoyo incondicional.

A Oliva... te debemos muchas.

A Bety y Sabino, nos ayudaron mucho.

A Esperanza Guadarrama: Gracias por la idea.

A mi directora de tesis a quien admiro: Guadalupe Santaella.

A la Lic. Cristina Heredia, por su orientación.

A todos nuestros sinodales.

I N D I C E

	Página.
RESUMEN	I
INTRODUCCION	II
CAPITULO. EDUCACION Y EDUCACION ARTISTICA	
A TRAVES DE LA HISTORIA.	
	1
1.1 La educación	1
1.2 La educacón en México	7
1.3 La educación artística	13
1.4 La educación artística en México	16
CAPITULO II. ASPECTOS EDUCATIVOS, PSICOLOGICOS	
Y PSICOANALITICOS DEL ARTE	
	29
2.1 Psicología educativa y arte.	29
2.2 Aspectos psicoanalíticos del arte.	45
2.3 Sueños, neurosis y obra artística.	56
2.4 El psicoanálisis y el espectador de arte	61
CAPITULO III. ADOLESCENCIA	
	63
3.1 Antecedentes históricos.	63
3.1.1 Aproximaciones teóricas de la adolescencia	68
3.2 Periodo temprano	76
3.3 Periodo intermedio	89
3.4 Adolescencia tardía.	93
3.4.1 Elección vocacional.	94
METODO.	
	110
Pregunta de investigación.	112
Hipótesis.	112
Variables.	113
Definición conceptual de variables	114
Definición operacional de variables.	114
Sujetos.	115
Muestreo	117

Tipo de estudio	117
Diseño	117
Instrumento	118
Procedimiento	126
Análisis estadístico de los datos	127
Resultados	147
DISCUSION	158
CONCLUSIONES	173
LIMITACIONES	175
SUGERENCIAS	176
REFERENCIAS	178

RESUMEN

El presente trabajo se realizó con el fin de conocer las características de personalidad y vocacionales de 63 alumnos de tres generaciones del sexto semestre del bachillerato de Arte y Humanidades del Centro de Educación Artística "Diego Rivera" dependiente del INBA.

Después de una revisión teórica que abarcó antecedentes históricos de educación artística, aspectos cognitivos y psicoanalíticos y sobre adolescencia, se encontró, luego de la aplicación de un diseño metodológico experimental en el cual se aplicaron la razón t de Student y el análisis de varianza ANOVA de los instrumentos aplicados (Test de Preferencia Vocacionales de Kuder forma CH y el Inventario de Personalidad de Minnesota), que no existen características en los perfiles que marcaran de manera diferencial las cuatro áreas artísticas (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro).

En el análisis global de datos para el caso de la comparación entre grupos del mismo grupo artístico y de diferente sexo sólo se encontraron diferencias en algunas escalas en los grupos de Artes Plásticas y Danza, mientras que en los demás grupos no las hubo.

En el MMPI las diferencias en escalas se encontraron en Danza (4 escalas), Música (2 escalas) y Teatro (1 escala); sin embargo en el resto de las escalas no hubo diferencias.

En el análisis de varianza las diferencias entre todos los grupos artísticos de ambos sexos se encontró en cinco de las diez escalas de Kuder y en una de trece en el MMPI.

No se encontraron diferencias significativas en el perfil de personalidad con respecto a los rasgos generales de cualquier adolescente. En cuanto a las preferencias vocacionales correspondieron en la mayoría de los casos con el área que estaban estudiando.

INTRODUCCIÓN

La expresión artística se ha presentado a través de la historia en todas las culturas del mundo en sus distintos lenguajes, actualmente es un fenómeno que está vigente por el creciente interés en el arte, tanto por los expectadores como por las personas que quieren estudiar alguna carrera artística. Los distintos lenguajes que utiliza el arte para su expresión (corporal, plástico, musical y escrito) junto con la personalidad y procesos del pensamiento como la creatividad, hacen del arte una entidad compleja y a la vez interesante.

El estudio de la estructura dinámica de la educación artística constituye un hecho de gran relevancia a nivel social, ya que dentro de la cultura contemporánea la formación artística viene adquiriendo cada vez mayor presencia, tanto en la educación tradicional como en las escuelas de educación artística.

La necesidad de los adolescentes de encontrar nuevos canales de comunicación para expresarse los lleva a interesarse en alguna de las muchas áreas artísticas.

La presente investigación nos permite conocer de alguna manera si existe relación entre las características de personalidad y vocacionales de adolescentes que cursan el sexto semestre del bachillerato de artes y humanidades en sus cuatro diferentes áreas artísticas y entre ambos sexos, utilizando para esto un inventario de intereses (Kuder) y un inventario de personalidad (MMPI).

La investigación en cualquiera de las ramas del arte es escasa, incluso en los países de gran tradición artística como los europeos (Laiglesia, 1991), aun más en la educación artística; en el caso de México, a pesar de haber contado con la primera escuela de arte en América, el desarrollo artístico en cuanto a la educación ha quedado resagado con respecto

a otras áreas que aun no existían cuando ya se tenían academias de arte y conservatorios.

En la actualidad se cuenta con un resurgimiento modesto en la educación artística, varias universidades e instituciones han retomado los contenidos académicos para actualizar sus planes y programas de estudio, dentro de dichas instituciones destacan la UNAM, la Universidad Veracruzana y el INBA.

Dado que la adolescencia es una etapa donde se toman muchas decisiones importantes para el individuo como la elección vocacional y que el INBA posee un sistema de bachilleratos en arte y humanidades, se decidió realizar el estudio con esta población ya que no existían estudios previos, por lo que se consideró trabajar en el CEDART "Diego Rivera" en un estudio de los alumnos que estaban a punto de egresar.

Lo anterior se realizó con el fin de conocer si existen o no rasgos psicológicos característicos de personalidad y vocacionales en las áreas artísticas que se imparten en dicho bachillerato, con el objetivo de aportar mayores datos al conocimiento de la población que estudia un bachillerato artístico.

CAPITULO I. EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

1.1 La educación.

Desde tiempos remotos la educación ha tenido una importancia primordial para los pueblos ya que ha representado para los mismos, la forma de transmitir conocimientos a las generaciones que les suceden. Las escuelas y maestros representan también para las sociedades civilizadas, elementos especializados en la transmisión del conocimiento que a su vez sostiene el progreso. (Guevara, 1990).

En Atenas en el siglo VII a.C. aparecen las primeras escuelas donde el niño ingresa a los 7 años y estudia gimnasia y música que es lo que representaba una educación moral y estética unidas, tendencia predominante sobre la educación intelectual y técnica; ello pone de manifiesto la importancia prestada a la formación de la personalidad. (Guevara, 1990; Efland, 1990; Struve, 1989).

Los griegos tenían un sistema de enseñanza desde el siglo X a.C., estudiaban artes marciales, música, educación física y oratoria. (Caballero, 1990; Dufrenne, 1953; Struve, 1980).

Aproximadamente hacia el siglo V de nuestra era, la educación sufre un cambio para darle mayor importancia al Estado, por lo que la llamada vida pública recibe una mayor importancia. (Guevara, 1990; Efland, 1990).

Hacia la Edad Media, la expansión del cristianismo orientó la educación a un fin específico, difundir el pensamiento religioso. Por otro lado, Carlo Magno promueve la

educación cristiana con el fin de mantener la unidad del Imperio bajo una fuerza moral, el cristianismo. (Guevara, 1990; Pevsner, 1993).

Se desarrolla a partir de ese momento, la educación eclesiástica que poco a poco va a ir ganando dominio sobre la educación en el mundo occidental, como las escuelas parroquiales y la escuela palatina. (Efland, 1990). Sin embargo, la institución más representativa de la Edad Media fué la Universidad, en la que florecían la filosofía escolástica y el concepto de hombre educado. (Guevara, 1990). En esta época los alumnos que asistían a la escuela aprendían latín, a oficiar misa y se iniciaban en la lectura de las Sagradas Escrituras. Los que continuaban sus estudios a nivel superior debían cursar "trivium" y el "quadrum". (Efland, 1990). Ese estudio lo culminaba la filosofía y la teología y lo verdaderamente importante no era la verdad sino el método de análisis. (Descartes, 1989; Guevara, 1990).

En la historia de la civilización occidental, la educación fue limitada a los niños de las familias con poder social y económico. La cultura occidental nace en Grecia y sus grandes filósofos, Platón y Aristóteles otorgan a la educación un lugar preferente. (Efland, 1990).

El renacimiento (edad intermedia entre la era medieval y el mundo moderno), tuvo como característica principal, un rechazo de la rigidez metodológica del escolasticismo y es en este mismo periodo donde por vez primera se valoriza la ciencia como método educativo. La educación no podía sujetarse a métodos masivos por la diferencia de capacidad y naturaleza de cada persona. Erasmo de Rotterdam proponía acercarse más a las humanidades para aplicar el método de enseñanza, señalando también que el aprendizaje debe ser gradual e insistía en que el estudio de la naturaleza por parte de los niños, está fundada en la investigación personal del alumno. (Guevara, 1990).

Los Jesuitas contribuyeron al fomento del culto a las letras como influencia renacentista que surge en la sociedad de transformaciones constantes y también en este momento aparece el movimiento de reforma contra la iglesia dirigido por Lutero, surgiendo como consecuencia la Compañía de Jesús destinada a combatir dicho movimiento. Dirigida por Ignacio de Loyola, la Compañía de Jesús tuvo como una de sus tareas relevantes sacar la educación de los claustros y llevarla al mundo. (Efland, 1990; Guevara, 1990; Pevsner, 1973). En esta época aparece también Comenius, un pedagogo checoslovaco quien propone una nueva relación pedagógica y didáctica y que vino a representar toda una innovación en la educación de esta época. Entre sus postulados se encuentra la propuesta de que al niño se le deben enseñar cosas que tengan relación inmediata con la realidad para obtener un mayor aprendizaje. Los niños aprenden a través de los sentidos, se deben suprimir los castigos corporales, las lecciones deben ajustarse a la capacidad del alumno, el niño debe llegar a la verdad por sí mismo y no por imitación. (Guevara, 1990).

Por otra parte, sobre la educación universitaria, su inicio se remonta a la Edad Medieval y su objetivo principal era crear hombres intelectuales. (Eco, 1970; Efland, 1990; Guevara, 1990).

El plano educativo mundial estuvo dominado hasta el siglo XVII por la iglesia y las universidades; pero hacia el siglo XVIII se inicia un movimiento en favor de la educación estatal y a partir de entonces la responsabilidad de la educación ha recaído en los Estados. (Guevara, 1990; Quirarte, 1976).

Aunque fue desde los siglos XVI y XVII cuando surgieron los primeros Estados Nacionales que limitan la influencia de la iglesia en la educación, no es sino hasta el siglo XIX que la educación abandona su elitismo al constituirse los primeros sistemas nacionales

de educación, siendo sustituidos en la nueva concepción del hombre y por el ideal de educación obligatoria, universal y pública. (Efland, 1990).

Uno de los objetivos de este ideal es formar una identidad nacional, el sentido de pertenencia a la nación y una influencia que determinó el curso de la educación de este siglo fue la división del trabajo y el desarrollo económico, las nuevas formas de trabajo y las ocupaciones requerían técnicas distintas. (Guevara, 1990).

Hacia el final del siglo XIX la educación se convierte en una entidad de grandes dimensiones en la mayor parte del mundo. (Talizina, 1993). González, (1995) sostiene que la sociedad moderna de esta época es testigo del crecimiento a un ritmo sin precedente de la población en diversas regiones del mundo, por consiguiente, el servicio educativo sufre de una transformación que adopta la forma de la teoría en la que se basa, de las políticas gubernamentales, de las necesidades de cada país, de los intereses de las clases dominantes y del mismo desarrollo histórico- cultural de cada sociedad. La misma autora menciona que en los países desarrollados surgen teóricos de la psicología y de la pedagogía que abordan por primera vez el tópico de la educación en sus diversas unidades, así los psicólogos estudian los procesos cognitivos mientras que los pedagogos se enfocan a las técnicas de la enseñanza.

Surgen además de modelos, tendencias en la concepción de la educación. Una de ellas es la de la inversión en el capital humano, algunas otras aparecen y se relacionan con la sociología o con modelos económicos que pretenden crear o modificar los tipos de educación que concuerden con sus políticas e ideologías económicas. Estos nuevos modelos derivan en una reestructuración de los sistemas existentes hasta el siglo XIX haciéndolos más funcionales, diferenciando así los distintos niveles. (UNESCO, 1984).

De esta manera la educación atraviesa por una etapa de reestructuración creando nuevas opciones y metodologías aplicadas para optimizar recursos y poder atender la creciente demanda educativa.

Con la aparición de la psicología científica y de nuevas disciplinas que, como la sociología y la pedagogía, se abordan temas específicos que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la didáctica en general. Teniendo la especificidad de estas áreas de estudio se hace posible la interacción de las distintas metodologías y conceptos para crear una didáctica mucho más funcional y práctica. (González, 1995).

Dividida por niveles, en el siglo pasado, la educación básica comprende el nivel preescolar y la primaria y atiende a niños entre 5 y 11 años de edad, siendo su objetivo la alfabetización. (SEP, 1987). Aunque las nuevas teorías pedagógicas dan mayor importancia al desarrollo integral de la personalidad que a la transmisión de conocimientos.

En la educación media se encuentran dos modalidades: la educación media básica y la educación media superior; ésta en los sistemas latinoamericanos. (UNESCO, 1984). Esta categoría de educación tiene una función más específica en los sistemas educativos. Este tipo de educación ha sido denominado de diferentes formas de acuerdo a los diferentes países, por ejemplo, en Inglaterra se llamó "grammar schools" que son instituciones selectivas que captan a los jóvenes con capacidades intelectuales amplias y es el antecedente para la educación universitaria y un segundo grupo conocido como "technical school" que representa el tipo de educación técnica terminal captando a la población que va encaminada hacia la práctica. Una tercera opción es el "grammar school" de menor nivel que el "grammars".

En el modelo educativo alemán existen también tres opciones para la educación media, la técnica "volkschule", otra académico- práctica "mittelschule" y la que da acceso a la

universidad "gimnasium". Las críticas recibidas por este tipo de sistemas es que son sumamente elitistas por lo que limita a ciertos sectores de la educación superior.

"Al ser las escuelas de nivel académico elevado, ocupadas en su mayoría por alumnos de niveles socioeconómicos más elevados en tanto que las de educación técnica han sido más frecuentemente ocupadas por la gente de clase trabajadora. Se crea en Inglaterra un nivel diferente, la comprehensive school' que se imparte a niveles socioeconómicos y académicos elevados y que tienen la característica especial de ser mucho más prácticos que los otros sistemas. (Guevara, 1990).

En lo que corresponde a los Estados Unidos de América, el sistema educativo es diferente ya que abarca primaria y secundaria general y un "high school" integral que reúne enseñanza básica común, enseñanza técnica y enseñanza preparatoria. (Guevara, 1990)..

Hacia los inicios de la educación universitaria el objetivo fue formar hombres en la teología y la filosofía. (Eco, 1970). Pero también se formaron los primeros médicos y abogados, posteriormente estos últimos llegarían a dominar y poner en tela de juicio a los poderes clericales formando así los primeros Estados Cíviles Nacionales. (Guevara, 1990).

El sistema de educación en las universidades ha trascendido desde la edad medieval hasta nuestros días, lo que pone en relieve la importancia social de las universidades en las sociedades. (Eco, 1970; Guevara, 1990).

Las universidades actuales son el producto de múltiples transformaciones a través del tiempo y ha sido posible gracias a las adaptaciones de la enseñanza, a las realidades y cambios sociales de los distintos tiempos. (Guevara, 1990).

Después de la revolución industrial, los gobiernos de los países involucrados en la industrialización, buscaron tener en dichos países, universidades con una formación

científico- técnica y profesional, por lo que se encontraba una necesidad de crear nuevas instituciones universitarias que atendieran los requerimientos de la economía y de la cultura que en ese momento se habían visto transformadas por la industrialización.

Hacia el inicio del siglo XX los sistemas universitarios predominantes en el mundo eran el alemán, el francés, el estadounidense y el soviético. (Efland, 1990).

La característica principal de la universidad alemana es la búsqueda del saber por el saber mismo, el desarrollo de ramas del conocimiento para la creación de nuevas disciplinas con una metodología especializada, la separación entre la enseñanza y la investigación; formación de funcionarios públicos proporcionándoles una filosofía nacionalista, creando así una liga con el Estado.

El sistema universitario francés tiene su origen en la revolución francesa y fue continuado por Napoleón, tiene como características principales hacer diferencias entre facultades universitarias y otras instituciones educativas. (Guevara, 1990).

En la actualidad las universidades se han convertido en el nivel más alto de la educación. Una institución que se encarga de la educación del más alto nivel, vinculando el conocimiento y la investigación con la realidad social. (Efland, 1990).

1.2. La educación en México.

Al igual que en el resto del mundo occidental, la educación en México fue dominada desde la conquista por el poder religioso que promovía la educación cristiana, parcializando la enseñanza e incluyendo la fe como premisa básica. Esta educación religiosa tuvo como objetivo principal el sometimiento de la población indígena con la evangelización, a

diferencia de otros países en los que se buscaba con este tipo de enseñanza incrementar los conocimientos para ponerlos al servicio del clero. (Quirarte, 1976).

Se establece el Estado Nacional Moderno luego de la promulgación de las leyes de reforma, hasta entonces la educación había sido llevada conforme a la tradición colonial y ésta llegaba a un reducido número de pobladores a través de la iglesia. (Efland, 1990).

La reconstrucción del país requería de un tipo de educación que favoreciera la formación de hombres capaces y productivos que serían la base de la nación que pretendía obtener un surgimiento en todos los ámbitos. (Matute, 1984; Quirarte, 1976).

Al llegar Valentín Gómez Farías a la presidencia de la República en 1833, lanza la primer reforma liberal educativa que entre otros objetivos pretendía terminar con el monopolio de la educación por el clero para llevar a cabo la modernización educativa creando instituciones liberales. (Quirarte, 1976).

A consecuencia de lo anterior, se suprime la Real y Pontificia Universidad de México y el Colegio de Santa María de todos los Santos, creando así la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal, la cual tuvo una corta existencia.

La ideología de la educación de la primera mitad del siglo XIX estuvo influida por las ideas del Dr. José María Luis Mora, quien concibe a la educación como una manera de conformar una nación independiente.

La ideología liberal buscaba una transformación moral de la población para asegurarse de la permanencia de los cambios institucionales. Por el contrario, los conservadores estaban a favor de que la educación fuera asignada a la iglesia. (Guevara, 1990).

Es hasta 1833 cuando, después del triunfo de los liberales moderados, se asigna a la educación un carácter libre y laico. (Cuellar, et. al., 1983).

En 1861 es creado el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública quedando bajo su jurisdicción la educación primaria, secundaria y profesional. En este mismo año aparece publicado el primer reglamento de educación emitido por el Gobierno Federal. (Cuéllar, et. al., 1983; Guevara, 1990).

En 1867 surge otro reglamento de verdadera trascendencia para la educación en México, esta ley es la de Instrucción Pública que fue redactada por el maestro Gabino Barreda y una de sus premisas más importantes es el planteamiento de la escuela básica, universal, gratuita y obligatoria. (Cuéllar, 1983).

Entre los años de 1867 y 1910 se crea la Universidad Nacional y sus primeros alumnos provenían de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual fue creada por Gabino Barreda y cuyo objetivo principal era introducir al alumno al conocimiento de la ciencia, esto último como parte de la influencia del positivismo de Augusto Comte sobre el maestro Barreda. (Cuéllar, 1983).

Hacia el final del siglo pasado, aún con la Universidad Nacional, la Escuela Nacional Preparatoria, el sistema de primarias y secundarias, no se podía hablar todavía de un sistema nacional de educación debido a la centralización y a que la educación no era accesible a toda la población. (Guevara, 1990).

Durante la época que sucedió a la Revolución, se llevó a cabo la reordenación del sistema educativo nacional y uno de sus objetivos centrales fue hacer llegar la educación a toda la población incluyendo a los grupos indígenas, rurales y obreros que no tenían acceso a ella. Durante los primeros años de la educación superior se introdujo la educación técnica cuyo objetivo era la formación de hombres capaces de reconstruir al país. (Guevara, 1990).

Luego del triunfo de la Revolución, el Congreso Constituyente de Queretaro en 1917, consagra la educación en el artículo tercero y es un logro para la nación contar con dicho artículo que a la letra dice: "La educación que imparta el Estado, Federación, Estados, Municipios, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia." (IFE, 1990 p. 28).

Además de lo anterior, el artículo tercero constitucional indica que la educación será laica, gratuita y universal, reconoce la autonomía de universidades e instituciones y menciona que el Estado es quien regirá la educación en el territorio nacional. (IFE, 1990; Quirarte, 1976).

El primer proyecto global de educación fue formulado por José Vasconcelos y se puso en marcha desde la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), donde el mismo Vasconcelos fungió como secretario de 1921 a 1924. (Guevara, 1990). Este proyecto educativo se inició con el programa para alfabetizar a la población rural. (Quirarte, 1976). Algunos aspectos relevantes del programa de José Vasconcelos fueron el impulso a la cultura, la creación de programas de desayunos escolares, creación de bibliotecas y la edición masiva de libros. La concepción vasconcelista de la educación se vió influida por el positivismo, siempre con un matiz humanista; además de que percibió los problemas de la educación indígena, rural, técnica y normal.

Luego de dejar el cargo de rector de la Universidad Nacional, Vasconcelos inicia una tarea de activación de la cultura dando apoyos a artistas mexicanos que poseían un potencial extraordinario, algunos de ellos radicados en Europa; pone a disposición de muralistas los muros de los edificios del Estado como la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo,

brinda apoyo a pintores como Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco.

El despliegue de la cultura fue sólo una parte de la labor; la Escuela Secundaria se crea en 1925 y con esto despoja la SEP a la Universidad Nacional de un ciclo educativo, sin embargo la Universidad Nacional seguía siendo el centro organizador de un grupo de intelectuales, filósofos, artistas, escritores, etc. (Castillo, 1968).

Tras una relación cargada de tensión, el Estado y la Universidad Nacional acuerdan la autonomía, lográndose en 1929 y a partir de ese momento se diferencia del sistema educativo del Estado. (Castillo, 1968; Guevara, 1990; Quirarte, 1976).

Durante el gobierno de Calles se continúa la labor de Vasconcelos dándole más énfasis a la Escuela Secundaria y dando apoyo para la preparación del magisterio, reforzando así la Escuela Nacional de Maestros. (Quirarte, 1976).

El gobierno de Calles se conflictuó con la iglesia, entre otras cosas, al hacer cumplir las disposiciones de educación laica y prohibir a ministros de la iglesia dirigir escuelas, imponer libros de texto, planes de estudio, criterios de evaluación y en general hacer cumplir el artículo tercero constitucional. (Castillo, 1968). A Narciso Bassols le tocó llevar a cabo estas reformas y vincular la educación con la producción, en su calidad de secretario de educación. (Guevara, 1990).

En los años de 1934 a 1940, el gobierno de Lázaro Cárdenas se caracterizó por el movimiento de masas y uno de sus objetivos principales fue lograr reformas sociales de gran alcance para lograr integrar a México; la educación aportó entonces un sistema socialista cuyos postulados eran:

- 1.- La educación será monopolio del Estado

2.- La educación será laica no en sentido neutral sino socialista

3.- Se excluirá toda doctrina religiosa

4.- Será obligatoria en todos los estados.

En 1934, Cárdenas lanza una reforma educativa radical que se inicia con la aprobación de la Ley de Educación Socialista. Este proyecto termina cuando el presidente Manuel Avila Camacho llega a la presidencia y adopta un modelo desarrollista de la educación modificando la ley de educación socialista, iniciándose un proyecto de educación liberal acorde con el nuevo impulso al desarrollo del país.

Destaca en este momento la figura de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública, quien postula que la educación debe ser un medio para conquistar la unidad nacional y sienta las bases para la educación del Estado en el periodo de la industrialización nacional. Torres Bodet permaneció en la Secretaría de Educación Pública hasta el sexenio del presidente Adolfo López Mateos y su administración fue destacada al grado de ser un funcionario recordado aún después de haber dejado la SEP. (Guevara, 1990; INBA, 1964).

La educación desarrollista se desarticula cuando la labor educativa concede prioridad a la red de enseñanza universitaria con lo que se deja de favorecer a las clases bajas, beneficiando así a las clases medias y altas; a partir de entonces el sistema educativo queda constituido por tres líneas institucionales de escolarización: 1) Carácter público al servicio del sector medio de la sociedad, se inicia en la primaria y llega hasta la universidad o instituciones técnicas profesionales. 2) Se dirige a la clase trabajadora y es integrada por la educación primaria y centros de educación como la escuela normal y los institutos de educación técnica profesional. 3) el aparato educativo privado, el cual se reserva únicamente para la clase alta con enseñanza que va desde primaria hasta la universidad. (Castillo, 1968; Guevara, 1990).

Sin embargo, el principio de la educación desarrollista permanece hasta la actualidad experimentando una expansión, pero este crecimiento carece de coherencia. (Guevara, 1990).

1.3. La educación artística.

Desde el origen de la educación en Grecia los filósofos Platón y Aristóteles otorgaban al arte un lugar especial. (Struve, 1980). Desde entonces hasta la actualidad, la educación artística ha sido un factor presente en casi todas las civilizaciones. (Efland, 1990).

Otras culturas también se han ocupado de la cuestión de la educación artística; entre éstas destacan la cultura indú, la china, la egipcia y la romana. Estas culturas en sus distintos momentos tuvieron influencia en la obra de arte. (Eco, 1970).

En los tiempos helénicos se desarrolló la arquitectura, la escritura, escultura y música principalmente en las ciudades de Esparta y Atenas en la era de Pericles (300-350 a.C.) y se le da importancia a la educación artística para preservar y fomentar la creación artística. (Pevsner, 1973; Struve, 1980).

Algunos años más tarde, en tiempos de Cicerón, en Roma; la educación y el arte alcanzaron un gran auge en el año 267 a.C. y se inicia con ésto el cultivo de los artistas, se favoreció la escultura y la arquitectura principalmente, pero también aunque en menor grado, el latín, la pintura y la música; surgiendo así los primeros maestros en artes y esto influyó en el arte de las ciudades de Atenas, Alejandría y Rodas. (Efland, 1990; Pevsner, 1973).

En las escuelas monásticas también se fomentó el arte tanto pictórico como literario y musical hacia el siglo VIII d.C. en ésta se iniciaron las primeras clases de música, literatura, escultura, pintura y composición. (Efland, 1990).

En dos de las épocas más importantes de los monasterios, el tiempo de Pope Gregory el Grande (dos siglos después de los Agustinos), y en el tiempo de Benedicto (480-543), se formaron escuelas artísticas monásticas capturando a los más grandes maestros del arte para enseñar a sus monjes, acaparando así la producción artística para la iglesia. (Pevsner, 1973).

En un principio la educación en las escuelas fue muy rudimentaria, ya que se preparaba a las personas en las áreas esenciales para la vida del monasterio y sólo les era necesario a los monjes leer y escribir para estudiar los textos bíblicos y desempeñar sus actividades religiosas, tiempo mas tarde hubo espacio para las artes. Grammar a su paso por los monasterios introdujo la educación, la literatura y la dialéctica. En algunos casos los monasterios admitían bajo su tutela a muchachos hijos de nobles para su preparación intelectual. (Efland, 1990).

Mientras tanto en Europa, palabras y libros fueron acumulados y reproducidos en los "scriptorium" lo que convirtió a los monasterios en un lugar de transito de ejemplares de todo el mundo y por consecuencia, a los monjes los transformó en personas de amplia cultura y conocimiento de las más diversas materias y artes.

Durante más de siete siglos los artistas desarrollaron sus capacidades en propiedades de la iglesia, sobre todo en monasterios y catedrales. (Pevsner, 1973).

El renacimiento italiano fue un hecho crucial para la historia de la cultura occidental ya que tuvo influencia para la concepción moderna de las artes y separó a las artes de las artesanías. (Efland, 1990).

El humanismo renacentista tuvo también influencia en las artes ya que fueron retomados los conceptos estéticos de la antigua Grecia. Las ideas de los humanistas se vieron reflejadas en la nueva arquitectura basada en el estudio de los monumentos del antiguo clasicismo.

Otras influencias claras fueron:

- 1) Los diálogos de Platón
- 2) Dramatización de episodios clásicos de la biblia
- 3) La elaboración de pinturas y esculturas con apropiado uso del color, proporción y luz.

Las ideas teóricas de Alberti y Leonardo (máximos humanistas del renacimiento), se cuestionaron la adecuada preparación de los artistas de la época e insistieron en la creación de un sistema de educación artística.

A pesar de lo anterior, el nivel de los artistas, sobre todo en Florencia, era alto y rechazaron su reeducación. Sin embargo aceptaron un tipo de educación en las artes para los jóvenes artistas que debían tener ese entrenamiento para poder practicar las artes. (Pexsner, 1973).

Con el surgimiento de personalidades como Leonardo de Vinci, Miguel Angel Buonarroti, Rafael Sanzio y Donato Di Betto Bardi (Donatello); muchos humanistas se interesaron en ser discípulos de los grandes pintores y escultores, sin embargo no había escuelas de arte que pudieran satisfacer estas necesidades y sólo los afortunados podían aprender de los grandes artistas. (Efland, 1990).

Poco tiempo después fueron formándose las primeras academias de arte en Italia y los artistas pudieron enseñar a más personas, la curricula incluía además de las artes, materias como anatomía, matemáticas y humanidades. (Efland, 1990; Pevsner, 1973).

Durante el absolutismo también se acaparó el arte por parte de la clase alta. En Francia, fue famosa la academia de arte de Luis XIV y la formación de la academia de la literatura en 1635, la de escultura en 1648 y la de arquitectura en 1671. Estas academias dejaron muestra de su actividad en el palacio de Versalles. (Pevsner, 1973).

Con gran valor estético, con una técnica depurada desde el renacimiento y una trayectoria histórica dentro del arte universal, la danza (ballet) en sus inicios y hasta la actualidad representa una de las disciplinas artísticas con mayor grado de dificultad y que como herramienta básica de trabajo toma el cuerpo humano. Esta especialidad cuenta con características metodológicas y estéticas como para considerarse como una de las bellas artes y que en todo el mundo ha sido desplazada a un segundo plano anteponiendo a ella las artes plásticas y la arquitectura. Esta área tiene sus inicios formales en el renacimiento y aunque no ha contado con el estudio estético de otras áreas, ha resurgido, junto con el teatro, como parte de las artes occidentales.

Años más tarde, el arte inició su diversificación y su expansión por todo el mundo ya sin el monopolio de la iglesia. Las artes alcanzaron un desarrollo, sobre todo la pintura, escultura, arquitectura, literatura y la música en los siglos XVIII y XIX. (Reyna, 1985; Sizer, 1964).

1.4. La educación artística en México.

Las primeras academias de arte establecidas en América fueron en México en 1585 y Filadelfia en 1591. (Pevsner, 1973).

En México, Fray Pedro de Gante funda la primera escuela de arte, ésta se llamó Escuela de Artes y Oficios, en este lugar se suprime y reprime el arte aborigen utilizando otras

técnicas y sin buscar el arte como medio de expresión humana. (Caballero, 1990; Schálvelson, 1988).

Al crearse por necesidad las primeras escuelas de arte, éstas empiezan a reproducirse; por decreto Carlos III crea también la Real Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos, en 1783. (Caballero, 1990). De estas escuelas egresaron artistas renombrados que llenaron numerosos templos de la Nueva España, de pinturas y estatuas de santos generalmente realizados en madera, también sobresale la colección de yesos trabajados por Manuel Tolsá. (Altamirano, 1988).

Hacia el año de 1884 es fundada en la ciudad de México la Escuela Nacional de Bellas Artes que anteriormente se había llamado Academia de San Carlos, escuela que había sido fundada por Carlos III en 1781 con el objeto de que se cultivaran las artes del dibujo. (Altamirano, 1988).

En la literatura sobresalen en México, dos figuras importantes que además son representantes del arte neocolonial: Carlos de Sigüenza y Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz. (Benítez, 1989; Garcudeñas, 1988).

Sin embargo, la educación artística siguió siendo en su mayor parte autodidacta hasta el siglo XIX; muchos de los artistas que requerían de formación adecuada y especializada en alguna de las artes, debían acudir al extranjero. (Schálvelson, 1988).

En la época de la reforma se creó una nueva ley de instrucción pública, esta ley facilitó la creación y definición de las escuelas de arte, abriéndose así nuevas expectativas en la educación artística. (Caballero, 1990; Quirarte, 1976).

A pesar de las nuevas perspectivas, no logra consolidarse la educación artística en la primaria, al pasar a manos del Estado, no se fomenta la enseñanza de las artes quedando ésta a criterio de los profesores.

En 1868 se crea el Conservatorio Nacional de Música, el cual trabajaba con técnicas europeas en retraso. Muchos de los maestros eran improvisados y carecían de técnicas pedagógicas. (Caballero, 1990).

En la época de Porfirio Díaz, 1876-1911, se da una transformación en la cultura y la educación. Esta última y el arte se europizaron.

En 1883 se abrió la Dirección General de Instrucción Primaria para el Distrito Federal y territorios donde también se organizaba la enseñanza de canto, danza, dibujo y teatro para popularizarlos. (Caballero, 1990). Sin embargo por la tendencia a seguir los modelos europeos, no eran una expresión auténtica del pueblo mexicano.

Hacia el año de 1892 se incluye por primera vez en el plan de estudios de la Escuela Normal la educación artística. A principios de 1910 estalla la revolución, modificando la problemática y la situación del arte y la sociedad en su conjunto. (Schálvelzon, 1988).

Schálvelzon, (1988) menciona que en síntesis se puede observar como un mecanismo sofisticado mediante el cual los sectores liberales de la burguesía nacional intentaron crear una cultura que abarca a todas las clases sociales y pudiera representar la totalidad de los muchos Méxicos que había en México; para ello, se recurría al recurso académico de tomar elementos decorativos prehispánicos y utilizarlos en la arquitectura y en el arte moderno: se entronizaba al indio, se le daba la imagen de héroe mítico, de padre de la nacionalidad, pero obviamente sin dejar de explotarlo en las ricas haciendas del régimen. Era darle al arte un aparente carácter social, sin que fuera ni político, ni nacional, ni indígena, ni social.

La Revolución Mexicana vino destruyendo estructuras de la dictadura porfirista. En la constitución de 1917 se le asigna a la educación un carácter social y un sentido socialista. Alvaro Obregón y José Vasconcelos, luego de haber creado la SEP, haber establecido una política educativa, cultural y nacionalista y romper el modelo europizante, dieron un lugar aparte al arte. (Caballero, 1990).

El arte, las escuelas de arte y la educación artística sufrieron transformaciones notables. Se incluyó un departamento de Bellas Artes con secciones escolares para cada área artística.

Hacia la década de los 20's en la actividad artística escolar y extraescolar, se diseñaron programas de docencia y didáctica en las especialidades artísticas. (INBA, 1970).

Se implanta en el dibujo un método conocido como Best que posteriormente se descartó por no poseer el valor educativo esperado. Para impulsar la memoria visual, la creatividad y el valor psicopedagógico, se implementó el "dibujo de la libre expresión". (Caballero, 1990).

Quizá lo más excepcional de la pintura mexicana fue su creencia en el pueblo y su exaltación de la revolución y la lucha mexicana. Los muralistas aceptaron la encomienda básica del nacionalismo cultural: la provocación del orgullo que conduce a Diego Rivera a crear su técnica que deriva de fuentes precolombinas.

En el año de 1923, mediante un manifiesto del Sindicato de Obreros y Técnicos, pintores, Escultores y Obreros Técnicos (que firman entre otros, David Alfaro Siqueiros, Xavier Guerrero, Fermín Revueltas, Diego Rivera, José Clemente Orozco y Carlos Mérida), el optimismo mesiánico populista nacionalista llega a su esplendor.

"El arte mexicano es la manifestación espiritual más grande y más sana del mundo y su tradición indígena es la mejor de todas ... exaltemos las manifestaciones del arte monumental por ser de utilidad pública ..." (citado por Monsiváis, en Schálvelzon, 1990 p.119).

En la literatura surgió una corriente de obras revolucionarias con un futuro prometedor; nace también el teatro de la revolución con letras políticas y corridos que narraban pasajes de la lucha armada y el sentir del pueblo; en 1929 nace la comedia mexicana que perdura hasta la actualidad. (Monsiváis, 1990).

En lo que respecta a la música los niveles escolares eran: escolarización, profesional y extraescolar no formal, se buscaba abastecer a toda la primaria de maestros de música para incluirla en la educación general. (Caballero, 1990).

Durante la década de los 30's se inaugura el Palacio de Bellas Artes y se busca erradicar la improvisación de maestros de educación artística, se prepararon maestros en el dibujo, música, teatro, danza. (Caballero, 1990; Tovar y de Teresa, 1994).

En ésta misma década es reformado el artículo tercero constitucional dando como consecuencia la orientación de la educación artística hacia la identidad nacional. (Monsiváis, 1990).

En Octubre de 1954 se crea por decreto el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura con el objetivo de difundir, promover, fomentar grupos artísticos profesionales y proporcionar educación artística a todos los niveles. (INBA, 1970).

Durante el sexenio de 1958 a 1964, en el INBA además de la educación cultural en sus diferentes áreas se crearon importantes organismos como el Centro Nacional de Conservación de la Obra de Arte y el Ballet Folklórico de México, además se destinaron grandes partidas fuera de presupuesto para la creación de museos y escuelas de arte. (INBA, 1964).

Una de las tareas menos visibles pero no por ello menos importantes del INBA en los 60's fue preparar y formar a los futuros artistas y sensibilizar a un público que habría de ser a

quien el artista destinara su trabajo, por lo que el INBA atendió a todas las escuelas de la República, por lo menos a las dependientes de la SEP para iniciar la educación de la danza, música, artes plásticas y teatro. (INBA, 1964).

En la misma década de los 60's el INBA trabajó para que se capacitara a maestros normalistas para que impartieran la educación artística. (INBA, 1990).

Otro aspecto del INBA en esta década fue la preparación profesional de los futuros artistas, esta preparación iniciaba en las escuelas vocacionales de las cuales existían cuatro en el D.F. y 36 en los estados de la República. Como su nombre lo indica, estas escuelas se encargaban de despertar y comprobar las vocaciones de los jóvenes para seleccionar a los que habrían de seguir una carrera artística en las escuelas profesionales, que para tal efecto, mantenía el INBA. Estas escuelas eran el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Superior Nocturna de Música, la Escuela Nacional de Pintura y Escultura, la Escuela de Diseño y Artesanías, la Escuela de Arte Teatral, la Academia de la Danza Mexicana y la Escuela Nacional de Danza. (INBA, 1964).

A mediados del siglo y antes de los 70's no se dieron avances significativos que transformaran las condiciones sociales de la educación artística en México. Se le dio mayor impulso al desarrollo económico, industrial y tecnológico, iniciando movimientos de oposición artísticos y culturales independientes.

Hacia la década de los 70's se impulsa la promoción y difusión artístico cultural donde participa la federeación, gobiernos de los estados y universidades públicas de México donde se patrocinaban, formaban y presentaban orquestas, coros, compañías de danza y teatro, galerías y talleres artísticos. (Caballero, 1990).

Se crea a mediados de los 70's la Dirección General de Servicios Escolares y Coordinación de Educación Artística del INBA y de la SEP respectivamente, la primera es ahora conocida como Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, en este momento se crean nuevas escuelas de educación artística. (INBA, 1986).

Tomás Ceballos, Director fundador del CEDART "Diego Rivera", (comunicación personal, México D.F. agosto de 1995), menciona que en 1976 se aprueban las bases para la creación de los Centros de Educación Artística (CEDART) en cuyos objetivos principales estuvieron la formación de alumnos que se convertirían en instructores de arte en sus cuatro especialidades artísticas (artes plásticas, danza, música y teatro), fomentar la apreciación estética del arte y la promoción del arte en toda la República.

Un grupo de profesores, en el mes de junio de 1976, se reúnen en Manzanillo, Colima, para crear el primer plan de estudios, quedando éste concluido en el mes de agosto del mismo año; dicho programa se aplica a las nuevas escuelas un mes después, a este plan de estudios se le conoce como "Plan CEDART" y se inicia la formación de la primer generación 1976-1979. (INBA, 1986).

Este plan de estudios se reforma en 1986 y se crea el nivel de Bachillerato de Arte en CEDART que junto con la Secundaria de Arte presentaron una posibilidad de continuidad académica, obedeciendo así a las conclusiones del Primer Seminario Nacional Sobre Formación de Profesionales de Arte, celebrados antes y donde se acuerda la revisión y reestructuración de los planes de estudio, la vinculación de la educación artística con el resto del sistema educativo, la profesionalización de docentes de educación artística para los diferentes niveles educativos. (INBA, 1986).

El plan de estudios de 1986 otorga el grado de Bachillerato de Artes y Humanidades con especialidad en Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro. (una sola opción artística). Este plan se divide en dos troncos académicos, el tronco común y el tronco artístico, el estudiante durante los dos primeros semestres de formación, además de las materias del tronco artístico general (las cuatro áreas) y de las materias del tronco artístico, al llegar al quinto semestre el alumno define un área artística específica de entre las cuatro áreas antes mencionadas. (INBA, 1993).

Desde el inicio hasta la fecha, el INBA cuenta con doce planteles en la modalidad de CEDART, tres en el D.F. y nueve en el interior de la República, cinco de los cuales contaban además del bachillerato, con el nivel de Secundaria de Arte. Actualmente se proyecta la creación de dos nuevos CEDART en el estado de Veracruz, uno en la ciudad de Jalapa y otro en el H. puerto de Veracruz. (INBA, 1994).

En el año de 1993 se inicia en el INBA un seminario sobre la planeación de la educación artística en todas las escuelas dependientes del Instituto. Uno de los objetivos principales es revisar el plan de estudios de las diferentes escuelas. (INBA, 1993). De este seminario se inicia la reestructuración del plan de estudios de todas las escuelas del INBA y en específico del CEDART para el ciclo escolar 1994-1995. Este plan se inició el mes de Septiembre de 1994. Los programas de los semestres anteriores se siguieron trabajando en este momento y el objetivo es lograr la vinculación con los demás niveles de educación artística. (INBA, 1994).

La política educativa artística toma un rumbo nuevo cuando el 18 de Noviembre de 1994, se inaugura el Centro Nacional de las Artes. Proyecto ambicioso que aspira a concentrar no

sólo las escuelas superiores de educación artística sino también tener espectáculos artísticos en las cuatro áreas.

Con una administración independiente del INBA, concentra las escuelas superiores: Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, Escuela de Arte Teatral, Conservatorio Nacional de Música y la Escuela Nacional de pintura, Grabado y Escultura. Aunque se podría suponer que las escuelas superiores del INBA son el destino obligado de los egresados de los CEDART, sin embargo los resultados obtenidos del seguimiento de los egresados de los CEDART, sólo un 9% ingresan a dichas escuelas mientras que el 50% no logran ingresar al nivel superior.

Actualmente el INBA ha cambiado sus programas de estudio en todas sus currículas. En el nivel que anteriormente se conocía como bachillerato de arte, ahora se cuenta con tres programas distintos: el bachillerato de artes y humanidades, el profesional medio y el profesional en educación artística.

En el D.F. se encuentran tres de los doce CEDART, todos con el nivel de bachillerato de artes y humanidades y son: el CEDART "Diego Rivera", CEDART "Frida Kahlo" y CEDART "Luis Spota".

En estos tres CEDART se cuenta con una matrícula aproximada de 450 alumnos atendidos en el nivel bachillerato lo que es un número reducido comparándolo con otras opciones educativas a nivel bachillerato, sin embargo el objetivo educativo no intenta ser un propedéutico para las escuelas superiores, lo que representa una incoherencia en la continuidad del sistema de educación artística la cual no vincula sus tres subsistemas que son las Escuelas de Iniciación Artística (EIA); los Centros de Educación Artística (CEDART) y las escuelas superiores. Es evidente que el proyecto de educación artística, aún considerando

a la educación artística como una demanda social real, obedece únicamente a políticas gubernamentales correspondientes al sexenio en turno y que a través del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, realiza programas de difusión y educación que no siempre corresponden a la realidad social del país.

Por lo que se refiere al CEDART "Diego Rivera", se ha tenido un seguimiento de egresados en tres generaciones de bachillerato y los resultados no han sido del todo alentadores si se toma en cuenta el destino de los alumnos.

GENERACION

INSTITUCION	94-97	95-98	96-99
INBA	9.09%	12.0%	6.25%
UNAM	35.18%	12.0%	12.5%
UAM	9.09%	-----	18.75%
INAH	4.54%	12.0%	12.5%
IPN	-----	4.0%	-----
PARTICULARES	10.30%	8.0%	-----
SIN DATOS	31.8%	-----	-----
-----NO			
CONTINUARON	-----	52.00%	50.0%

La tabla anterior presenta la Institución de destino de los alumnos egresados en las tres generaciones que se indican del CEDART "Diego Rivera" y una situación similar se presentó en los otros dos CEDART del D.F.

Dados los resultados antes presentados en estas generaciones de los tres planteles del D.F. que representa un deserción del 50% se cuestionan tanto la efectividad del programa como los métodos de selección.

El futuro de la educación artística en México es incierto ya que al no existir investigación como tal sino recopilación en los centros de investigación del INBA, la educación adopta modelos extranjeros que no corresponden a la realidad y a la demanda de nuestro país. Los intentos por crear una identidad en cuanto al arte mexicano, han sido productivos mas no así en la educación, que ha reproducido, de acuerdo a su especialidad, las tendencias predominantes en otros países.

En cuanto a la educación del nivel medio superior en el CEDART "Diego Rivera", en las generaciones 94-97, 95-98, 96-99; se obtuvo que sólo el 13.05% de los alumnos han optado por carreras artísticas independientemente de las instituciones a las que ingresaron.

El CEDART "Diego Rivera" recibe anualmente cerca de 200 solicitantes de ingreso al bachillerato de arte y un número similar para el nivel de secundaria, siendo su capacidad real tan sólo de 50 alumnos para cada uno de los niveles. De este hecho se deriva la necesidad de contar con un procedimiento de selección que permita considerar a los candidatos idóneos para formar la planta de alumnos que evite tener resultados como los obtenidos en los últimos años en los egresados del CEDART "Diego Rivera". (Guadarrama y Marín, 1992).

Para poder obtener resultados distintos a los presentados anteriormente, donde exista un mayor ingreso a las áreas de Humanidades Clásicas y Artes, se proponen por parte de la

comunidad artística y educativa diversas alternativas, entre éstas destacan la elaboración de un perfil institucional de la educación artística y por ende, del perfil de ingreso y egreso de la población captada, considerando la situación histórico- social actual, los objetivos de los planes de estudio y la capacidad real para cubrir dichos objetivos.

Otro elemento importante es quitar en la población en general los mitos que sobre la gente que se dedica al arte se tienen, así como evitar falsas expectativas sobre lo que la educación artística ofrece, principalmente a los aspirantes a ingresar en el CEDART ya que se trata de adolescentes entre 15 y 18 años (periodo de edad en la cual predominan fantasías de fama).

Otra sugerencia común es poner especial atención a la selección de alumnos aspirantes al CEDART, ya que forzosamente deben cubrir tanto las materias artísticas como las de tronco común, currículo que los acreditará como bachilleres especializados en un área artística.

Torres, (1994) considera que se puede avanzar mucho si no se pierde de vista que se está trabajando con personas adolescentes que posiblemente busquen en el arte una vía de expresión que tal vez no encuentren en otras opciones educativas.

**CAPITULO II. ASPECTOS EDUCATIVOS, PSICOLÓGICOS Y
PSICOANALÍTICOS
DEL ARTE**

2.1. Psicología Educativa y Arte.

a) Situación actual de la educación artística.

Uno de los objetivos de los investigadores de la educación en las áreas artísticas, ha sido abordar desde un punto de vista interdisciplinario algunos de los fundamentos y planteamientos actuales de la educación artística; sin embargo, esta tarea implica el conocimientos de diversos aspectos y procesos cognitivos que intervienen en la educación del arte. (Hernández, Marín, Jódar, 1991).

Un problema considerable se presenta ya que la educación artística en las escuelas recibe un tratamiento residual y forma parte de los contenidos de segundo orden que se han de impartir. La danza, la música, el teatro y la plástica, son asignaturas que se siguen considerando de "relleno" en muchos casos, son interpretados como desarrollo de habilidades de un conjunto de ejercicios desconectados de las formas de aprender de los alumnos y bajo la creencia de que estas áreas se ubican dentro de las concepciones innatistas del individuo, fuertemente impregnadas por las ideas sobre el genio creador que proceden de la sociedad romántica o por la utilización funcional limitada de sus posibilidades educativas. (Hernández, et. al., 1991).

Sánchez (1991), menciona que una respuesta a este problema puede ser ordenar dichos elementos e iniciar con los siguientes puntos:

i) Poner al día las bases y propuestas de la educación artística a partir de las nuevas propuestas, investigaciones y trabajo.

ii) Los cambios recientes en la cultura del arte y la educación.

el incremento en el interés social por la cultura artística en todas sus vertientes, es cada vez más evidente. Una sociedad que rescata el tiempo libre encuentra en las propuestas artísticas un terreno ideal que va acaparando la atención por las artes de un público que hasta hace poco tiempo le era prácticamente ajeno.

Ante este interés por el arte las opciones abarcan las distintas áreas artísticas no sólo en lo que a la apreciación estética se refiere sino también a la formación de artistas. Se ha intentado crear un sistema de educación artística integral que abarque todas las áreas y que pueda ser la base para que toda la gente tenga un conocimiento básico del arte y así poder mejorar la apreciación estética y el interés por el arte.

La educación artística ha ofrecido diversas alternativas en muchos países, tal es el caso de España en el curso 1991-1992 que ofreció un tratamiento significativo en el área de educación artística en la escuela primaria con una concepción no restrictiva, ya que incluye la plástica, la música, la danza y la dramatización como hábitos artísticos diferenciados. (Ministerio de Cultura de España, 1992).

Algo similar ocurre en el proyecto para la enseñanza secundaria, en el cual, la explicitación de un bachillerato artístico se abre como una esperanzada realidad. Todos estos hechos son oportunidades para abrir un amplio debate sobre el papel de la educación

artística en la sociedad y su relación con los cambios en su percepción en la cultura contemporánea. (Hernández, Marín, Jódar, 1991).

En México el modelo de bachillerato de arte, tiene como objetivo ser un propedéutico para las carreras de las áreas de Humanidades Clásicas y Bellas Artes; dicho bachillerato, aunque tiene 21 años de funcionar, es a partir del ciclo escolar 1991-1995 que cuenta con un nuevo plan de estudios en el que se destaca la carga académica hacia las especialidades artísticas: artes plásticas, danza, música y teatro. (INBA, 1994).

El Ministerio de Cultura de España, (1992), afirma que uno de los principales problemas de que la educación artística se limite es que las escuelas y facultades de bellas artes, que es de donde proceden la mayor parte de los profesores de enseñanza artística, cometen el error de reproducirse a sí mismas y olvidar la proyección profesional del alumno.

Esta limitación en la proyección profesional del artista también está en relación a la imagen que la gente y la sociedad tiene del arte y del artista ya que en algunas de ellas el artista representa a personas alejadas de la sociedad y con ideas poco accesibles y comprensibles para el resto de la comunidad. (Kavolis, 1970).

Además de las dificultades anteriormente mencionadas se hacen evidentes otros aspectos que se deben tomar en cuenta, uno de ellos es referente a la educación musical, ya que la renovación en sus métodos de enseñanza sigue siendo una tarea que ha de llevar un largo camino; otro problema es que la investigación educativa vinculada a la enseñanza de las artes es casi inexistente y las polémicas se reducen muchas veces a cuestiones de creencias o puntos de vista seudoteóricos. Tomando en cuenta lo anterior se puede ver que la perspectiva es poco alentadora a pesar de que los caminos se abren y reclaman una

intervención más profesional de parte de quienes se dedican a la educación artística. (Hernández, et. al., 1991).

Sin embargo, la educación artística no puede quedarse sólo a nivel de detección de deficiencias, es menester tratar de darle a la educación de las artes la formalidad, la metodología y la seriedad con que cuentan otras áreas del conocimiento humano.

La educación artística tiene y ha de tener una significación cada vez mayor debido al creciente papel del arte en la vida contemporánea que "hoy en día comienza a calar el convencimiento de que el arte es una profunda necesidad humana y no uno de los elementos de la vida social." (Sánchez, 1991, p.84).

El mismo autor menciona que el papel de la educación artística no sólo debe ser la producción de artistas sino también el de luchar contra el analfabetismo estético. Por tanto es importante una labor pedagógica que requiere programas bien pensados y elaborados, una buena metodología y maestros bien preparados ya que en las áreas artísticas la pedagogía ha descuidado los métodos didácticos. En una época de generalización artística debe ser el de la alfabetización estética, un papel de central importancia para la formación del alumnado en general. El educando se convierte entonces, en el centro protagonista de su entorno, aquí, el análisis ya no será meramente el concepto del arte o del arte de hoy, sino advertir el momento presente y prevenir el futuro a la luz de los acontecimientos y de las grandes corrientes. (Gil, 1991).

b) Los procesos psicológicos en la educación artística.

Los procesos psicológicos que intervienen en la educación artística son diversos, entre ellos se encuentran la creatividad, el desarrollo de habilidades, la vocación, la inteligencia, la percepción y el dominio de lenguajes diferentes a los cotidianos (lenguaje musical, lenguaje gráfico y expresión corporal). Todos ellos son elementos que han sido abordados por los pocos investigadores de la educación artística en todo el mundo para tratar de identificar los que tienen mayor influencia en este proceso educativo.

Uno de los usos principales del arte consiste en ayudar a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en que se encuentra, esta útil percepción va más allá del mero registro de imágenes ópticas. Implica identificación y clasificación; también exige sensibilidad a la expresión dinámica, esta actividad cognitiva recibe el nombre de intuición y es una función reservada a la percepción sensorial y distinta al intelecto ya que la percepción intuitiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender al mundo. (Arnheim, 1993).

Para Sánchez (1991), tiene una gran importancia la presencia del arte en la educación del futuro, menciona que como premisa básica, todo proceso formativo se dirige al futuro y que los actuales alumnos, estudiantes de arte, deben ser dotados de recursos, habilidades y conocimientos para entender ese universo de mensajes gráfico-plástico-visuales que les rodea, deben estar capacitados para leer y frente al cual puedan establecer criterios estéticos.

Existen aspectos comunes y relacionados entre las distintas expresiones artísticas y muchos de los objetivos prioritarios a cubrirse en los programas escolares como lo son la capacidad perceptiva o el talento creador, el desarrollo sensorial, el conocimiento, la coordinación y expresión del propio cuerpo (sonora, verbal, gráfica y corporal).

Sobre la cuestión acerca de que si para poder enseñar el arte se están descubriendo aptitudes o se están desarrollando habilidades, Eisher (1992), afirma que las destrezas deben desarrollarse para crear la propia experiencia, pero también es a través de la experiencia que se logra el desarrollo de las destrezas y los hábitos.

El desarrollo de la creatividad, cuya potenciación se presigue en todas las expresiones artísticas y que aparece como un significado intrínseco en toda la educación artística es considerada en el proceso educativo en las áreas artísticas y se observa en éstas por medio de la expresión que no es sino el medio a través del cual aflora la creación. La sensibilidad ante los fenómenos y las cosas, la capacidad de captar así como las de interpretar y sentir tienen una relación directa con la acción creadora.

La obra de arte es el fruto de una reacción anímica y de una concepción estética así como de un proceso creador. Es además un producto acabado, consecuencia de un conocimiento y un dominio técnico. Esa experiencia tiene lugar conjugando los procesos mentales imaginativos y la exploración con los medios y materiales que las necesidades particulares exigen en cada expresión artística.

La creatividad es un elemento que debe considerarse desde la formación del profesor de arte quien debe conocer el proceso creativo. Sobre la formación del perfil del profesorado especializado que se ocupa de las materias de educación artística, se considera la necesidad de tener en cuenta las aptitudes determinadas sin las cuales no es posible un correcto enfoque a las actividades y el tratamiento que la educación artística exige. La creatividad, por tanto, es otro aspecto que se requiere en la curricula del profesor de arte, una capacidad cuyo desarrollo, como objetivo educativo, viene enunciándose reiteradamente en los escritos que hacen referencia a la educación artística. (Sánchez, 1991).

Para algunos autores, (Rodríguez, 1993), la creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas y tiene que ver con hábitos, elementos biopsicosociales, personalidad, neurofisiología y procesos del pensamiento. Para Hernández (1991), la creatividad es ante todo una forma de inteligencia, por lo que puede y debe ser desarrollada, de la misma manera que lo son las otras formas del pensamiento. Lo fundamental sería explicitar su definición y su concretización en situaciones escolares así como las propuestas para su desarrollo desde las situaciones iniciales de los alumnos.

Sánchez (1991), menciona que ciertamente la creatividad es un fenómeno que necesita por parte del profesor de arte en formación, un determinado estudio dado que las estrategias para potenciarlo son complejas. la creatividad es un fenómeno complejo sujeto a múltiples factores que están favoreciendo o perturbando la actividad creadora. De esta complejidad del fenómeno y sus consecuencias en la educación, la variedad de contenido curricular exigirá la presencia de especialidades o secciones de arte y educación en los centros universitarios o superiores, para que de ellas surjan profesionales con una preparación docente específica.

En la educación artística ha existido hace varios años un dilema de cuya solución depende todo el planteamiento pedagógico de la educación en el arte, otra pregunta central es ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento?.

El principio de globalización es muy importante en el campo de la didáctica artística que toma como fundamento el carácter sincrético de la percepción, y que la teoría de la Gestalt formula que el campo perceptivo se estructura a partir de una apreciación global en el que todo gira alrededor de las partes que lo constituyen.

En lo que respecta a la educación artística parece que la observación atenta a la realidad circundante, el estímulo de la creatividad, la motivación, comunicación e interpretación de los lenguajes artísticos serían la base de la alfabetización estética. (Gil, 1991).

Aun con la polémica que existe entre los autores que han escrito sobre la educación artística, se pueden identificar algunos elementos comunes entre las diversas concepciones tomando en cuenta los diferentes contextos como lo expresa Cattarini (1991, p.82): "como todo cuanto pertenece a la esfera de la cultura, la educación estética se completa con una educación paralela en la que las condiciones de vida, la experiencia individual y los sistemas de valores del medio circundante ejercen una considerable influencia, estos sistemas se encuentran en abierta competencia".

El núcleo central de la enseñanza artística como disciplina es la formación artística en la formación general, la estética, la práctica del arte y la crítica del arte son cuatro disciplinas interrelacionadas que establecen nociones. (Sánchez, 1991).

Sin embargo Gil (1991), indica que muchos autores abordan el tema de la educación artística desde una serie de disciplinas insertas en el currículo escolar de los diferentes niveles de enseñanza que contribuyen a formar artísticamente al individuo, esto se realiza desde tres ópticas diferentes: a) el conocimiento teórico, b) la estética y c) la práctica de las artes.

Lo anterior considera a las artes no sólo desde un punto de vista histórico sino desde su propia génesis, dotado de sentido apreciativo y la práctica como ejercicio escolar o académico. En esta etapa el arte rompe su compromiso formal en el sentido que la tradición le asigna y se convierte en expresión auténtica de sentimientos y afectividad humana.

Se considera que existen dos conceptos básicos en la educación artística, uno la educación de las especialidades artísticas que tiene como objetivo desarrollar habilidades y explotar recursos de los alumnos para la formación de artistas, mientras que por otro lado la alfabetización estética implica un conocimiento general de todas las áreas artísticas para sensibilizar a los alumnos hacia las actividades artísticas y crear espectadores de arte y por ende consumidores de la producción artística.

En cuanto a las consideraciones fundamentales para una buena educación artística, Gil (1991), menciona que es importante observar cinco puntos básicos:

1. Aprender a ver: Se trata de una fase previa de formación de la observación para tener acceso a los objetos del conocimiento, a su imagen producida. Una educación visual que vaya

directo a las bases receptoras y capacidad de análisis (sensibilidad receptiva y cualidades de observación).

2. Aprender a hacer: Sensibilidad táctil y cualidades de expresión, base de toda actividad manual y creadora: se forma mediante la educación del cuerpo, vehículo de ejecución y manifestación de los distintos modos de representación.

3. Aprender a interpretar: Se hace incapié en la necesidad del lenguaje y la alfabetización artística, que va hacia formas y estructuras, dando lugar a una composición de elementos formales y teoría del arte, que en su tarea de hacerse comprender, él mismo se convierte en el verdadero lenguaje.

4. Aprender a actuar: El conocimiento y la práctica de lo anterior facilita y ejercita las capacidades de síntesis y organización por las que se manifiestan las cualidades operativas en asociaciones personales de manera que partiendo de un tema podemos considerar éste como

una serie de operaciones encadenadas, que a través del análisis llega tras un cierto número de estados a una síntesis.

5. Aprender a aprender: Aquí cabe plantearse una metodología encaminada hacia la investigación artística de modo práctico y teórico pensando que aprender no sólo es retener la forma, las propiedades, las reglas, sino aprender los contenidos en su generalidad, comprender las estructuras y sus funciones, establecer las relaciones causa-efecto y viceversa, fijar las consiguientes relaciones o diferencias en las manifestaciones de un espíritu receptivo, móvil y creador.

Las clases artísticas en las que a la función expresiva se le unen otras tendencias a potenciar y estimular una serie de facultades tales como la imaginación, la memoria y la atención; las capacidades perceptivas y creativas además de las asociativas, y que de un modo u otro intervienen en los procesos de aprendizaje.

Lowenfeld (1958, 1980) menciona que lo importante en la educación artística no es lo que se enseña sino quien aprende. En su teoría la concepción del desarrollo evolutivo es la predominante. Esta orientación incluye el otorgar un valor proyectivo a todas las realizaciones de los alumnos, siendo éste el criterio con que muchos enseñantes han impregnado la educación artística.

El modelo de enseñanza planteado en las propuestas educativas derivadas de este enfoque se fundamenta en la tradición por descubrimiento (Hernández, Marín y Jódar, 1991). Por esta razón quienes han hecho estos escritos coinciden en que en el proceso educativo deben confluír una serie de actividades que partan del mundo experiencial, subjetivo y próximo del niño.

También es importante que los alumnos aprendan habilidades que les permitan representar la forma de una manera real y objetiva, desarrollar la imaginación, favorecer la comunicación y desarrollar las capacidades vinculadas a la creatividad. Estas habilidades son básicamente expresivas, reproductivas y alfabetizadoras.

La teoría de los estadios de Piaget es la referencia psicopedagógica que orienta las propuestas educativas artísticas. Tiene esta teoría una aplicación especial en la utilización del dibujo y diferentes actividades de representación que se plantea a los alumnos como recurso que permite pautar lo que se considera ha de ser un proceso espontáneo de maduración y para situar al alumno en el momento evolutivo en el que se encuentra.

Existen algunas concepciones asociadas a las propuestas de educación artística que las matizan y en muchos casos son el fundamento psicopedagógico, encontramos entre éstos, los supuestos innatistas que predominan en la educación artística que no tienen su correlato en una atención al desarrollo de los procesos individuales. Estos implícitos se han definido con carácter ejemplar en relación a la creatividad y habrían de implicar, cuando se aplican al cambio de la enseñanza, tratar como atributo, una cualidad innata de los seres humanos. (Hernández, 1991).

Un objetivo muy buscado en la educación artística en Europa ha sido el demostrar a los estudiantes cómo las artes han servido para transmitir ideas, valores y perspectivas que han tenido sentidos particulares en contextos específicos e ir detectando como las diferentes propuestas de educación artística resultan reflejo de este mismo sistema de valores que actúa y conforma implícitamente el desarrollo personal de los alumnos. (Laiglesia, 1991).

Una de las diferencias más grandes del sistema de educación artística en casi todo el mundo es la creencia de una atención similar a los tipos tradicionales de educación. Este

proceso pretende que se puedan desarrollar propuestas de enseñanza que tengan en cuenta estos supuestos que organicen su sistematización por diferentes caminos. Todo ello para hacer notar que la enseñanza de las artes reclama la introducción de la investigación educativa en el ámbito de la educación artística. (Hernández, 1991).

Aunque tanto la educación artística como los procesos creativos han sido poco estudiados e investigados, existen algunos textos que han influenciado a los estudiosos de la educación artística: las primeras obras sobre la educación por el arte surgieron en la segunda mitad del siglo XX. En E.U. Víctor Lowenfeld publicó "Desarrollo de la Capacidad Creadora", y en Inglaterra apareció la primera edición de "Educación por el Arte" de Hebert Read. Para ambos, la educación artística no pretende tanto que la persona aprenda a hacer arte como que a través del arte, se aprenda a ser persona.

Read (1982) menciona que debería distinguirse entre educación artística y educación estética, denominando a ésta última como la educación de esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo. Sólo en la medida en que esos entendidos establezcan una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se constituye una personalidad integrada.

La educación artística, por lo tanto, está relacionada principalmente con el efecto de ese proceso sobre el individuo, mientras que las llamadas bellas artes están más vinculadas con los productos resultantes. (Marín, 1991).

Resumiendo lo anterior se identifican cuatro elementos fundamentales en la educación artística: a) Métodos de enseñanza de las materias artísticas, b) métodos de aprendizaje en el alumno, c) formación del profesorado de arte y d) características que debe poseer el alumno que va a estudiar arte.

En cuanto a las habilidades y aptitudes que un artista debe poseer se pueden manejar tres posturas generales: a) innatas, se refiere a que el artista nace con las características propias para ser creativo; b) características que se pueden desarrollar, a través de la estimulación y la disciplina se pueden desarrollar características artísticas sin esperar el virtuosismo innato; c) el don artístico como parte de la personalidad, esto se refiere a que la personalidad y las vivencias tanto individuales como colectivas van a determinar la vocación artística así como la estimulación y desarrollo de aptitudes hacia el arte.

La discusión en la actualidad sigue considerando los enunciados anteriores para tratar de integrarlos en un método de didáctica del arte en sus diferentes especialidades ya que cada una presenta vías sensoriales, perceptuales y canales de expresión diferentes, sin embargo los modelos actuales, aun los más desarrollados como los europeos no han logrado esta integración de elementos aunque los avances han sido notables en los últimos años sobre todo si se toma en cuenta que se carece de investigación en esta área.

Uno de los elementos centrales en la educación artística que parece haber sido olvidado es el profesor de enseñanza artística, la única área que posee una carrera de este tipo es la de música y ésta se encuentra tanto a nivel técnico como licenciatura en varios países, entre ellos Francia, España, Inglaterra, Italia, E.U. y México.

Más recientemente en México (1995) se ha creado una carrera de enseñanza de la danza al igual que un profesional en educación artística con especialidad en danza folklórica y contemporánea, sin embargo aún no se puede evaluar sus resultados ya que todavía no han egresado sus primeras generaciones.

El Ministerio de Educación Español, en su libro MEC (que versa sobre la Reforma Educativa Española), incluye algunas novedades llamativas tales como las opciones artísticas

para las escuelas de formación del profesor y el bachillerato artístico que ya se viene dando de forma experimental. (Gil, 1991).

En Cataluña el proyecto de formación de proserores de arte, parte del bachillerato de arte (experimental) en el que se maneja el nuevo modelo curricular y culmina en la escuela de formación de profesores. (Gil, 1991).

En lo que corresponde a las grandes instituciones de educación, muchas de ellas han tomado en cuenta a la educación artística para tratar de fomentarla. En 1951 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), auspicia un seminario sobre educación artística que se celebró en Bristol, Inglaterra y que contó con la intervención de las más destacadas personalidades del mundo del arte, la psicología, la educación y la enseñanza artística como Henry Matisse, Herbert Read, Jean Piaget, Víctor Lowenfeld, Pierre Duquet, Arno Stern, entre otros. Una de las conclusiones del seminario fue fundar la Sociedad Nacional de Educación por medio del Arte (INSEA), que es la asociación que reúne a los profesionales de la educación artística, principalmente en el campo de las artes plásticas, de todo el mundo. (Marín, 1991).

La Asociación de Educación Artística Estadounidense (National Art Education Association) una de las más prestigiadas a nivel mundial, publicó en 1977 un informe sobre la situación de la enseñanza artística, acompañado de una comprometida declaración de principios en la que era patente una nueva concepción de la educación artística como un ámbito plétórico de contenidos. Dicha declaración incluía:

"Los objetivos de un programa de arte deben ser los siguientes:

1. Impartir conocimientos y comprensión completa de la disciplina artística, concentrándose en la historia del arte desde sus comienzos en la prehistoria hasta el presente, incluyendo no sólo el arte occidental sino el de todas las culturas, épocas y áreas geográficas.
2. Promover la valoración del arte tanto por sus cualidades estéticas como su contribución al legado cultural de la humanidad, preparar a los estudiantes para hacer mejores y más fundamentados juicios estéticos sobre las formas artísticas y sobre el entorno; hacer a los estudiantes conocedores de la historia del arte y capacitarlos para analizar, describir y apreciar los objetos artísticos." (Dorn, 1977, p. 67).

Actualmente el Centro Getty para la Educación en las Artes de los Ángeles California, tiene un proyecto de investigación educativa en arte que se conoce con el nombre de "La Educación Artística como Disciplina", sus características principales son:

1. El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte y habilidad tanto para reaccionar como para crearlo.
2. El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio generalizado.
3. El programa debe estar escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares.
4. Las obras de arte ocupan un papel central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas.
5. El currículo se estructura de modo que refleje una implicación similar a cada una de las cuatro disciplinas.

6. El currículo se organiza de modo que se vaya acrecentando el aprendizaje y el nivel de comprensión del alumno, ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiados.

7. La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados.

8. Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados. (Clark, Day y Dwaine, 1978).

A pesar de los esfuerzos que diversas instituciones y asociaciones han hecho por estructurar un sistema de educación artística, el desarrollo de ésta no ha sido el esperado, sin embargo son propuestas que podrían llegar a tener resultado en el futuro.

Se puede decir que la educación artística es la que prepara para pensar, comprender y comunicarse con los distintos lenguajes de los sentidos (visual, acústico y corporal) y comunicarnos con el lenguaje en general y con la producción representada por cada uno de ellos dentro del mundo de las artes.

La función estética alude a la formación aperceptiva en los que la contemplación de la obra de arte y el análisis de la misma se transmiten a través de la teoría e historia del arte, si bien tenemos que admitir la necesidad de reorientar el tema pensando en que el enfoque historiográfico es un aspecto incompleto y parcial del conocimiento artístico.

Durante el acto pedagógico se pueden distinguir tres componentes fundamentales: Educador, educando y bien educativo, los dos primeros son los protagonistas y el tercero el objeto o bien transmisible que la didáctica estudia bajo los aspectos de enseñanza aprendizaje e instrucción.

En la educación artística interesa de modo especial el adolescente ya que no se puede fijar fronteras o límites en cuanto al arte en esta etapa de la vida, que en el plano de la escolaridad corresponde a la enseñanza secundaria y al bachillerato quienes han sufrido desfase y problemas de adaptación, problemas originados por falta de continuidad en las asignaturas, el desnivel de exigencia, la desconexión con las demandas sociales y culturales, la infraestructura deficitaria, el falso sentido propedéutico, las metodologías inapropiadas, etc.

Mucho se ha escrito sobre la adolescencia, pero en el área de la educación artística apenas hay investigaciones, las ya clásicas de Lowenfeld y algunos aspectos de Piaget y Gessel.

En estudios realizados en adolescentes que cursan el bachillerato de arte en Barcelona, España; se ha encontrado que sólo un 15% de ellos consideran viable la posibilidad de dedicarse a una carrera superior en el área de bellas artes. (Gil, 1991).

2.2. Aspectos psicoanalíticos del arte.

El arte es un concepto sumamente amplio y puede ser abordado desde múltiples perspectivas. Algunas de ellas tienen relación con la psicología en materias como la sociología del arte, el psicoanálisis del arte, la psicología del arte y la educación del arte entre otras. Algunas de las teorías se aproximan al arte desde su propio objeto de estudio, un ejemplo de esto es la Gestalt que propone especial atención a la psicofisiología y la percepción sensorial. (Alvarez, 1974; Vigotski, 1972).

El psicoanálisis ha introducido nuevas ideas revolucionarias sobre la naturaleza del contenido temático del arte. Este contenido temático es siempre en un cierto sentido del hombre; la contribución psicoanalítica al análisis del contenido del arte no es ni más ni menos su contribución a la naturaleza humana.

El psicoanálisis ha aportado ideas importantes sobre la técnica del arte, ésta es muy distinta a la técnica de la ciencia y del pensamiento racional y está arraigado en lo que Freud llamó el proceso primario. (Brown, 1987; Guadarrama, 1992).

A pesar de que el arte ha sido poco estudiado por otras áreas, se encuentra en el psicoanálisis una aproximación teórica de los mecanismos que intervienen tanto en el proceso de la creación artística como en el disfrute de la obra de arte por parte del espectador.

Ni en el artista ni en el que aprecia la obra de arte se pueden descubrir las cuestiones fundamentales de la psicología del arte, lo mismo que en los procesos conscientes. Los procesos de la creación resultan inexplicables y ocultos a la conciencia. (Vigotski, 1972).

El estudio de los procesos inconscientes se inicia con Freud en su teoría psicoanalítica. El mismo autor define lo que se entiende como conciencia: "... el psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, sino tan sólo una cualidad de lo psíquico, que puede sumarse a otra o faltar en absoluto ... ser consciente es, en primer lugar, un término puramente descriptivo que se basa en la percepción más inmediata y segura. La experiencia nos muestra luego que un elemento psíquico (por ejemplo, una percepción) no es, por lo general duraderamente consciente. Por el contrario, la conciencia es un estado eminentemente transitorio". (Freud, 1923, pp. 10).

Este concepto es central en el estudio del arte, el otro concepto manejado por los psicoanalistas que tiene gran importancia es el de inconciente: "... denominaremos inconciente a aquellas representaciones latentes de las que tenemos algún fundamento para sospechar que se hallan contenidos en la vida anímica ... Una representación inconciente será una representación que no percibimos, pero cuya existencia estamos, sin embargo, prontos a afirmar, basándonos en indicios y pruebas de otro orden". (Freud, 1916 [1915],p.114).

Con estos dos conceptos, el psicoanálisis inicia la exploración de lo que denomina "Psicoanálisis del Arte". Vigotski, (1972), indica que las causas más inmediatas del efecto artístico subyacen en el inconciente y únicamente penetrando este dominio es como se puede tener proximidad con los problemas del arte.

En la interacción entre la conciencia y el inconciente, los procesos que se originan en el inconciente afloran con frecuencia a la conciencia y viceversa, se desplazan a la esfera de lo inconciente numerosos fenómenos conscientes. Existe una relación dinámica viva, permanente que no se interrumpe ni por un instante entre ambas esferas de la vida del individuo.

El inconciente influye en nuestros actos, se manifiesta en la conducta y por estas manifestaciones se aprende a discernir el inconciente y las leyes que lo rigen. (Freud, 1981).

A lo largo de sus investigaciones, tanto empíricas como teóricas, Freud describió que existen relaciones estrechas entre los diversos productos de la psique humana en los que de manera específica aflora material que proviene del inconciente. El folklor, los mitos, el chiste, la ironía, los cuentos, los poemas, las obras de ficción y las creaciones plásticas se explican como productos en los que ha intervenido un proceso de simbolización mediante el

cual dichos materiales reciben ciertos tratamientos por medio de las funciones de la psique. (Del Conde, 1994).

El arte tiene como función facilitar, hacer público el contenido del inconciente, el espectador debe sufrir las mismas represiones que el artista creador ha superado para encontrar la forma de expresar su inconciente reprimido. El arte parece tener la propiedad, como el psicoanálisis, de hacer conciente lo inconciente y tiene que afirmarse contra la hostilidad del principio de la realidad. (Brown, 1987).

Con este punto de vista los procedimientos de interpretación de la psique del artista anteriores al psicoanálisis, obligan al investigador a apoyarse únicamente en datos objetivos y ciertos y cuyo análisis puede ayudarle a obtener cierto conocimiento de los procesos inconcientes.

Estos hechos objetivos en los que el inconciente se revela con una mayor claridad, son las obras de arte, las cuales se convierten en el punto de partida del análisis del inconciente.

Vigotski (1972), menciona que la influencia que los sentimientos tienen sobre la obra de arte es de carácter distinto cuando las originan las mismas obras de arte, y esta modificación estética del sentimiento de lo doloroso a lo placentero representa un problema, cuya solución puede darse únicamente mediante el análisis de la vida inconciente.

El mismo autor señala que el psicoanálisis es precisamente el sistema psicológico que ha elegido como objeto de estudio la vida inconciente y sus manifestaciones. Y es completamente natural la tentación que supuso para la psicología la aplicación de su método a la interpretación de los problemas del arte.

Hasta antes de abordar el tema del arte y sus procesos de creación, el psicoanálisis sólo había tratado dos hechos fundamentales en que el inconciente se manifestaba: los sueños y la

neurosis. Se entendía e interpretaba a ambas formas como punto de contacto entre lo consciente y lo inconsciente; era por tanto lógico el intento de examinar el arte a la luz de estas dos formas principales de manifestación del inconsciente y de ahí partieron los psicoanalistas, al afirmar que el arte ocupa un lugar intermedio entre el sueño y la neurosis y que subyace en él un conflicto demasiado maduro para un sueño, pero que aún no forma parte de la patología. (Brown, 1987; Vigotski, 1972).

El inconsciente se manifiesta en el arte, al igual que en el sueño y en las neurosis, de una manera diferente aunque pertenece a la misma naturaleza. "... de este modo el artista se halla psicológicamente entre el soñador y el neurótico; el proceso psicopatológico es esencialmente el mismo en ambas y sólo diferente en grado". (Vigotski, 1972, p. 245).

Freud, señala dos formas de manifestación del inconsciente y modificación de la propia realidad y las mismas se acercan más al arte que a los sueños y a la neurosis, y menciona los juegos infantiles y las fantasías diurnas. (Vigotski, 1972).

a) Juego y fantasía en el arte.

"La antítesis del juego no es la gravedad sino la realidad".

Vigotski.

El niño es capaz de distinguir muy bien entre la realidad del mundo y su juego, ya pesar de la presencia de un afecto que lo satura y gusta de apoyar, los objetos y circunstancias que imagina en los objetos tangibles e invisibles del mundo real.

Cuando el niño deja de jugar no puede, no obstante, renunciar al placer que le proporcionaba el juego.

Como algunos autores lo han mencionado, el niño no puede hallar en la realidad satisfacción si no es en el juego y éste es su fuente de satisfacción, el lugar de los sueños lo ocupan los sueños y las fantasías, a las que se entregan la mayoría de las personas, imaginando la realización de sus deseos ya sea de tipo erótico o de otra índole, a esto se le conoce con el nombre de sueños diurnos. Estos sueños diurnos poseen momentos esenciales que los distinguen de los juegos y los aproximan al arte. (Vigotski, 1972).

En "El chiste y su relación con el inconciente", Freud (1905) sugiere que el arte, como una vuelta al principio del placer y como una vuelta a la infancia, debe ser esencialmente una actividad de juego. Utiliza la categoría de juego para establecer un Vinculo entre las técnicas del arte y las técnicas del proceso primario, lo infantil y lo inconsciente. (Brown, 1987).

La metáfora que representa la piedra angular de la poesía no es, para Brown (1987), más que un juego con las palabras.

Freud establece la relación entre el elemento de juego y el elemento de asociación de los instintos en el ingenio por medio de la analogía con la distinción entre el placer preliminar y el placer final en la comunicación sexual.

Actualmente la mayor parte de los autores que estudian el proceso creativo, tanto en la teoría como en la crítica del arte, toman como hecho conocido e incontrovertible, la vinculación entre el juego infantil y la actividad creadora del adulto. Freud analizó esta cuestión a partir de los sueños diurnos de los adultos. Estos sueños también estaban vinculados con la actividad poética y de ahí dedujo que los artistas realmente realizan muchas de sus ensoñaciones ligando tal facultad con su menor inclinación a reprimir. Esta inclinación es general en los seres humanos y se considera como un desalojo de las tensiones irreconciliables con el placer. (Del Conde, 1994).

De los momentos anteriormente mencionados que distinguen a los sueños diurnos de los juegos y que los aproxima al arte se encuentran, primero las fantasías que pueden aparecer como base fundamental del proceso creativo. En estas fantasías se pueden encontrar vivencias dolorosas, las cuales, sin embargo pueden producir placer, caso que recuerda la modificación del afecto en el arte. (Vigotski, 1972).

Rank, (1970) menciona que en estas fantasías y sueños diurnos, se producen situaciones que en la realidad serían muy dolorosas, sin embargo, la fantasía la describe con placer. La fantasía más corriente es la muerte; la pobreza, las enfermedades, la cárcel y la deshonra no son raras en estas representaciones.

Para Freud, poesía y juego son actividades idénticas ya que todo juego sería un poema psicodramático, pero a su vez toda obra artística se produce en un juego. Entre el juego y la creación poética se establece un eslabón intermedio: la fantasía. Pero tanto el niño que juega, como la persona que fantasea o el poeta que escribe, o el artista que crea; no hacen más que expresar tendencias reprimidas y el proceso que siguen es el que marca el psicoanálisis en el desarrollo de síntomas neuróticos de los ensueños, de los actos fallidos y de las equivocaciones. (Alvarez, 1974).

El mismo Freud dió la respuesta al demostrar como el trabajo del artista, al igual que el contenido de los sueños y del juego de los niños, tienen sus raíces en la vida inconciente de las fantasías, y estas fantasías muy a menudo, corresponden a dramáticas realidades internas que emergen de los estratos más profundos del psiquismo. (Grinberg, 1988).

Freud, al realizar un análisis de los juegos infantiles encontró que también en el juego el niño realiza vivencias dolorosas, como cuando juega al médico y repite en este juego las

mismas situaciones que en su vida le produjeron dolor. ("más allá del principio del placer" en Del Conde, 1994).

Sin embargo en los ensueños estos fenómenos aparecen de forma mucho más intensa y viva que en los juegos infantiles. (Vigotski, 1972).

Vigotski menciona que otra diferencia del juego, según Freud, es la de que el niño jamás se avergüenza de su juego y no lo oculta a los mayores, en cambio, el adulto si lo hace de sus fantasías y las oculta de los demás, las considera como algo íntimo y personal. Y por último, lo más importante para la comprensión del arte en estas fantasías reside en la fuente de donde surgen, Freud considera que no fantasea el hombre feliz sino únicamente el insatisfecho. Los impulsos que no se encuentran plenamente satisfechos representan el estímulo impulsor de la fantasía. Toda fantasía presupone la realización de un deseo, una rectificación de la realidad insatisfecha.

Para algunos autores (Brown, 1987; Freud, 1912; Trilling, 1953), el arte está inseparablemente ligado al principio del placer y ésta es la base en que se apoya parte de la teoría freudiana de la innegable sumisión del hombre al principio del placer.

En "El chiste y su relación con el inconciente", Freud (1912, p.84) afirma el vínculo entre el arte y el principio del placer, pero la "persecución, a través del arte, del placer incompatible con el principio de realidad no es desesperada sino glorificada".

Cuando el aparato psíquico no se usa para satisfacer una de nuestras indispensables necesidades de los instintos, dejamos a éste buscar el placer. Tratamos incluso de derivar placer de su propia actividad, en esto, está la base de todo pensamiento estético. (Brown, 1987).

Freud afirma asimismo el vínculo entre el arte y la puerilidad. No obstante la puerilidad no es un reproche sino el reino ideal del placer que el arte sabe como recuperar. La función del arte, es ayudar a encontrar nuestro camino hacia las fuentes del placer que se ha hecho inaccesible por la capitulación del principio de la realidad que llamamos educación o madurez, en otras palabras, es recuperar la risa perdida en la infancia.

Dice Freud (1910 p. 78). "...el arte logra por un camino peculiar una reconciliación entre los dos principios."

Dicha reconciliación ocurre en el artista que no puede atreverse a renunciar al placer de satisfacer una pulsión, entonces da libre curso en la vida de la fantasía a sus deseos eróticos y de ambición. Pero lo hace encontrando un camino de regreso desde ese mundo de la fantasía a la realidad.

Según Freud (1927), la satisfacción que el arte procura a los participantes de una civilización es distinta aunque permanece en la masas más que en el individuo, ya que éstas permanecen ocupadas por el trabajo agotador y que además están poco preparadas por la educación.

Añade "...el arte ofrece satisfacciones sustitutivas compensadoras de las primeras y más antiguas renuncias impuestas por la civilización al individuo."

Las creaciones del arte intensifican los sentimientos de identificación, y además ofrece ocasiones de experimentación colectiva de sensaciones elevadas y que contribuyen a la satisfacción narcisista cuando representan el rendimiento de una civilización y representan también sus ideales.

"Existe en efecto un camino de regreso de la fantasía a la realidad y es el arte... el artista se extraña de la realidad y transfiere todo su interés y también su libido a las formaciones de

deseo de su vida de fantasía desde la cual se abre un camino que podría llevar a la neurosis" (Freud, 1916 p.38).

El artista elabora sus sueños diurnos de tal forma que pierdan lo que tienen de personal para los extraños y para que los mismos puedan gozarlos también. Además los atenúa hasta el punto del placer. De este modo Freud insiste en la idea del suavizamiento, que podría identificarse como una autocensura que aparece en el mismo momento de la realización de la obra, con el objeto de dotarla de características que experimenten placer. (Del Conde, 1994).

El sentimiento de placer que el artista deriva de su creación tiene su origen en la libido, y el goce que produce la contemplación de una obra de arte tiene un origen sexual, si bien en ambos casos se producen formaciones sustitutivas que desvían la consecución de la meta sexual de su objeto directo trasladándolo a otra satisfacción, que también satisface las exigencias de la libido, lo que ofrece una compensación a las creaciones de la cultura. (Del Conde, 1994).

Los artistas poseen fuerzas libidinales hipertrofiadas. Éstas derivan de su acrecentada cuota de narcisismo primario, sin lo cual no podrían dar curso a su creatividad, que se presenta como una prolongación narcisista del propio Yo. (Freud, 1923).

Freud supone que la base de la creación poética, así como de los sueños y fantasías, se encuentra en los sueños insatisfechos, con frecuencia aquellos que avergüenzan al individuo y que ha de ocultar a sí mismo, habiendo sido por él reprimido y desplazado al inconsciente. (Del Conde, 1994).

En este sentido el mecanismo de acción del arte evoca totalmente el mecanismo de defensa de acción de la fantasía. Así esta fantasía se ve exitada habitualmente por una

vivencia fuerte, auténtica, la cual despierta en el artista el recuerdo de un suceso anterior perteneciente casi siempre a la infancia y de esta parte el deseo de que se encuentre satisfacción en la obra poética.

La poesía y el sueño diurno son la continuación y sustituto de sueños infantiles. De este modo, la obra de arte es para el propio artista una forma de satisfacer deseos insatisfechos que en la vida real no llegan a satisfacerse. Esto tiene relación con la teoría psicoanalítica de los efectos desarrollada por el psicoanálisis y que plantea que los efectos pueden permanecer inconcientes, conservándose no obstante la acción de estos efectos, lo cual entra invariablemente en la conciencia. (Vigotski, 1972).

El placer o el sentimiento que penetra de este modo a la conciencia se une a otros afectos o con las representaciones correspondientes, entre ambos debe haber estrecha relación de asociación y por el camino abierto por esta asociación se desplaza el placer y la energía unida a él.

La obra de arte que contiene afectos concientes, suscita otros de tipo inconciente de mayor intensidad y cargado de sentimientos opuestos. Las representaciones mediante las que esto se da, deben elegirse de tal manera que en ellas, junto a asociaciones concientes, haya suficientes asociaciones con tipos complejos inconcientes de afectos. La obra de arte adquiere la capacidad de realizar esta compleja tarea debido a que al surgir, había desempeñado en la vida anímica del artista el mismo papel que desempeñó para el espectador, es decir, ofrecía la misma posibilidad de escape y satisfacción fantástica de deseos inconcientes comunes a ambos. (Vigotski, 1972).

2.3. Sueños, neurosis y obra artística.

El poeta y el artista en general utilizan las mismas leyes que ha descubierto el psicoanálisis en los síntomas neuróticos y los sueños, en la realización de la obra artística, entre ellos, la compensación, el desplazamiento y la transferencia, son aplicables a la creación artística. (Alvarez, 1954).

El arte no sólo es de utilidad para el artista para sublimar sus tendencias reprimidas, sino también le sirve al espectador para satisfacer las suyas y en este caso se cierra un ciclo que contribuye a un resultado positivo, el hecho de que el artista pone al espectador en posición de gozar la obra sin que éste se avergüence ni hacerse reproche alguno de sus propias fantasías. (Baudovin, 1955)

La aportación del psicoanálisis ha sido decisiva, por una parte ha establecido una relación entre los procesos mentales que se dan en cualquier persona en estado de vigilia y en su fase de sueño, por un lado, y por otro, los procesos mentales específicos que intervienen en la creación. (Alvarez, 1974).

Exactamente igual que en los sueños, las obras de arte son satisfacciones imaginarias de deseos inconcientes, cuando se hace necesario el paso del principio del placer al principio de realidad, para hallar un sustituto de los placeres personales a los que hay que renunciar, se constituye una especie de reserva en la imaginación.

Como el don artístico y la capacidad de trabajo están íntimamente ligados a la sublimación, la esencia de la función artística resulta inaccesible. (Beucher, 1972).

Son las inclinaciones sexuales las que de acuerdo con la doctrina psicoanalítica, constituyen la fuente fundamental del inconciente y esa transferencia de los fondos de la

energía psíquica que tiene lugar en el arte es esencialmente una sublimación de la energía sexual, es decir una desviación de ésta de sus fines directamente sexuales y su inversión en creación.

La base de la creación artística la constituyen siempre inclinaciones y deseos inconcientes y suplantados, es decir en desacuerdo con nuestras exigencias morales y culturales. Es precisamente por eso que los deseos prohibidos alcanzan a través del arte, su satisfacción mediante la forma artística. (Vigotski, 1972).

Los psicoanalistas, según Vigotski, no ofrecen una respuesta completa al problema de la forma y sus intentos de una solución que pruebe sus puntos de partida. Al igual que en los sueños se despiertan los deseos de los cuales el individuo se avergüenza, así en el arte encuentran su expresión únicamente aquellos deseos que pueden satisfacerse de forma directa. De aquí que el arte trate siempre lo criminal, lo vergonzoso, lo reprobable. Y del mismo modo que en sueños, en la obra de arte se revelan de modo encubierto. El artista para dar satisfacción a sus deseos reprimidos, debe plasmarlos de forma artística,

Brown (1977), sostiene que la noción freudiana del arte como satisfacción sustitutiva y como una ilusión en contraste con la realidad, sugiere que el arte es esencialmente el "opio del pueblo", una evasión a un mundo irreal de la fantasía que no puede distinguirse de una neurosis desarrollada, teniendo tanto el arte como la neurosis, la mecánica fundamental de una huida de la realidad.

Freud no se limita sólo a vincular el arte con lo inconciente y lo infantil, lo distingue además de otras manifestaciones de lo inconciente y lo infantil, tales como los sueños y las neurisis. Distingue entre el arte y los sueños insistiendo en que el arte tiene una referencia social y un elemento de control conciente.

El arte tiene que afirmarse contra la hostilidad del principio de realidad. Es la tensión entre lo conciente y lo inconciente lo que diferencia el juego del proceso primario en el arte y del juego del proceso primario en los sueños. (Brown, 1987).

El arte difiere de los sueños no sólo porque hace conciente lo inconciente, sino porque además libera los instintos reprimidos y esto representa una relación libidinal.

La función del arte es para el artista, liberarlo de sus inhibiciones, y con ello hacer mas accesibles para nuestra satisfacción aquellas fuentes del placer que han sido bloqueadas en otro tiempo.

Esta noción del arte como modo de liberación de los instintos sugiere una distinción ulterior entre el arte por una parte, y los sueños y las neurosis por la otra. Los sueños y las neurosis dan expresión al inconciente reprimido pero lo liberan. Las neurosis y los sueños son el resultado determinado del inconciente, mientras que el arte es su articulación conciente. (Brown, 1987; Fenichel, 1980).

El arte no aparta sus ojos de la conciencia, no reprime y alcanza alguna realidad. Y por la liberación de los instintos, el arte logra un placer positivo negando a los sueños y a las neurosis.

Los sueños son fantasías de deseos insatisfechos, los síntomas neuróticos son sustitutos de placeres prohibidos pero nunca se satisfacen.

El arte por otra parte no siendo un compromiso con el inconciente, proporciona una satisfacción positiva y no puede ser clasificado junto a los sueños y a las neurosis como una satisfacción sustitutiva.

La obra artística puede ser una huida de la realidad o una compensación de frustraciones. Las metas son desviadas de sus objetos primordiales debido a una especial capacidad de

sublimación por parte del artista. La sublimación a través de la creatividad implica niveles de censura más flojos y elásticos que los que comúnmente requieren otras actividades sublimatorias. La energía recibe inversiones que la desplazan dinámicamente de una meta a otra con lo que se forman representaciones simbólicas. De esto resulta que aquel placer inicial, deparado por la posibilidad de satisfacer una pulsión, no queda cancelado sino transformado en algo que cumple una función social. Únicamente se simboliza lo reprimido y sólo lo reprimido tiene necesidad de ser simbolizado. (Del Conde, 1994).

Freud jamás pretendió establecer un criterio de norma o de salud, aunque sí explicó con claridad que cuando los impulsos del Ello se inmiscuyen con facilidad en la conciencia, coadyuvan a formar tendencias patológicas que en un sinnúmero de casos están presentes en la personalidad de los artistas. La enfermedad en sí no crea nada, y cuando alcanza grados climáticos aniquila la creatividad. Pero la incursión de los recursos del inconsciente en el sistema de percepción si suele aliarse con el talento artístico y con los intensos brotes creativos. (Del Conde, 1994).

Toda labor de creación o sublimación toma como base la elaboración de fantasías depresivas tendientes a restaurar y recrear el objeto perdido que se ha destruido.

La tarea del artista consiste en la creación del mundo propio. Todo artista reproduce su propio mundo aún cuando procura ser un realista completo y se impone la tarea de reproducir fielmente el mundo externo. Un ejemplo de ello es el paisaje pintado por dos artistas y que reproducen mundos diferentes. (Grinberg, 1988).

Marcel Proust, sostenía que todo artista se ve compelido a crear por su necesidad de recuperar el pasado perdido, esto es mas claro en su obra "A la recherche du perdu", es

donde ofrece la descripción más completa sobre la base de la elaboración del duelo. (Grinberg, 1988).

Grinberg indica que en el recuerdo puramente intelectual del pasado es algo muerto y emocionalmente inútil a diferencia de los recuerdos vivenciales que tienen un valor para el individuo pero que son fugaces y para capturarlos y darles vida permanente solamente se podría intentar a través de la obra de arte.

Tal como lo indica Melanie Klein (1930, en Grosskurth, 1991), todo duelo reedita las ansiedades depresivas tempranas. La recreación tiene lugar solo cuando la pérdida ha sido reconocida y el duelo experimentado. Toda creación es en realidad la recreación de un mundo interno y un Yo en ruinas.

Para Hanna Segal (1966), cuando nuestro mundo interno se halla destruido, muerto y sin amor, cuando nuestros seres amados no son mas que fragmentos y la desesperación parece irremediable, es entonces cuando se debe recrear nuevamente el mundo interno, reunir las piezas, infundir vida a los fragmentos muertos, reconstruir la vida. Agrega que la incapacidad de reconocer y superar la ansiedad depresiva, conduce a inhibiciones en la expresión artística.

El éxito del artista consiste en proporcionar la expresión más completa del conflicto y la unión entre el instinto de vida y el instinto de muerte. La culpa es uno de los sentimientos que con mayor fuerza intervienen en tales conflictos. Constituye entonces una de las fuentes de inspiración artísticamente importante y al mismo tiempo aparece con frecuencia ya sea de forma manifiesta o en su expresión latente en la creación poética. (Grinberg, 1988).

2.4. El psicoanálisis y el espectador de arte.

La relación entre el artista y el espectador, es una relación que según la psicología de las masas y el análisis del Yo, vincula entre sí a los miembros de un grupo autoritario. En contraste con la estructura de un grupo autoritario, la finalidad de la asociación entre el artista y el auditorio, es la liberación de los instintos.

El arte nos puede proporcionar un placer positivo en la medida en que alcanza la meta que debe permanecer siempre como la meta de la humanidad, el juego consciente; esta categoría proporciona la distinción última entre los sueños, las neurosis y el arte. (Brown, 1987).

Hanna Segal define el placer estético derivado de una obra de arte como el sentimiento debido a la identificación de nosotros mismos con la obra de arte como un todo y con la totalidad del mundo interno del artista representado por su obra. Freud lo explicaba diciendo que el artista se propone despertar en nosotros la misma constelación mental que, en él produjo el ímpetu de crear.

Fundamentalmente en lo que a la obra de arte se refiere, el revivir inconcientemente el estado psíquico del artista constituye la base de todo placer estético. En síntesis el éxito del artista depende de que él pueda reconocer y expresar plenamente fantasías y realidades depresivas, al expresarlas está ejecutando un trabajo muy similar al duelo porque vuelve a crear un mundo armonioso que es proyectado en la obra de arte. El espectador se identifica con el autor a través de la obra de arte. Experimenta así sus propias ansiedades depresivas tempranas y al identificarse con el artista elabora con éxito su mundo interno, reestablece sus

objetos internos y su propio mundo interno y se siente reintegrado y enriquecido. (Grinberg, 1988).

El lenguaje del arte es, en otras palabras el lenguaje del inconciente pero en la obra artística interviene también el Yo que modifica, cristaliza y plasma el material bruto del inconciente. El arte es fantasía ya que interpreta y manipula en la creación de una manera omnipotente. El público se identifica con el artista inconcientemente, a través de un proceso inverso de comunicación con el artista. En una primera fase el Yo relaja su control abriendo camino a una acción recíproca del Ello. Esta fase es predominantemente pasiva: la obra de arte domina al público. En una fase posterior el Yo afirma su posición en la recreación. Al hacerlo no sólo rechaza el temor a las exigencias del Ello y a la presión del Super-yo, sino que domina también el flujo de energía mental. (Alvarez, 1974).

Freud en el malestar en la cultura (1929), dice que a la cabeza de las satisfacciones imaginativas se encuentra el arte, accesible aún al carente de dotes creadoras, gracias a la mediación del artista.

A juicio de Freud el arte emociona porque a través de la obra es posible aprehender la intención del artista en la medida en que éste ha logrado transmitirla haciendola inteligible al espectador. (Del Conde, 1994).

CAPÍTULO III. ADOLESCENCIA.

3.1. Antecedentes Históricos

Hasta el siglo II a.C., no existía en la Roma antigua el periodo de la adolescencia. El paso de niño a adulto se marcaba por medio de una ceremonia religiosa donde se realizaba el cambio de la toga y la bula por el traje solemne de los ciudadanos romanos, adquiriendo así la personalidad jurídica. (Giuliano, 1979, en Lutte, 1991).

Turnbull (1961), dice que puede pensarse que por regla general en el comienzo de las sociedades humanas, la vida se dividía en infancia, edad adulta y la vejez. Actualmente esta división puede encontrarse en sociedades tradicionales como los pigmeos bambuti de Africa central.

Durante el siglo II a.C., aparece la etapa de la adolescencia después de profundos cambios en el sistema económico y social. En 193-192 a.C., el senado aprueba la ley *plaetoria* (acta de nacimiento) instituyendo acción penal contra quienes abusaran de la inexperiencia de los jóvenes menores de 25 años y diez años mas tarde, se limita la participación de los adolescentes en los cargos públicos.

Históricamente, la etapa de la adolescencia aparece como una fase de subordinación, marginación, limitación de derechos y recursos e incapacidad de actuar como adultos, como una fase de semidependencia entre la infancia y la edad adulta. En general, el poder y la riqueza de las clases dominantes se basaba en de semidependencia entre la infancia y la edad adulta. En general, e de semidependencia entre la infancia y la edad adulta. En de semidependencia entre la infancia y la edad adulta. En general, el poder y la riqueza de las

clases dominantes se basaba en de semidependencia entre la infancia y la edad adulta. En general, el poder y la riqueza de las clases dominantes se basaba en de semidependencia entre la infancia y la edad adulta. En general, el poder y la riqueza de las clases dominantes se basaba en asta los 25-30 años de edad. Entre los 7 u 8 años los niños de ambos sexos se iban de sus casas a vivir como sirvientes, aprendices y a veces como escolares.

Con la industrialización y los cambios que se dieron en la familia, la escuela y la cultura, la situación cambió radicalmente. En la clase burguesa aparece la etapa de la adolescencia en las últimas décadas del siglo XIX y deriva de un conjunto complejo de factores ligados a la industrialización y al desarrollo capitalista de la sociedad. La familia, que era de tipo patriarcal se transforma en familia nuclear formada por los padres y los hijos, que permanecen al lado de los padres hasta que se casan. Las clases privilegiadas fueron las primeras en renunciar a enviar a sus hijos como sirvientes y las mujeres a permanecer en casa en espera y deseo del matrimonio. (Gillis, 1974, en Lutte, 1991).

Los jóvenes comienzan a asistir regularmente a la escuela, la cual se divide por grupos de edades: la primaria para la infancia y la secundaria para los adolescentes, adoptando un estilo militar para evitar las rebeliones de los jóvenes. El ideal que se les proponía a los jóvenes era el de la obediencia ciega del soldado (Aries, 1972), mientras los educadores les fomentaban los deportes de grupo y exaltaban las proezas físicas, los músculos y la virilidad. (Lutte, 1991).

Los movimientos juveniles contribuyeron también a la creación de la adolescencia moderna.

Gillis (1974, en Lutte, 1991), analizó dos de éstos: el movimiento Scout en Inglaterra y los Wandervogel (aves de paso) en Alemania. Estos movimientos atrajeron a los jóvenes de las

clases media y burguesa, pero no así a los de las clases populares que no aceptaron pertenecer a organizaciones cuya finalidad era hacer aceptar el orden social existente. Estos movimientos que se proclamaban como apolíticos, en realidad eran fuerzas conservadoras dirigidas por adultos de las clases privilegiadas cuyos valores transmitían, (Lutte, 1991). Con la decisión de los nazis en 1933 de enrolar a todos los jóvenes en la Juventud Hitleriana, se completó la tendencia de una supervisión compulsiva de los adolescentes (Gillis, 1974, en Lutte, 1991).

Para lograr que los adolescentes aceptaran con mayor facilidad la subordinación y la marginación que sobre ellos se ejercía, se hizo necesario cambiar las imágenes sociales, la ideología dominante y la mentalidad, para lo cual las ciencias médicas y psicológicas jugaron un papel muy importante, presentando las normas particulares de la clase media como leyes naturales y estimulaban a los adolescentes a ser conformistas, dependientes y a renunciar a sí mismos. Con la Revolución Industrial muchos Jóvenes fueron excluidos del mundo del trabajo, provocando en ellos una mayor marginación y subordinación permaneciendo bajo el control de la familia, la escuela y los movimientos juveniles y por ende la represión feroz de su sexualidad. (Aries, 1972; Ussel, 1971, en Lutte 1991).

Hasta el siglo XIX los adolescentes se opusieron a que se les limitaran sus libertades, manifestándose en revueltas estudiantiles y participando en las revoluciones. Los jóvenes de las clases populares participaron en las luchas de clases y manifestaciones de contracultura y subculturas; por ejemplo: en los siglos XVI y XVII estallaron las revueltas estudiantiles; a finales del siglo XVIII surgieron el paro y la subocupación intelectual, que provocó que surgiera una coincidencia de generación; para los que perdían toda esperanza de trabajo y matrimonio, vivían en un estado existencial de pesadilla que se reflejaba en la literatura del

movimiento *sturm und Drang*, donde se describía a los héroes de la ley (Gillis, 1974); algunos jóvenes se reunían en pequeños grupos para rebelarse en contra de la sociedad, otros, se adherían a movimientos protestantes antiinstitucionales que le ofrecían un sentido a su vida.

Aunque desde luego no todos los adolescentes eran revolucionarios, por ejemplo, en Francia después de 1874 la *Jeunesse Dorée* formada por la clase burguesa, se valía de los ritos de la juventud para burlarse de la revolución; en París hacia 1830, adoptó la forma bohemía que se caracterizaba por el gusto de los estilos, comportamientos y lenguaje extravagante, el desprecio al trabajo, el presente, a la disciplina y el orden y atracción a las religiones orientales. (Lutte, 1991).

Gillis (1974), menciona que a finales del siglo XIX, algunos jóvenes sobre todo de 14 a 18 años, se resignaron a la dependencia familiar y de las demás instituciones de los adultos, vertiendo la agresividad hacia sí mismos. Para 1900, la etapa de la adolescencia sólo existía para las clases privilegiadas y empezaba a extenderse en las familias de obreros calificados y semicalificados y es hasta la primera mitad del siglo XX cuando surge "la era de la adolescencia" que se extiende a todas las clases sociales. (Gillis, 1974, en Lutte, 1991).

Estados Unidos y Europa presentan analogías en cuanto a la historia de la juventud. La adolescencia surge en la clase media como consecuencia de la industrialización, se atribuye a los jóvenes estados anímicos nuevos prescritos por los psicólogos y enfermedades especiales que se consideraban propios de la edad y el sexo.

Una nueva ideología de la adolescencia expresada en libros y revistas, describían la adolescencia como un periodo peligroso y crítico que incapacitaba a los jóvenes a actuar como adultos, de ahí la importancia de la familia en su educación, la necesidad de

obediencia, pasividad, sacrificio de sí mismo y la renuncia a la sexualidad. Se utilizaban la biología, y la psicología para justificar el intento de promover en los jóvenes normas y conductas conforme a los valores de la clase media: conformidad, hostilidad a la intelectualidad y pasividad. (Kett, 1977; en Lutte, 1991).

En Estados Unidos también surge la adolescencia y la delincuencia juvenil al mismo tiempo. Se consideraba a todos los adolescentes como delinquentes potenciales que necesitaban vigilancia constante. A los jóvenes no se les aplicaba el principio fundamental del derecho según el cual un individuo sólo podía ser juzgado cuando infringiera una ley; sino que eran juzgados y condenados por conducta inmoral, ausentarse del hogar sin permiso, faltar a la escuela, fumar en público, mendicidad o incorregibilidad. (Bakan, 1971, en Lutte, 1991).

En los países industrializados, la historia de la adolescencia es similar, hacia finales del siglo XIX la subordinación y la marginación era todavía más crítica. La adolescencia forma parte del fenómeno de la división de la sociedad y el acaparamiento de una minoría del poder económico, político, social y cultural. (Lutte, 1991).

En las sociedades tradicionales sin adolescencia, el paso de la infancia a la edad adulta es directo, desde la primera infancia se participa en las actividades del grupo, no existe casi diferencia entre los sexos en lo que se refiere a trabajo, la responsabilidad y la autoridad que se comparte con todo el grupo social, incluso los niños. En cambio, las sociedades tradicionalistas que cuentan con la etapa de la adolescencia, existe la marginación sociocultural para éstos, los cuales no pueden participar durante ésta etapa del poder político, de toda relación social ni pueden casarse. (Lutte, 1982, Visca, 1979; en Lutte, 1991).

Gillis afirma que en la sociedad contemporánea, los adolescentes han logrado menos control y vigilancia sobre ellos, mayor libertad sexual que se facilitó por los anticonceptivos, están menos sometidos a los adultos y con mayor apertura a los problemas sociales. Los movimientos sociopolíticos de 1968 los impulsaron a integrarse al mundo de los adultos donde se requiere más autonomía y autoridad. (Gillis, 1974, en Lutte, 1991). Pero a pesar de existir menos control y vigilancia sobre los adolescentes, éstos, en la actualidad siguen padeciendo la marginación y subordinación a nivel mundial. Existe una nueva división del trabajo en donde se redistribuye el poder y la riqueza en los países del primer mundo, originando el empobrecimiento paralelo de los países del tercer mundo y se vive por debajo del nivel de subsistencia. (Lutte, 1984, en Lutte, 1991).

3.1.1. Aproximaciones Teóricas de la Adolescencia

El estudio de la adolescencia viene desde tiempos remotos, por ejemplo, dentro del pensamiento griego Platón (427-347 a.C.), describe a los adolescentes como personas exitables, sentir placer por discusiones sin fin y fase donde se desarrolla la inteligencia y la razón. El también filósofo Aristóteles (384-322 a.C.), los define como idealistas, conformistas, optimistas y ambiciosos; donde predomina el deseo sexual, sus intereses van más hacia el futuro que al presente, con gran sentido del honor y la amistad, sin embargo, el que ha tenido mayor influencia sobre las teorías modernas sobre la adolescencia es Jean-Jacques Rousseau, cuya teoría tuvo éxito hasta finales del siglo XIX, quien define esta etapa de 15 a 20 años como una metamorfosis en donde se despierta el sentido moral, la emotividad y la conciencia moral.

Se reconoce que el inicio del estudio de la psicología de la adolescencia data de 1904 al publicarse "Adolescencia" de Stanley Hull, aunque algunos autores escribían ya sobre la psicología de los adolescentes a mediados del siglo XIX. Hull fue el primero en publicar un tratado completo sobre adolescencia donde retomaba muchas ideas de Rosseau. Para Hull, el periodo de la adolescencia abarca de entre 12-13 años a los 22-25 años de edad y la considera como un segundo nacimiento, una crisis provocada por la pubertad, donde se origina el despertar de la sexualidad, cambios de humor, agitación y repugnancia por la escuela y la familia. Intentaba aplicar la teoría evolutiva de Lamarck y Darwin y la ley de Haeckel que establece que el desarrollo del individuo reproduce el de la especie. (Lutte, 1991).

En los años 20's, la crisis económica y las luchas de la clase obrera originada por la victoria de la revolución bolchevique en Rusia, ocasionó que muchos jóvenes del proletariado y una parte de los burgueses, se comprometieran políticamente. El sistema escolar estaba en crisis y la psicología universitaria les proporcionó los instrumentos necesarios para controlar a los jóvenes, cuyo objetivo era combatir el marxismo, para lo cual se exaltaba el sentimiento religioso, dirigido a la juventud burguesa que era introvertida y no comprometida con las luchas políticas y sociales. (Friedrich y Kossakowski, 1962, en Lutte, 1991).

Se publicaron muchos libros sobre psicología del adolescente como el Buhler (1927) y Spranger (1929). Se utilizaron métodos de investigación no empíricos, basados en ideas filosóficas preconcebidas seleccionando algunos datos como prueba de sus afirmaciones. Spranger (1929), que tenía una orientación idealista, consideró que el desarrollo psíquico no dependía de condiciones históricas concretas sino de un fin inherente a cada individuo. El

valor del Yo, el adolescente lo descubre en la soledad y alejándose de la sociedad, lo que repercute necesariamente a un conflicto con la sociedad. Para Buhler, (1927), con orientación biológica, los sentimientos de los jóvenes corresponden a una necesidad biológica con poca influencia del medio.

Esta posición de la psicología académica que subvaluaba la influencia social, fue discutida por enseñantes y trabajadores sociales que interactuaban con obreros jóvenes; ellos efectuaron investigaciones empíricas, describiendo a los adolescentes como personas con sentido de realidad y de las cosas prácticas, no inclinados a la melancolía, a la religión, ni a ideales elevados, (a excepción de un minoría comprometida en la lucha de clases, descontentos de su formación y su trabajo), que tenían buenas relaciones con su familia, en especial con su madre.

Esta protesta entre la práctica y la teoría no influyó en la psicología académica y fue eliminada en 1933 por el nazismo, quien continuó adoptando la teoría académica como una teoría normativa de la juventud en función de los intereses del régimen. (Lutte, 1991).

En el medio cultural de Viena, Austria, se desarrolló el psicoanálisis a finales del siglo XIX por S. Freud (1856-1939). Se enfoca en las tendencias inconscientes que motivan el comportamiento. Freud no intentó influir en la psicología académica, su interés iba hacia las personas con comportamiento anormal. Creía que los impulsos biológicos, en especial los sexuales, influían en el comportamiento humano; decía que estas tendencias eran inconscientes y que creaban conflictos entre el individuo y las normas sociales. (Davidoff, 1989).

Freud establece que la personalidad se desarrolla dentro de los primeros cinco años de la vida y que la adolescencia es una recapitulación de las primeras experiencias en estos cinco

años. Menciona poco el término adolescencia y utiliza con mayor frecuencia el de pubertad. En *Tres Ensayos Sobre la Teoría Sexual*, Freud presenta sus ideas sobre la realización de la madurez genital y el alejamiento de los padres durante la adolescencia. Para él, el desarrollo psicosexual de los niños y de las niñas es diferente, en las niñas se produce una especie de involución.

Deutsch (1945), quien estudia detalladamente la teoría de Freud sobre la sexualidad femenina, la acepta y da una interpretación biológica a la pasividad femenina, en cambio Karen Horney (1939-1940), atribuye esa pasividad femenina a factores socioculturales que se establecen para el modo de vida de los adolescentes, en donde a los hombres se les otorga mayores libertades, sobre todo en el aspecto sexual. (Davidoff, 1989; Lutte, 1991).

Durante un largo periodo los psicoanalistas no profundizaron en el tema de la adolescencia, porque pensaban que la síntesis de la personalidad era tarea de la adolescencia y fue Anna Freud quien realizó el primer análisis sistemático de este periodo, que reconoció en Bernfeld al verdadero explorador de la juventud, quien había señalado la insidencia de los factores económicos sobre la adolescencia, periodo que permitía la expresión de las tendencias a la producción literaria, artística y científica y gran inclinación hacia objetivos idealistas y valores espirituales. Berfeld (1923, 1927), manifestó las diferencias existentes entre los adolescentes obreros que aceptaban más fácilmente los cambios somáticos de la pubertad y son considerados antes como adultos y los adolescentes de la burguesía que viven con pánico este periodo.

Anna Freud (1936), continuó con la idea de su padre sobre la pubertad como una recapitulación del periodo genital. Para ella, es un periodo de conflictos por el aumento de pulsiones de las que el adolescente se protege utilizando los mecanismos de defensa. En

1958 mencionó que la adolescencia constituye la interacción de un crecimiento pacífico que aparentemente se parece a una variedad de otros trastornos emotivos, a la formación sintomática de orden neurótico, psicótico y social. (Lutte, 1991).

La intelectualización y el fantasear operan como mecanismos de defensa en los adolescentes, a quienes la realidad externa les impone renunciar a su identidad infantil, enfrentándolos a una vivencia de impotencia, obligándolos a recurrir al pensamiento y compensar así las pérdidas inevitables y dolorosas que ocurren dentro de sí mismos.

A. Freud (1969) en su libro "el Yo y los Mecanismos de Defensa" menciona la intelectualización y el ascetismo como mecanismos de defensa típicos de la adolescencia, donde la función del ascetismo es imponer al ello ciertos límites y la función de la intelectualización es ligar los fenómenos instintivos con contenidos ideativos haciéndolos accesibles a la conciencia y fáciles de controlar.

A. Aberastury (1998), indica que la huida al mundo interno permite el reajuste emocional y un incremento de la intelectualización, originando en el adolescente una preocupación sobre aspectos del mundo exterior, tales como principios filosóficos, éticos, políticos y sociales así como el gusto por las actividades literarias y artísticas, como por ejemplo escribir novelas, cuentos, versos, etc. Esto explica ciertas manifestaciones culturales y políticas que surfen en la mayoría de los adolescentes, pero no se debe estereotipar esta actitud y suponer que todas las manifestaciones artísticas, culturales y políticas de los adolescentes tengan este substrato ni que siempre se deben a situaciones conflictivas inmanejables.

Concluyendo, las primeras teorías psicoanalíticas sobre la etapa de la adolescencia, son reduccionistas por la importancia que dan a los aspectos biológicos, la insistencia sobre el

carácter crítico y patológico y la tendencia a considerarla como una fase universal del desarrollo psíquico.

Mientras que la adolescencia como fase natural y universal del desarrollo dominó la psicología europea hasta los años 50s, en Estados Unidos las teorías biológicas de Hull, fueron fuertemente criticadas por los estudios de M. Mead (1928, 1935) y otros etnólogos y por las investigaciones experimentales de Thorndike (1926), Holingworth (1928), Books (1929) y otros. Los estudios etnológicos pusieron de manifiesto las variaciones que presenta el desarrollo humano en las diferentes culturas, como las sociedades en las cuales no existe la etapa de la adolescencia. Autores como Hurlock (1947), Cole (1948), Jersil (1954) y otros, consideran la adolescencia como la etapa del desarrollo humano necesaria para el pleno desarrollo de la personalidad y el progreso de la sociedad. (Lutte, 1991).

Por otro lado, en la Unión Soviética surge la escuela histórico-cultural que aunque tuvo poca influencia sobre las teorías de la adolescencia, ofrece una reflexión sobre el desarrollo humano. Vigotski (1929, 1934), fundador de la escuela histórico-cultural soviética, afirma que los individuos se desarrollan psíquicamente apropiándose de los productos culturales del hombre, que mediante su trabajo ha creado a través de su historia, en tanto que Leontiev (1959) menciona que los productos del trabajo y el conjunto de los conocimientos acumulados por la humanidad, constituyen una especie de psiquismo objetivado que se transmite de generación en generación. (Lutte, 1991).

La teoría marxista ya considera a la adolescencia en un contexto histórico, cultural y socioeconómico, pero no logró construirse una teoría coherente de la adolescencia.

Otra escuela importante de la psicología europea de la primera mitad del siglo XX, y que tampoco tuvo mucha influencia sobre las teorías de la adolescencia, fue la de Piaget que aún

cuando presentó el desarrollo psíquico como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio ambiente, este medio ambiente era indiferenciado y no histórico. Sin embargo, la teoría de Piaget revaloriza la importancia de los aspectos cognoscitivos del desarrollo y sobre todo afirma que mentalmente el adolescente es un adulto.

Después de la segunda guerra mundial las interpretaciones culturales y sociales de la adolescencia prevalecen en Europa sobre las concepciones biológicas, bajo la influencia de los Estados Unidos que se manifestaban en los aspectos militar, económico, político, cultural y las investigaciones sociológicas sobre los jóvenes. Esta influencia de los Estados Unidos sobre la psicología se pone de manifiesto en la formación de sus profesores, traducciones de libros de psicología norteamericana, utilización de tests de inteligencia y de la personalidad, predominio de los métodos experimentales en las investigaciones y además, muchos manuales de psicología europea están elaborados siguiendo el modelo norteamericano y ofrecen un panorama parcializado sin una interpretación global del desarrollo y sin una perspectiva histórica. (Lutte, 1991).

Este género de la psicología, extraño a la cultura europea no se impuso sin la resistencia del psicoanálisis y de la psicología universitaria tradicional. Una parte de las teorías freudianas sufrió la influencia de las concepciones culturales del desarrollo. En cambio Blos (1962), continuaba pensando que el medio ejerce un papel secundario en el desarrollo psíquico del adolescente y da mayor importancia al desarrollo diferencial de niños y niñas, a la formación del Yo y la masturbación, así como a otros temas de orientación experimental como las amistades, el amor platónico y los diarios de los adolescentes. Erikson (1959, 1968), al contrario, concibe el desarrollo como una interacción entre los factores biológicos, psíquicos y sociales. Supone que el problema central de la adolescencia es la formación de

una identidad socialmente reconocida y que es una fase necesaria, una moratoria psicosocial que la sociedad ofrece a las jóvenes para lograr su identidad social que le permitirá madurar. Redl (1969), al igual que Erikson, menciona la incidencia de los factores socioeconómicos y la clase social sobre la vivencia de los adolescentes y la necesidad de una moratoria social aunque observa que la sociedad no les ofrece a la mayoría de los adolescentes perspectivas interesantes. Meltzer (1968), al hacer una revisión sobre las teorías freudianas, afirma que el problema central de los adolescentes no es de naturaleza sexual, sino cognoscitiva. (Lutte, 1991).

La psicología clásica de la adolescencia que predominaba en la primera mitad del siglo XX, tanto las teorías de orientación biológica europeas como las sociales positivistas de los Estados Unidos, no afrontaban ni teórica ni prácticamente los problemas de los jóvenes, desarrollándose la sociología de la juventud que respondía mejor a las esperanzas de las autoridades políticas. (Lutte, 1991).

Pearsons (1942, 1963) y Eisenstadt (1956), consideran que los grupos de jóvenes responden fundamentalmente a la función de integrar los modelos diferentes de la familia y la sociedad, aunque ocasionalmente puedan provocar situaciones conflictivas anormales. Coleman (1961), observa en la juventud norteamericana tensiones procedentes de la dificultad de convertirse en adulto, que él atribuye a las dificultades de aprendizaje en una sociedad muy compleja que exige una instrucción formal prolongada. Matza (1961), dice que los jóvenes, sobre todo los estudiantes están en una condición educativa más tolerante que en el pasado y a la vez en una situación de dependencia prolongada, de marginación e inseguridad en cuanto a su posición social, que permite la formación de modelos culturales anormales (delincuencia, el revolucionario). (Lutte, 1991).

Lutte (1991), menciona que hasta los años 60s, la orientación teórica predominante es de tipo estructuralista- funcionalista y las investigaciones se enfocan a la socialización de los jóvenes, que pueden adaptar las formas de integración o desviación sin considerar los conflictos sociales, económicos e ideológicos que caracterizan a una sociedad.

Actualmente, existen patrones bien diferenciados en el proceso del desarrollo humano que comparten las civilizaciones de todas las épocas, sin embargo, este proceso es influenciado por las fuerzas culturales, lo cual se hace evidente sobre todo en la etapa de la adolescencia, cuando las personas tratan de alcanzar un equilibrio entre los valores internos y externos. Esta etapa puede ser un periodo a la independencia o una prolongada dependencia a la familia, por lo que al estudiar el desarrollo de la adolescencia debe tomarse en cuenta los factores históricos, distinguir entre las etapas del desarrollo que son comunes a todos los adolescentes y los cambios que corresponden al hecho de crecer en determinado lugar y época. Un ejemplo del cómo la realidad histórica puede alterar la secuencia de la adolescencia, es el de Estados Unidos en la década de 1930, cuando el colapso económico modificó ideales y responsabilidades y afectó el desarrollo de la personalidad. (Craig, 1994).

3.2. Periodo Temprano.

Durante éste periodo los adolescentes acuden a la escuela secundaria y se originan los cambios corporales de la pubertad y los mentales propios de la madurez cognoscitiva.

A).- Desarrollo físico y fisiológico.

Los cambios físicos y fisiológicos que se producen en la etapa de la adolescencia, en parte se debe al aumento de la producción de hormonas gonadotrópicas, las cuales mantienen el equilibrio hormonal del cuerpo. Esta hormona estimula la actividad de las glándulas sexuales, originando la producción de hormonas sexuales y el desarrollo de espermatozoides y de óvulos maduros. Las hormonas sexuales masculinas y femeninas están presentes en ambos sexos, los hombres poseen más hormonas andrógenas y de éstas la más importante es la testosterona y las mujeres tienen más estrógenos y progesterona. (Tanner, 1978, en Craig, 1994). Las hormonas sexuales en combinación con otras hormonas del cuerpo, estimulan el crecimiento de los huesos y músculos y aceleran el crecimiento general. (Mussen, 1982).

El inicio de la adolescencia temprana se da al alcanzar la madurez sexual que generalmente ocurre después del crecimiento rápido. Esta etapa se caracteriza por los cambios físicos y fisiológicos, donde ocurre un desarrollo rápido de los órganos reproductores y la aparición de las características sexuales secundarias. Estos cambios ocurren en promedio para las niñas a los 13 años, con la aparición de la menarquia y para los niños a los 15 años. (Craig, 1994; Mussen 1982 y Tanner, 1972 en Biehler, 1986). Tanner menciona que la diferencia de dos años entre ambos sexos es significativa. La edad de maduración puede deberse a factores genéticos, aunque también puede influir la nutrición. (Tanner, 1972, en Biehler, 1986).

En este periodo de la vida se despierta la preocupación por el aspecto físico y por obtener popularidad con el sexo opuesto. (Jersild, 1935 en Biehler, 1986). En general, la talla, el peso y la complexión son su principal fuente de preocupación. (Frazier y Lisonbee, 1950, en Craig, 1994). Estos autores realizaron un estudio con adolescentes, en el cual las

dos terceras partes de ellos, deseaban uno o más cambios al respecto, lo que refleja la gran influencia que ejercen sobre ellos los ideales culturales, por ejemplo, la figura esbelta de la mujer. Dwyer y Mayer (1968-1969), mencionan que adolescentes normales, delgados y sanos desde el punto de vista médico, se perciben obesos y desean adelgazar. (Craig, 1994).

La maduración precoz o tardía puede afectar el desarrollo de la personalidad de los adolescentes. Los jóvenes que tienen una maduración precoz, suelen ser más seguros de sí mismos y elegidos como líderes, en cambio, los de maduración tardía son poco populares entre sus compañeros y tratan de llamar la atención con su conducta agresiva y generalmente es tratado como una persona inmadura. (Jones, 1954, 1965, en Mussen, 1982 y en Craig, 1994). Para las mujeres la madurez temprana representa desventajas, ya que es más alta que sus compañeras y la menarquia aparece hasta seis años antes que algunas de sus compañeras, lo que le impide hablar con ellas sobre los cambios físicos y emocionales que experimenta sin que la madurez precoz le proporcione prestigio o valor especial.

Los hombres de maduración precoz, a los 30 años son personas con éxito social, responsables, cooperativos y seguros de sí mismo, con tendencia a ser rígidos, poco originales y sin sentido del humor. En cambio, los de maduración tardía siguen siendo impulsivos, más perceptivos, creativos y tolerantes a la ambigüedad (Jones, 1965 en Craig, 1994). La mujer de madurez precoz suele ser más segura de sí misma, independiente y afronta mejor los problemas sociales, intelectuales y emocionales que sus compañeras de maduración tardía. (Livson y Peskin, 1980 en Craig, 1994). Mc Neill y Livson, 1963, encontraron que no parece existir relación alguna entre la madurez temprana o tardía en las mujeres y el desarrollo sexual posterior y su funcionamiento, aunque las que maduran antes tienden a ser gordas y las de maduración tardía esbeltas. (Biehler, 1986).

B).- Desarrollo de la Personalidad.

Las teorías psicoanalíticas ofrecen una explicación sobre la naturaleza y desarrollo de la personalidad, consideran que la personalidad se va desarrollando al irse resolviendo los conflictos psicológicos durante los primeros años de la vida.

S. Freud (1856-1939). Intentó construir un modelo del aparato psíquico sobre un enfoque dinámico y funcional. En la Interpretación de los sueños (1900), lo describe como "constituido por muchos componentes psíquicos dispuestos en forma consecutiva y entendiéndose desde el sistema perceptivo de un extremo al sistema motor del otro, con los diversos sistemas de recuerdo y asociación intermedios". (Cueli, 1986, p.78).

Aproximadamente una década más tarde, intenta establecer una topografía de la mente, distinguiendo tres sistemas mentales: inconciente, preconciente y conciente. En 1923, propone una nueva hipótesis que se conoce como hipótesis estructural; propuso tres estructuras mentales y cada una de éstas son un grupo de procesos y contenidos mentales, los cuales se relacionan mutuamente: Ello, Yo y Superyo. El Ello, es la parte más inconciente de la mente, abarca los aspectos heredados, los impulsos instintivos y predominan el principio del placer y está presente al nacer; el Yo es la estructura de la conciencia, su función es la comprobación de la realidad, tiene que ver con el medio social, es el principio de la realidad y el Superyo, los preceptos morales y las aspiraciones ideales, el Yo y el Superyo se desarrollan un tiempo después del nacimiento. (Bischof, 1989).

Freud fue el primero en hacer notar la gran importancia que para la vida del ser humano y su evolución psíquica tiene la relación con otras personas; las primeras relaciones se dan con los padres, en especial con la madre o su sustituto, después con los hermanos o compañeros.

De acuerdo con Freud, las primeras experiencias moldean la personalidad al pasar los niños por las diferentes etapas psicosexuales:

1) Etapa Oral. Durante la cual los bebés en el primer año de vida obtienen placer por la boca, la libido se centra en los gustos orales. Si no se satisfacen estos placeres, más tarde al ser adulto manifestará conductas orales.

2) Etapa Anal.- Aproximadamente en el segundo año de la vida el placer se obtiene de la región anal al expulsar y más adelante retener las heces; el conflicto central de esta etapa es la exigencia que la sociedad impone del control de esfínteres y ya como adulto presentará desaliño, hostilidad, tacañería y desafío.

3) Etapa Fálica. Entre los tres y cinco años de edad, el niño descubre que los genitales producen placer. Freud creía que la mayoría de los niños se masturban y las fantasías durante la masturbación originaban el escenario para una crisis global. El niño ama en forma excesiva al progenitor del sexo opuesto y siente rivalidad por el progenitor del mismo sexo, este conflicto lo llama complejo de Electra en la mujer y complejo de Edipo en el hombre. Al terminar esta etapa, la personalidad ya está formada en sus mayores rasgos.

4) Etapa de Latencia. Aproximadamente de seis años hasta la pubertad, las necesidades sexuales se adormecen, no corre ningún conflicto importante ni cambio de la personalidad.

5) Etapa Genital, la adolescencia, edad adulta y principios de la vejez. Las personas que hasta el momento estaban interesadas por sus cuerpos y necesidades inmediatas, ahora se orientan a establecer relaciones sexuales que los satisfagan. Para Freud, el vínculo

heterosexual maduro era la señal de la madurez. Si la energía disminuye por exceso de gratificación o por frustración en las etapas anteriores, los adolescentes no pueden hacer frente a éste reto. (Cueli, 1986; Bischof, 1989).

E. ERIKSON (1902-1986). En sus investigaciones encontró que el problema de las personas tenía como base una adaptación por la falta de continuidad entre su historia y costumbres y su existencia en otra época, que hace difícil de lograr una identidad consistente para la cual no encontró respuestas a éste conflicto con el énfasis de la energía libidinal de Freud, Erikson formuló una teoría psicoanalítica donde además de las etapas psicosexuales de Freud, había etapas psicosociales del desarrollo del Yo.

1) Confianza básica frente a desconfianza. Durante el primer año de vida los niños dependen de sus padres, si los acarician, los mantienen cómodos y abrigados, juegan con ellos y les hablan, desarrollarán el sentido de confianza, pero si no se les satisfacen sus necesidades, los niños desarrollarán desconfianza hacia su entorno.

2) Autonomía frente a vergüenza. Entre los dos y tres años, debe controlar la locomoción y excreción, experimentar la sensación de autonomía y evitar el sentimiento de vergüenza o duda sobre sus aptitudes.

3) Iniciativa frente a culpa. De tres a cinco años, debe formar el sentido de iniciativa sin sentirse culpables de intentar cosas solos.

4) Laboriosidad frente a inferioridad. De seis años a la pubertad, es la etapa de la escuela elemental y el niño debe aprender a hacer cosas con los demás y fomentar en él el sentimiento de laboriosidad, si se sienten fracasados o no son aceptados por sus compañeros se desarrollará en ellos el sentimiento de inferioridad.

5) Identidad frente a confusión de papeles. Corresponde a la etapa de la adolescencia y se caracteriza por atravesar por la crisis de identidad, la cual, si no se resuelve, los jóvenes experimentarán una confusión de papeles. El adolescente ha de integrar diversas imágenes de sí mismo en una sola imagen y hacer la elección de una carrera y un estilo de vida, lo que le lleva a un sentido de identidad. Si el individuo ha logrado un buen ajuste de sus cuatro etapas anteriores, puede lograrse más fácilmente su identidad, aunque esto no garantiza una buena resolución de los problemas ya que en esta etapa de su vida, se vuelven a poner en duda las igualdades y continuidades por el crecimiento rápido y la madurez sexual.

6) Intimidad frente a aislamiento. Adulthood temprana. Está ya preparado para establecer relaciones sociales duraderas que se distinguen por el cuidado y confianza mutua. Se pueden establecer relaciones sexuales con el ser amado del sexo opuesto con la finalidad de trabajo, procreación y recreación. Si no se posee el sentido de identidad se les dificulta establecer relaciones íntimas y suelen aislarse en sí mismos.

7) Productividad frente a absorción en sí mismo. Adulthood media. El adulto de edad media enfrenta el reto para comprometerse con el futuro y las nuevas generaciones, se preocupa porque el mundo sea mejor. Si no puede superar éste reto, se quedará en una autoabsorción que lo llevará al estancamiento.

8) Integridad frente a desesperación. Adulthood avanzada. En esta etapa, el individuo alcanzará la integridad si al hacer un recuento de su vida experimenta satisfacción por lo logrado y hecho por su vida, pero si lo que encuentra en su pasado no le satisface y es poco significativo, caerá en una desesperación por haber desaprovechado su vida. (Cueli, 1986; Bischof, 1989).

A. ADLER (1870-1937). El también psicoanalista Alfred Adler, se aleja de la idea de que el sexo es el principal motivador del hombre propuesta por Freud. Para él, el ser humano es un ser social por naturaleza propia y la cultura influye en la formación de su conducta, además, de que nace con un sentimiento de inferioridad y en su afán de superación, lucha constantemente por alcanzar sus metas de la vida y la superación de sí mismo a lo que llamó superación del self y que determinan el estilo de vida de las personas. (Cueli, 1986).

K. HORNEY (1885-1952). Rechazó la orientación biológica de Freud y propuso un sistema nuevo basado en las ciencias sociales y sus experiencias con pacientes. La conducta central de su teoría fue la neurótica y pensó que la resolución de la neurosis de las personas, daría como resultado una sociedad mejor y más sana. Para Horney, la personalidad no se establece en la infancia, sino que es sólo parte de la estructura confinada de la personalidad. El hombre es producto de su medio y al cambiar éste, el sujeto se va moldeando, pero tiene capacidad de autodirigirse internamente. Le dió gran importancia al conocimiento de sí mismo en la estructura del carácter, decía que las personas partiendo de su self real o actual, trata de satisfacer todas sus necesidades y de esta manera alcanzan su máximo desarrollo. Para lograr su autorrealización debe tener un self idealizado que le sirva de modelo, pero, si la meta verdadera se deja de lado y se realizan actividades y conductas pertenecientes al self ideal más que al real, lo llevará a la frustración y ésta a la conducta neurótica.

Según Horney, todas las personalidades se enfrentan a 10 necesidades básicas, más tarde, estas necesidades las clasificó en tres tipos de conducta: 1) Sumisión. El sujeto se esfuerza por ganarse el afecto de los que lo rodean, porque al darse cuenta de su incapacidad por ser superior, se une a la persona del grupo más fuerte para sentirse segura, el sentimiento de pertenencia al grupo lo hace sentirse más fuerte y capaz de enfrentarse a la vida. Su psique

no puede aceptar la falta de amor y afecto. 2) Agresión. Utiliza la agresión en sus relaciones con la gente. Predomina el deseo de ser fuerte y derrotar a la oposición. Sus actividades agresivas pueden ser abiertas o encubiertas con actitudes de bondad o humanitarismo hacia los demás, pero en realidad busca provecho para sí mismo. 3) Desprendimiento. Este puede ser físico, mental o ambos. No desea pertenecer a, ni pelear con, sino mantenerse alejado de otras personas, que son las que le producen conflicto, tiende a hacer notar que no depende de nadie y que nadie busca apoyo en ella. (Bischof,1989;Cueli, 1986).

Horney decía que todo ser humano recurre a estos tres métodos para reaccionar ante los demás, las personas profundamente neuróticas utilizan sólo uno de estos tres métodos y las normales utilizan los tres dependiendo de las circunstancias. También menciona que las personas utilizan técnicas de ajuste a las que ella llamó estructura protectora, con más frecuencia que los tres tipos de conducta anteriores, para reducir el conflicto e intentar una armonía artificial de la vida. (Cueli,1986).

C. JUNG (1875-1961). La teoría de Jung es metafísica, se basa mas en los hechos observables y trata el aspecto positivo de la vida humana. Jung estaba convencido de que el mundo y tal vez el universo animado e inanimado, funciona a través de fuerzas contrarias, lo que origina conflictos y éste a su vez produce progreso. Supuso que la mente está constituida por el Yo real, el inconciente personal y el inconciente colectivo dominado por arquetipos. El marco de referencia teológico, es el darle propósito a planes para el futuro.

Los conceptos de Jung aceptados por la psicología moderna, son muy pocos, entre ellos está la sugerencia de que la personalidad se mueve en dos direcciones diferentes, la introversión y la extroversión. El self contiene ambos factores, el extrovertido manifiesta sus emociones, tiende a ser vulnerable y favorece la acción, en cambio, el introvertido esconde

sus sentimientos y busca la solución a sus problemas en forma pasiva. Para lograr la autorrealización debe existir un balance adecuado de ambas características. (Bischof, 1989; Cueli, 1986).

C).- Desarrollo Cognoscitivo

Los notables cambios físicos y fisiológicos que se operan en la adolescencia, se desarrollan a la par con el proceso de desarrollo cognoscitivo, que en esta etapa llegan a su máxima eficiencia. (Gowan y Demos, 1986 en Mussen, 1982).

De acuerdo a Blois, el periodo de latencia es una fase preparatoria de gran importancia para la adolescencia, ya que se establecen las formas para la gratificación y control del ambiente mediante el desarrollo de la competencia social y de sus capacidades físicas y mentales nuevas: aumenta la tolerancia a la tensión y hace posible una búsqueda organizada del aprendizaje, amplía el área libre del conflicto del Yo, hace que las relaciones de objeto sean más estables y menos ambivalentes, a la vez que surgen métodos más confiables para el mantenimiento de la autoestima. (Blois, 1971).

Según la teoría del desarrollo mental de Piaget, en la etapa de la adolescencia, surge el pensamiento de las operaciones formales, el cual corresponde a los conceptos abstractos, concretos, soluciones lógicas, pensar en todas las posibilidades, proyectar a futuro, recordar el pasado y razonar por analogía y metáfora. Demuestran gran capacidad de planear y prever las cosas, reflexionan sobre el pensamiento, se vuelven introspectivos y ensimismados; además comienzan a poner todo en tela de juicio, rechazar límites y categorías, lo cual los lleva a ser pensadores más creativos. (Keating, 1980 en Craig, 1989).

No todos los teóricos del desarrollo cognoscitivista están de acuerdo con la teoría de Piaget en lo que se refiere al paso de las operaciones concretas a las operaciones formales en la etapa de la adolescencia, suponen que no todas las personas tienen la capacidad de pensar a partir de las operaciones formales, que existen adolescentes y adultos que alcanzan este nivel y no lo mantienen de manera consistente y que se requiere de cierto nivel de inteligencia para alcanzar el pensamiento de las operaciones formales. Incluso Piaget admitió en 1972 que probablemente así es. (Craig, 1994).

En 1975, Neimark dice que los factores culturales y socioeconómicos, especialmente la escolaridad, intervienen en forma constante en el desarrollo cognoscitivo de las personas. (Craig, 1994).

Para los teóricos del procesamiento de la información, el desarrollo cognoscitivo en la etapa de la adolescencia incluye la eficacia en el uso de los componentes del procesamiento de la información en forma separada, como la retención de la memoria, la eficacia en el desarrollo de las estrategias de memoria más complejas para la resolución de problemas, se mejora la adquisición de información y almacenamiento simbólico y se desarrollan aún más las funciones como la planificación, toma de decisiones y la flexibilidad en la elección de estrategias. (Sternberg, 1988 en Craig, 1994).

El desarrollo cognoscitivo de las operaciones formales, por lo general, los ayudan a conocerse a sí mismos y a los demás al mismo tiempo que surge en él un egocentrismo en donde les inquieta que otras personas descubran sus deficiencias. (Elkind y Bowe, 1979 en Craig, 1989; Elkind, 1968, en Biehler, 1986).

Elkind dice que el egocentrismo adolescente explica parcailmente la fuerza del grupo de los compañeros de la misma edad, dada la gran preocupación del adolescente sobre la

reacción de los demás hacia él, es capaz de oponerse a su formación anterior y sus propios intereses. Este egocentrismo va declinando hacia el fin de la adolescencia cuando el joven se da cuenta de que los demás se preocupan más por sí mismos que por él. (Elkind, 1968 en Biehler, 1986). Una vez que el adolescente logra la aptitud para el pensamiento formal, tiende a teorizar y analizar excesivamente la sociedad, a sus padres y a sí mismo y a luchar con la ética, la moral y los valores. (Biehler, 1986).

D) Desarrollo psicosocial y sexual.

Las relaciones sociales fáciles que se originan de un grupo del mismo sexo, se van deteriorando, la hostilidad que se mostraba por el sexo opuesto, se desplaza por los sentimientos de atracción intensa. Al enfrentarse a la conciencia por el deseo de agradar al sexo opuesto, tanto hombres como mujeres se esfuerzan por convencerse y convencer a los demás de que sienten lo contrario. Más tarde aceptan interactuar en grupos unisexuales para después formar grupos heterosexuales formados por parejas. (Dunphy, 1963 en Biehler, 1986).

Blos (1962), indica que es necesario conocer las etapas del desarrollo psicosexual anteriores para conocer la adolescencia: al comenzar la primaria, el niño admira a su madre y a los maestros del sexo masculino y se identifica con el padre y otros adultos del mismo sexo. La niña ha reprimido sus sentimientos hacia su padre y se identifica con la madre y con mujeres mayores.

Al madurar los órganos sexuales, aumenta la energía libidinal, la cual, los jóvenes de ambos sexos liberan a través de bromas sexuales, interés por coleccionar cosas, pasatiempos

y actividades con grupos del mismo sexo. Los niños tienden a rechazar a las niñas y estas pueden tener un brote de marimachas [sic] para cambiar posteriormente en interés hacia el sexo opuesto.

Como los impulsos libidinales son fuertes y las oportunidades de satisfacerla directamente son limitadas, el adolescente puede recurrir al ascetismo, intelectualismo, uniformismo y otras formas de sublimación. (Biehler, 1986).

Los temores y las culpas que se vinculan al complejo de Edipo son causantes de que el Yo, en esta etapa, presente temores y hostilidad hacia los instintos. Si fuese posible liquidar el complejo de edipo mediante relaciones sexuales satisfactorias no incestuosas, la adaptación sería sencilla. (Reich, 1932 en Fenichel, 1984). El trabajo y el tiempo tan prolongado para restablecer el equilibrio psíquico y aceptar la sexualidad como parte de la vida, está condicionado por factores culturales. (Bernfeld, 1923 en Fenichel, 1984).

De acuerdo a la teoría del desarrollo psicosocial del Yo de Erikson, si los niños logran experiencias favorables en las 4 primeras fases, adquirirá un concepto de sí mismo estable y positivo, pero esto no garantiza que pueda superar los problemas de la siguiente fase, ya que en la pubertad y la adolescencia las igualdades y continuidades se ponen nuevamente en duda por la rapidez del crecimiento corporal y la madurez genital; siendo las principales características de esta nueva etapa la búsqueda de la identidad y el principal peligro la confusión de papeles. (Biehler, 1986).

3.3. Periodo Intermedio.

Las principales tareas de desarrollo que han de enfrentar los adolescentes son: el establecimiento de la independencia, el ajuste sexual, las relaciones con sus compañeros y la preparación para una vocación. (Mussen, 1982).

Para obtener un sentido claro de la propia identidad, tanto los adolescentes como los adultos necesitan de la percepción de la propia consistencia a través de sus vidas, percibir a la persona que es hoy, como si fuese la misma que era ayer, sí algo semejante y consistentemente vinculado con la persona que era ayer. Pero durante la pubertad y la adolescencia todas las permanencias y continuidades en las que antes se había confiado se ponen en tela de juicio nuevamente. (Erikson, 1954 en Mussen, 1982; Gross, 1998).

Dupont 1976, menciona que la crisis del adolescente se puede comprender como la crisis de su identidad, originado por el conocimiento de los fenómenos que ocurren en su mundo interno, que son semejantes a los ocurridos en los primeros días de su vida, en donde la elaboración de los contenidos de fuente externa y que en la etapa de la adolescencia son ya internos, introyectados y presentes en el pensamiento donde enfrentan impulsos intensos y opuestos.

Después del periodo de latencia, reaparece en el adolescente la evidencia de que su desarrollo corporal y su pensamiento, han experimentado modificaciones que lo llevan a una serie de actitudes así como el desarrollo sexual, con la capacidad procreativa, con una nueva perspectiva del mundo y de sí mismo, ya no sólo como curiosidad e inquietud, sino como experimentador.

La fantasía está presente en el ser humano como función del pensamiento en todas las edades. En la fantasía del adolescente que se caracteriza por su intensidad y frecuencia se confrontan sus necesidades instintivas y los objetos satisfactorios y la actuación lo conduce entre otras cosas, al encuentro del objeto sexual fuera del hogar.

Las instituciones sociales y culturales inicialmente ocupan para el adolescente, la misma posición que sus padres, teniendo como antecedente la relación temprana con su madre y su fundamento en el proceso elaborado por reconocer en la madre amada y a la vez odiada el deseo amoroso de repararla.

El paso de la infancia a la edad adulta se torna más conflictivo al desarrollarse en sociedades con mayor número de individuos, como universidades o el Estado, en donde las personas son sólo representantes parciales y en ocasiones indiferentes de las organizaciones, lo que facilita la descarga violenta e inespecífica. Asimismo, la respuesta persecutoria de la sociedad y sus instituciones confirman en el adolescente sus temores infantiles. La elaboración que el adolescente realice en su mundo interno, va a depender de su capacidad reparadora que adquirió en la infancia. (Dupónt, 1976).

El papel sexual es especialmente importante porque establece un patrón para muchos tipos de conducta. Hasta hace poco tiempo había poca confusión sobre las características y actividades propias de cada sexo, actualmente ha surgido la tendencia al unisexo, lo que puede eliminar tensiones en aquellos que rechazan o son incapaces de desarrollar las características tradicionales del hombre y la mujer, pero pueden causar problemas en los adolescentes que tratan de formar un sentido claro de identidad. Si bien es cierto que la confusión del papel sexual ocasiona problemas a muchos jóvenes, la elección ocupacional puede ser de mayor importancia y significado.

Erikson señala que la elección vocacional es tal vez la principal decisión que lleva a un sentido de identidad. El trabajo determina como se va a pasar la mayor parte del tiempo, cuanto se va a ganar, lo que a su vez determinará dónde y cómo se va a vivir y con quienes se va a interactuar socialmente. Todos estos factores influirán en las reacciones de los demás, las cuales son importantes para desarrollar el sentido de sí mismo. (Biehler, 1986; Gross, 1998).

Los jóvenes al enfrentarse al hecho de la elección de carrera, se encuentran con que muchas carreras implican una amenaza a la identidad personal, muchas otras requieren de un periodo extenso de preparación y entrenamiento y si no se está completamente seguro de la elección, puede tener dudas frecuentes durante su preparación. Otro factor a tomar en cuenta es la cantidad de entrenamiento necesario para muchos empleos en una sociedad tecnológica en donde el mercado de empleos fluctúa rápidamente. Por lo cual Erikson sugiere que para muchos jóvenes resulta benéfico una moratoria psicosocial y que es un retraso del compromiso. Esa moratoria debería ser un periodo de aventura y exploraciones positivas o por lo menos neutras, pero en algunos casos se puede tratar de resolver el conflicto interno eligiendo una identidad negativa. (Giehler, 1986 y Mussen, 1982).

Douvan y Adelson en los años 50s. en entrevistas con adolescentes de secundaria y preparatoria encontraron que la formación de la identidad en los jóvenes se establecía con la elección vocacional, mientras que para las jóvenes era en el éxito del hombre con quien se casarían. Parece ser que a raíz del movimiento femenino las adolescentes ejercen mayor control sobre su propio destino y piensan en un empleo además del matrimonio.

Y aunque los adolescentes de ambos sexos suelen pasar un tiempo considerable pensando en la selección vocacional, la mayoría de ellos dedican más tiempo en conseguir relaciones con el sexo opuesto, lo cual es una característica importante para su desarrollo.

Douvan y Adelson (1966) consideran que además de ser un mecanismo para elegir pareja, "las citas constituyen una forma de definir y probar su identidad; es un laboratorio de entrenamiento en las formas sociales; proporciona la ocasión de la experimentación y descubrimiento sexuales; se utiliza para medir la popularidad y el éxito". (Biehler, 1986 p.547). Estas citas si no se realizan demasiado pronto e incluyen una serie de diferentes personas y se prolongan cierto tiempo, obtendrán mejores relaciones posteriores que las que se pueden lograr en una relación de noviazgo temprano que probablemente sea superficial e impedirles las relaciones sociales con miembros del mismo sexo. (Biehler, 1986).

Para el logro de la autonomía, Douvan y Adelson señalan que un adolescente tiene mayor probabilidad de lograr la autonomía si los padres son moderados al manifestar un interés sincero, si las relaciones no se van a los extremos, es decir, ni frías ni intensas, si escuchan a sus hijos cuando exponen sus puntos de vista y si les permiten participar en la toma de decisiones. Refieren que las adolescentes parecían progresar gradualmente hacia la independencia y que los muchachos parecen manifestar cierta tensión y adquirir un punto de vista crítico-objetivo de sus padres. Estos mismos autores señalan que los adolescentes autónomos tienen la oportunidad de alcanzar el individualismo y que los no autónomos suelen no alcanzar el individualismo. (Biehler, 1986).

3.4. Adolescencia Tardía.

Los adultos pasan una gran parte de su vida en su lugar de trabajo, el cual es el centro principal de la energía de los adultos, de sus destrezas y ambiciones. Con frecuencia nos definimos a nosotros mismos con base a nuestra ocupación o profesión, permitimos que conforme nuestro estilo de vida, nuestras amistades, el nivel económico, prestigio, actitudes y valores. El trabajo es un reto que exige la solución de problemas. Puede ser un medio para encontrar placer, satisfacción, crecimiento y realización en la vida o un motivo de frustración, aburrimiento, preocupación, humillación y una sensación de indefensión. Puede generar mucho estrés y perjudicar la salud. Es un contexto central que contribuye al desarrollo de los adultos.

Según Erikson (1968), un componente central de la formación de la identidad en la adolescencia y en la madurez temprana, requiere la identidad en el trabajo, pero los adultos deben solidificar sus identidades individuales o sufrir la confusión de roles. Aquellos que participan activamente en su trabajo y se entregan a él, obtendrán de su carrera una parte considerable de su sentido de identidad, los que personalmente se sienten menos comprometidos con su trabajo, tal vez no consigan en él un sentido fuerte de identidad.

Whitbourne (1986a), encontró en relación al trabajo, que una persona centra su atención en los factores intrínsecos (desarrollo, capacidades, calidad e interés), en cambio otras en los factores extrínsecos (salarios, estatus confort, relaciones sociales, etc.). (Craig, 1994).

Las personas que centran su atención a los factores intrínsecos de sus trabajos, manifiestan en promedio, mayor satisfacción laboral, alta motivación y mayor compromiso

personal, los cuales tienden a lograr mayormente una identidad personal definida por sus carreras (Maehr y Breskamp, 1986; Whitbourne, 1986 en Craig, 1994).

Kanter (1977), refiere que la amistad parece ser un factor extrínseco importante en el trabajo y Repetti y colaboradores (1989), refieren que para las mujeres, las relaciones sociales que se establecen en el trabajo pueden ser importantes y proporcionarles una fuente adicional de apoyo que puede ser una de las razones del porque las mujeres que trabajan fuera del hogar tienen mejor salud física y mental. (Craig, 1994).

De acuerdo a Erikson, el adulto debe desarrollar la trascendencia, que es el esfuerzo por perpetuar el ser a través de la contribución a algo duradero y significativo para el mundo. Para algunas personas puede ser formando y criando una familia, para otras por medio de ser productivas en su trabajo.

Durante los años 80s., las actitudes y valores hacia el trabajo cambiaron. la mayoría de los trabajadores ya no se definían en relación a su trabajo como algo primordial o exclusivo, otros buscaban un equilibrio entre la familia, el trabajo, los intereses personales y el esparcimiento. (Derr, 1986, Whitbourne, 1986 en Craig, 1994). Sin embargo, la mayoría manifestaron un alto nivel de satisfacción personal de su trabajo. Esta satisfacción personal que corresponde a las retribuciones intrínsecas tienden a rebasar a las extrínsecas. (Craig, 1994).

3.4.1. Elección Vocacional.

Para que una persona elija una carrera, influyen múltiples factores, como el nivel socioeconómico, raza, sexo, cultura y subcultura, la inteligencia, las habilidades, la influencia

de los padres y de los compañeros, de la escuela, los valores y las características de la personalidad. (Craig, 1994).

Raza y sexo.

En Estados Unidos, las mujeres y los afroestadounidenses tienen una excesiva participación en los campos de estrato inferior, salarios bajos y poca participación en las profesiones de salarios altos. Esto, se puede explicar en varios sentidos, uno de ellos es la falta de preparación académica otra la discriminación. (Ware y Steckler, 1983; Kalleber y Rosenfeld, 1990 en Craig, 1994).

Quizas tanto a las mujeres como a los afroestadounidenses se les canaliza a determinado tipo de trabajos. Por ejemplo, los mejores puestos son otorgados a los hombres y no así a las mujeres. (Bielby y Baron, 1986 en Craig, 1994). Y aunque la discriminación es ilegal, es obvio que juega un papel en los salarios de los afroestadounidenses y en las mujeres. (Berber Green y Spaith, 1986; Klein y Rones, 1989 en Craig, 1994).

Por lo general, al adolescente suele presionársele más sobre la decisión de una vocación que a las mujeres, ya que es probable que el hombre pase la mayor parte de su vida adulta trabajando y la posición social de la mujer dependerá más de la ocupación de su esposo que de las de ellas y aún para las solteras, la posición social va a depender más de la posición de su familia que de su propia profesión. (Douvan y Kaye, 1975; Witty, 1961 en Mussen, 1982). La magnitud y el carácter de las presiones que se ejerzan sobre los hombres, dependerá de la clase social a la que pertenezcan y el prestigio del grupo étnico y otros factores. (Craig, 1994).

No obstante, en la actualidad se ha incrementado la participación de la mujer en el campo de trabajo; para 1960, el porcentaje de mujeres que trabajaban en Estados Unidos era del 37.8 %, para 1988, del 56.6% y se prevee que para el año 2000 la tasa aumentará a 62.6% (Statistical Abstract of the United States, 1990 en Craig, 1994). Este cambio se ha dado en cuanto a mujeres de raza blanca y de origen latino ya que las mujeres negras siempre han trabajado debido a la necesidad económica. Y aunque este avance se ha dado en profesiones como la medicina o el derecho (Consejo de Asesores en Economía, 1987 en Craig, 1994), la mayoría de las mujeres trabajan en el sector de salarios bajos, como enfermería, magisterio y trabajos de oficina (Matthews y Rodín, 1989 en Craig, 1994).

Existen muchos motivos para que la mujer participe en la fuerza de trabajo, quizás la principal sea la necesidad económica, sin embargo tanto las mujeres como los hombres encuentran la satisfacción y la realización personal en sus trabajos. Pero a pesar de estas similitudes existen diferencias entre hombres y mujeres. (Craig, 1994). Al menos, para algunas mujeres, las relaciones interpersonales son particularmente importantes porque les ayuda a definir su propio concepto ocupacional. (Forrest y Mikolaitis, 1986 en Craig, 1994).

Otra diferencia está entre las mujeres orientadas hacia una carrera y las que están orientadas hacia actividades no profesionales. Las orientadas hacia una carrera y que cuentan con un empleo de tiempo completo, están más satisfechas consigo mismas y las que sólo emplean medio tiempo en su trabajo, son menos felices, tienen menor autoestima y menor percepción de sí mismas. Las mujeres que no están orientadas hacia una carrera, su autoestima y satisfacción no están asociadas a si tienen o no un trabajo eventual o de tiempo completo. (Pietrononaco y Cols., 1987 en Craig, 1994).

Influencia de los padres.

Anne Roe (1956, 1957, 1962), afirma que la relación existente entre padres e hijos, dan origen a actitudes, necesidades e intereses en sus hijos que se van a expresar mediante la elección ocupacional. La elección vocacional, ofrece a los adolescentes de ambos sexos una forma socialmente aprobada de satisfacer directa o indirectamente a motivos que no fueron lo suficientemente satisfechos en los años precedentes. Por ejemplo, los niños que son el centro de la atención de la familia, pueden mostrar necesidad de un sentido de pertenencia, amor y estima y se sentirán atraídos por profesiones en las cuales tengan contacto con la gente y pueden obtener estimación, como las carreras en donde puedan servir a los demás, o por una orientación cultural, tal vez el arte o el mundo del espectáculo. Si los niños son descuidados por sus padres o lo evitan, obtendrá necesidades de estima y no buscarán a la gente para satisfacer sus necesidades. Probablemente opten por una profesión cuyas actividades sean solitarias, como ciencia, tecnología o cualquier otra que no requiera necesariamente actuar con los demás. (Mussen, 1982; Craig, 1994).

La familia también influye en la elección de carrera en otras formas; moldean ciertos estilos de vida, son fuente importante de valores y creencias y admite determinados niveles de individualidad y autonomía. (Bratcher, 1982 en Craig, 1994). Por ejemplo, las niñas cuyas madres trabajan, tienden a poseer aspiraciones más altas para realizar una carrera. (Hoffman, 1989 en Craig, 1994).

Influencia de la cultura y la subcultura.

La cultura también influye en la elección vocacional. En algunas sociedades como la de los ágrafos los problemas vocacionales a los que se enfrentan los adolescentes, son más sencillos, dado que el número de vocaciones en la cultura, es menor y lo más probable es que el adolescente ya esté familiarizado con las vocaciones existentes, ya sea por observación o por el aprendizaje, en cambio en sociedades que se tornan cada vez más complejas, especializadas y orientadas hacia la tecnología, es más difícil, ya que las habilidades y destrezas que se requieren, están cambiando rápidamente. (Mussen, 1982).

Existen además otros factores subculturales importantes como la época de recesión y de gran desempleo donde las personas optan por aceptar cualquier trabajo para asegurarse la subsistencia; algunos se guían por las responsabilidades familiares, por ejemplo, a algunos niños se les educa para continuar con los negocios familiares o a elegir la misma profesión que la de uno de sus padres; en ocasiones, la necesidad de sostener a un conyuge y/o a los hijos origina a que se opte por un trabajo más remunerado. (Craig, 1994).

Además, la subcultura también ejerce su influencia en los tipos de ocupación que se consideran propios para determinada clase social. Las personas que se alejan de las expectativas de vocación de la clase social a la que pertenecen, es probable que obtengan desaprobación y ansiedad al no ser aceptado por sus iguales, en especial si el trabajo está ligado a una posición social inferior. (Ausbel, 1954, en Mussen, 1982). Si la aspiración vocacional se relaciona con un prestigio social más elevado, quizás también obtenga desaprobación social de la clase social del individuo, aunque probablemente será mucho menor la desaprobación social. (Mussen, 1982).

Características de la personalidad.

Las características de la personalidad también influyen en la elección vocacional, así por ejemplo, los adolescentes con intereses vocacionales en el área de las artes, se autodefinen como introspectivos, intuitivos, desordenados, imaginativos, originales, sensitivos, poco convencionales, entusiastas, rebeldes y sin sentido práctico. Los que se interesan por las áreas científicas tienden a definirse como analíticos, curiosos, imaginativos, callados, reservados y eruditos. Los que dicen interesarse por el campo de los negocios, se consideran agresivos, esforzados, dominantes, convencionales, enérgicos, extrovertidos, industriosos, programáticos y persuasivos. (Holland, 1963 en Mussen, 1982).

Los estudiantes universitarios que no poseen ansiedad, no temen al fracaso y poseen gran necesidad de logro, suelen elegir ocupaciones de prestigio elevado en los test de elección vocacional; mientras que los que tienen ansiedad elevada, miedo al fracaso y poca necesidad de logro, tienden a elegir ocupaciones menos elevadas (Burnstein, 1963 en Mussen, 1982). De forma semejante, los introvertidos optan por una gama más estrecha y rígida de opciones vocacionales posibles que los extrovertidos. (Sinha, 1970 en Mussen, 1982).

Influencia de la escuela, maestros y compañeros.

Existen otros factores que influirán en el adolescente cuando elija una carrera, tales como el ambiente escolar, sus maestros y compañeros con los que se relacionen (Bell, 1963; Beilin, 1956; Day, 1966; Simpson, 1962; Turner, 1960; Wilson, 1959 en Mussen 1982). Por ejemplo, el adolescente de la clase inferior que asiste a una escuela donde predominan los adolescentes de clase media, puede tener aspiraciones vocacionales y educativas ascendentes. Esto puede ser por las oportunidades educativas que ofrece el plantel, pero probablemente pudiera ser por mayor oportunidad para relacionarse con semejantes que

tienen aspiraciones vocacionales más elevadas. (Beilin, 1956; Simpson,1962; Wilson,1959 en Mussen, 1982).

Existen diversas teorías sobre el que y el como debe llevarse a cabo la exploración en los adolescentes para llegar a una elección vocacional adecuada a sus propios intereses, habilidades, destrezas, rasgos y características de su personalidad, con la finalidad de lograr con su elección el pleno desarrollo profesional y personal, siendo algunas de ellas las siguientes:

Teoría de las habilidades primarias de L.L. Thurstone. Osipow, 1976 y Spilberg, 1981).

Sus pruebas se basaron en más de 30,000 sujetos, con los que evaluó tres tipos de habilidades primarias:

-Verbal.- Se miden las habilidades del sujeto para entender y utilizar el lenguaje hablado y escrito; para expresarse por medio de un discurso preparado o de forma espontanea.

-Numérico.- Habilidades para comprender conceptos y relaciones numéricas; percibir detalles de manera precisa y rápida y percibir y manejar objetos en tercera dimensión y retener y recuperar la información presentada en forma asociativa.

-Creativo-espontáneo.- Capacidades para extraer leyes de ciertos objetos, eventos y acciones y extrapolarlos a otros objetos para la resolución de problemas.

Teoría Factorial de Catell. (Osipow, 1976; Spilberg, 1981; Davidoff, 1989; Morris, 1996).

En un principio, Catell y sus colaboradores realizaron sus investigaciones sobre las principales peculiaridades de la personalidad, recopilando casi 8,000 palabras para describir a las personas, reduciéndose posteriormente a 200 para finalmente quedar 16 rasgos después de realizar el análisis factorial.

Rasgos: Encontró los comunes a todos los individuos y los singulares que corresponden a los elementos específicos de las personas, los singulares se subdividen a su vez en intrínsecos, regulares, particulares y diferentes.

Catell hizo la discriminación en los rasgos superficiales menos estables que resultan de una mezcla de factores ambientales, hereditarios ó de una combinación de ambos y entre los rasgos fundamentales que se identifican a través del análisis factorial y que los reflejan las condiciones ambientales y la herencia.

Las fuentes de datos de la personalidad son tres: Historia personal (datos L), cuestionario de autoevaluación (datos Q) y test objetivo (datos T).

Rasgos generales de Catell

-Introversión-extroversión

-Inteligencia

-Factor emocional

-Ansiedad

Hans Jurgen Eysenk (Osipow, 1976; Spilberg, 1981).

Jurgen hace una jerarquización de la personalidad: Tipos (ubicación de las personas en categorías de personalidad en base a diferentes rasgos relacionados); rasgos (características singulares que incluyen aspectos del temperamento, motivación, adaptación, habilidad y valores); respuestas de habilidades.

Jerarquización de la personalidad:

-Tipos: ubicación de los individuos en categorías de personalidad en base a diferentes rasgos relacionados.

-Rasgos: Características singulares que incluyen aspectos del temperamento, la motivación, la adaptación, las habilidades y los valores.

-Respuestas de habilidades

-Respuestas específicas

Variables (Se basan en el método científico)

-Introversión-extroversión

-Normalidad-neuroticismo

-Normalidad-psicoticismo

Teoría de Murray (Necesidades Jerárquicas). (Cueli, 1986).

Murray considera que tanto la historia del individuo es tan importante como el sujeto actual y su ambiente. Coincide con la postura del psicoanálisis en que los eventos ocurridos en la infancia y durante la niñez son determinantes para el adulto; la importancia de la motivación inconsciente y el interés por el reporte verbal del individuo, subjetivo o libre, incluyendo su producción imaginativa.

Los aspectos más relevantes de su teoría, son el tratamiento diferenciado y específico que hace de la motivación y la importancia que otorga a los procesos fisiológicos que afirma que existen y van fundamentalmente unidos a procesos psicológicos.

Principales funciones de la personalidad:

"Ejercer sus procesos expresivos; aportar o generar y reducir tensiones de necesidades insistentes, formar programas seriados para el logro de metas distintas y, por último, disminuir o resolver urgencias, estableciendo horarios que permitan su satisfacción, y evitando fricciones entre las necesidades principales". (Cueli, 1986 p.230).

Posteriormente añade las funciones de ajustarse a los niveles de aspiraciones y así aumentar la posibilidad de lograr y controlar la conducta a las expectativas sociales.

Teoría Tipológica de las carreras de T. Holland y la conducta vocacional. (Holland, 1978).

Holland afirma en su hipótesis que la personalidad está representada o reflejada en la elección de carrera y es por lo tanto una extensión de ella y una tentativa por implementar ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de la vida laboral. También introduce un rasgo que es la noción de que la gente proyecta sobre títulos ocupacionales sus puntos de vista sobre ella misma y el mundo laboral que prefiere.

Teoría del Desarrollo Vocacional de Donald E. Super. (Osipow, 1976; Spilberg, 1981).

Supuesto básico: El individuo toma la decisión final a través de una serie de decisiones a lo largo de su vida.

Etapas generales:

- Fantástica: Preferencias debidas a impulsos y motivaciones.
- Tentativa: Intereses, capacidades y valores.
- Realista: Adición de las oportunidades y limitaciones.

Marco de referencia:

- Psicología Diferencial

- Psicología Evolutiva

- Teoría de Rogers

Proposiciones:

1.- Hay diferencias en habilidades, intereses y personalidad

2.- Las diferencias lo capacitan para ciertas ocupaciones

3.- Ocupaciones ----- Patrón de habilidades

Ocupación ----- Varios individuos

Individuo ----- Varias ocupaciones

4.- Competencias, preferencias vocacionales, situaciones de vida y trabajo, autoconcepto, cambian con el tiempo, elección y ajustes son un proceso continuo.

5.- El proceso conlleva a etapas.

6.- El nivel ocupacional, la frecuencia y duración de las etapas de ensayo y error se determinan por el nivel socioeconómico familiar, la capacidad intelectual, las características de personalidad y las oportunidades.

7.- El desarrollo de cada una de las etapas puede ser orientado facilitando la maduración de las habilidades e intereses, contribuyendo a confrontar con la realidad.

8.- El proceso de desarrollo vocacional es de compromiso, resultando el autoconcepto.

9.- El compromiso entre los factores individuales y sociales entre autoconcepto y realidad, está presente en los roles desempeñados por el individuo.

10.- La satisfacción en el trabajo y la vida depende de que encuentre salidas adecuadas a sus habilidades, intereses, rasgos, personalidad y valores.

Etapas:

Etapas de crecimiento (de 0-12 años).- Expectativas de los padres.

Etapa de la fantasía (de 4-10 años).- Desempeña varios roles sociales.

Etapa de los intereses (11 años).- Expectativa en base a las habilidades.

Etapa de las habilidades (de 13-14 años).- Toma en cuenta requisitos y exigencias.

Etapa de exploración (15 años).- Experiencia de tipo parcial.

Etapa de tentativa (de 15-17 años).- Elecciones tomando en cuenta las capacidades y oportunidades, elecciones laborales tentativas mediante emplearse en medios tiempos.

Etapa de transición (18 años).- Las elecciones toman mayor peso conforme se confrontan con la realidad.

Etapa de los 20-24 años.- Ya encuentra el área como definitiva y ensaya.

Etapa de establecimiento.- Desarrolla el área escogida.

Etapa de ensayo (25-30 años).- El individuo ensaya otra área cuando no se siente satisfecho.

Etapa de estabilización (30-34 años).- Dirige sus esfuerzos hacia el progreso en esa área.

Cuarta etapa de mantenimiento (35-64).- Esfuerzos por estabilizarse y progresar en el área elegida.

Decadencia (64 años en adelante).- Disminución de capacidades intelectuales y físicas. Se presentan dos sub-estadios.

Desaceleración (45-70 años).- La actividad se aplica a las capacidades reales.

Etapa de retiro.- Arriba de los 70 años.

Etapas de la Vida Vocacional de Havighurst. (Craig, 1994).

Havighurst no le da tanta importancia a las necesidades y capacidades de las personas, a él le interesa más las actitudes y destrezas laborales que le permiten a los individuos incorporarse a la fuerza de trabajo.

Etapas:

- Identificación con un trabajador (de 5-10 años). Los niños se identifican con el padre y la madre que trabajan, y la idea de trabajar llega a integrarse a su concepto de sí mismo.
- Adquisición de hábitos básicos de la industria (de 10-15 años). Aprenden a organizar tanto trabajo como tareas escolares o domésticas y darle prioridad al trabajo sobre el juego.
- Adquisición de una identidad como empleado en la estructura ocupacional (de 15-25 años). La gente elige su ocupación y empieza a prepararse para ella. Adquieren experiencia laboral que les ayuda a escoger su carrera y a iniciarla.
- Transformación en una persona productiva (de 25-40 años). Los adultos perfeccionan las destrezas que requiere su profesión y empiezan a progresar en ella.
- Conservación de una sociedad productiva (de 40-70 años). Los empleados se hallan en el punto máximo de su carrera. Empiezan a prestar atención y a dedicar tiempo a sus responsabilidades cívicas y sociales relacionadas con el trabajo.
- Contemplación de una vida productiva y responsable (de 70 años en adelante). Los trabajadores ya están jubilados, reflexionan con satisfacción sobre su carrera y las aportaciones hechas.

Teoría de Crites. (Osipow, 1976; Spillerg, 1981).

De acuerdo a esta teoría, se deben explorar tres niveles relacionados entre sí: 1) Grado de madurez vocacional, 2) Factores de grupo y 3) Madurez vocacional.

1) Grado de Madurez Vocacional:

- a) Consistencia de las elecciones
- b) Realismo de la elección
- c) Competencias de las elecciones

- d) Actitudes del sujeto sobre su elección
- 2) Factores de Grupo:
- a) Tiempo, campo, nivel y familia
 - b) Aptitudes, personalidad, intereses laborales y clase social.
 - c) Solución de problemas, planes, conocimiento de profesiones y ocupaciones, autoevaluación, selección de metas y actitud.
 - d) Orientación implicaciones de la profesión, influencias externas, independencia, actitud hacia las preferencias vocacionales y como se conciben las carreras elegidas.
- 3) Madurez Vocacional.- Se va a establecer a través de la exploración de los factores de grupo para llegar a la decisión final.

Teoría de Spinger. (Osipow, 1976; Spilberg, 1981).

Spinger propone realizar una prueba de los valores:

-Teórico

-Económico

-Estético

-Social

-Político

-Religioso

De acuerdo a esta teoría, en orientación vocacional se debe observar:

- Inteligencia

- Aptitudes

- Intereses

- Características de personalidad

- Valores
- Oportunidades

Esto se va a realizar a través de pruebas y entrevistas. Para redactar los reportes existen al menos tres tipos:

1) DESCRIPTIVO:

De cada una de las técnicas se describen los resultados y se reportan las características positivas y las deficiencias que pueden ser cambiadas.

2) DIRIGIDO A OTRO TIPO DE PROFESIONISTAS:

- Ficha de identificación
- Motivo de consulta
- Técnicas
- Intelectuales
- Lenguaje
- Físicas
- Pensamiento
- Memoria
- Habilidades perceptivo-motrices
- Socialización
- Familia
- Amigos
- Sentimental afectiva
- Impulsos
- Mecanismos de defensa

3) RESULTADOS Y PRONOSTICO

Dirigido al sujeto de forma verbal y/o por escrito en lenguaje accesible.

La falta de una orientación vocacional efectiva, la formación de falsas expectativas y la falta de hábitos de estudio, representan en el sistema educativo mexicano la principal causa de deserción en los niveles medio superior, superior y profesional técnico, lo que hace necesario proveer a los adolescentes de los elementos necesarios para elegir una opción en la cual pueda utilizar de mejor manera sus potencialidades en el área adecuada y disminuir así la probabilidad de la deserción y aumentar la posibilidad de éxito en sus estudios futuros.

M É T O D O

Debido a la falta de investigación psicológica en la educación artística tanto en México como en otros muchos lugares del mundo y a los cambios que actualmente se están dando en el sistema de educación artística en nuestro país, especialmente en el INBA, es necesario llevar a cabo esta investigación para analizar las características de personalidad y vocacionales de los alumnos que han cursado el bachillerato de arte. Los bachilleratos de arte dependientes del INBA, ofrecen la posibilidad de tener una formación propedéutica en el área artística y de humanidades, cursando materias del tronco común y del tronco artístico en cuatro modalidades específicas (Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro). Así mismo se hace necesario observar las diferencias en los perfiles globales de intereses vocacionales y de personalidad de acuerdo a cada área específica para determinar (en caso de existir), las características de cada área.

No obstante, cada área artística exige diferentes características esenciales. Por ejemplo, la Danza y la Música, requieren de tener habilidades auditivas, rítmicas, de coordinación motriz y sobre todo de constancia para tener un buen nivel de ejecución, mientras que las Artes Plásticas y el Teatro, requieren de otro tipo de habilidades como la expresión gráfica y la proporción en el caso de Artes Plásticas, y de la improvisación y la expresión verbal en el caso de teatro, características que distinguen a unas áreas de las otras.

Por tanto, es necesario determinar las características que debe cubrir el aspirante a ingresar al bachillerato de arte para que el que ingrese tenga una mayor probabilidad de concluir sus estudios de bachillerato y reducir la deserción que se ha presentado en las generaciones pasadas, la cual ha alcanzado a lo largo de los seis semestres que tiene el plan

de estudios, hasta un 72% en la generación 90-93; con el fin de lograr un trabajo más serio y sistemático sobre la deserción surge la necesidad de observar si existen características específicas que deben tener los aspirantes a ingresar a un bachillerato de arte en cuanto a las áreas vocacionales y de personalidad.

Por último se observará si existe correlación en cuanto a las características de los perfiles vocacionales y de personalidad con su elección de licenciatura al egresar del bachillerato de arte.

Al no existir mucha difusión de estos bachilleratos en arte y tener una población muy reducida, no se ha prestado mucha atención a esta modalidad que sin embargo ha visto crecer su demanda en los últimos tres años aunque su oferta y recursos siguen siendo los mismos.

Tomando en cuenta lo anterior, se considera que es de suma importancia que en el ámbito de la educación artística en México, se empiecen a tomar en cuenta los aspectos psicológicos de la propia población y no se sigan los modelos tradicionales ya que la realidad de los CEDART es muy diferente con respecto a las otras alternativas de educación media superior y cuenta con características muy particulares.

La educación artística empieza a recuperar el lugar que le corresponde dentro de la sociedad, en México se tiene como ejemplo, el Conservatorio de las Rosas en Morelia, Michoacán, las facultades de arte de la Universidad Veracruzana, las escuelas de arte de la UNAM y la reordenación educativa del INBA.

Dejar de lado la investigación en esta área sería un proyecto incompleto; este estudio se enfoca a una pequeña parte del sistema de educación artística, en el nivel que antecede a las escuelas superiores; y aborda básicamente aquellos aspectos de la personalidad y

preferencias vocacionales de adolescentes con aspiraciones de continuar su educación artística a nivel superior.

Al no haber antecedentes de los perfiles psicológicos en este tipo de bachilleratos, se pretende aportar datos sobre las características psicológicas de los alumnos que están por concluir su formación propedéutica en las áreas artísticas para dar una idea mas clara sobre el perfil de alumnos que este plan de estudios requiere.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Existirán características psicológicas de personalidad y vocacionales para cada área artística en los alumnos del bachillerato de arte?

HIPOTESIS.

1. H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en algunos puntajes obtenidos por los grupos artísticos específicos en cuanto a sexo en la escala de intereses vocacionales

de Kuder.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en algunos puntajes obtenidos por los grupos artísticos específicos en cuanto a sexo en la escala de intereses vocacionales de

Kuder.

2. H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en algunos puntajes obtenidos por los grupos artísticos específicos en cuanto a sexo en el inventario de personalidad MMPI.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en algunos puntajes obtenidos por los grupos artísticos específicos en cuanto a sexo en el inventario de personalidad MMPI.

3. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles globales de preferencias vocacionales de Kuder en las cuatro áreas estudiadas.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles globales de preferencias vocacionales de Kuder en las cuatro áreas estudiadas.

4. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas del MMPI en las cuatro áreas estudiadas.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las escalas del MMPI en las cuatro áreas estudiadas.

VARIABLES.

Variables independientes:

-Área artística

-Sexo

Variables dependientes:

-Preferencias vocacionales

-Características de personalidad

Definición conceptual de variables.

Arte.- Habilidad, talento, destreza. Frente a la ciencia como conocimiento verificable, racional y práctico, a través de la técnica el arte constituye un orden gratuito que busca la distracción y el goce estético. Obra humana que expresa simbólicamente, mediante diferentes materias, un aspecto de la realidad entendida estéticamente.

Vocación.- Aptitud o actitud especial para una profesión, carrera o actividad determinada.

Personalidad.- Individualidad consciente, carácter original y personal.

Definición operacional de variables.

Área artística.- Escala nominal: Artes Plásticas, Danza, Música, Teatro.

Preferencias vocacionales.- Escala ordinal de las áreas vocacionales y sus combinaciones.

Características de personalidad.- Escala ordinal de las áreas de personalidad y sus combinaciones.

SUJETOS.

Los sujetos que participaron en esta investigación fueron alumnos que concluyeron el sexto semestre del bachillerato de arte en el CEDART "Diego Rivera" del INBA, en las generaciones 1994-1997, 1995-1998 y 1996-1999. La edad de los mismos fluctuaba entre los 17 y los 20 años de edad, 16 hombres y 47 mujeres mismos que hacen un total de 63 sujetos; estaban divididos de la siguiente manera:

Generación	Artes Plásticas	Danza	Música	Teatro	total
94-97	6	5	2	12	25
95-98	13	7	1	7	28
96-99	0	4	2	4	10

N = 63

La asignación fue la misma distribución que había en cada grupo específico y cada generación, sin embargo, dado que los grupos son muy reducidos se trabajó juntando los grupos de la misma área específica quedando como a continuación se describe:

Grupo específico	Hombres	Mujeres	Total
Artes Plásticas	8	11	19
Danza	2	14	16
Música	3	2	5
Teatro	3	20	23
			N = 63

MUESTREO.

La técnica de muestreo fue en este estudio, no probabilístico de tipo intencional o selectivo ya que se dejó abierta la posibilidad a toda la población de participar o no en la investigación; sin embargo del total de la población (91 sujetos), fueron solo 63 los que participaron. De los 91 alumnos de las tres generaciones, 79 solicitaron el servicio de orientación vocacional, 16 no lo concluyeron o se invalidaron sus evaluaciones quedando los 63 sujetos que se emplearon en este trabajo. En todos los casos la aplicación de los instrumentos y las entrevistas se hicieron por la misma persona, en privado y la aplicación de los instrumentos fue grupal. El tiempo en que se realizaba esta actividad fue de dos horas semanales y se trabajó bajo cita en el horario de 7:00 a 13:00 horas de Lunes a Viernes. Este procedimiento se repitió los tres años que duró la investigación.

TIPO DE ESTUDIO.

Estudio de campo; el estudio según el periodo en el que se capta la información es retrospectivo; en cuanto a la evolución es transversal; de acuerdo a la comparación de las características de las poblaciones es comparativo y de tipo observacional.

DISEÑO.

El diseño fue de tipo pre experimental de 8 grupos independientes con una sola medición.

INSTRUMENTOS.

Se emplearon para este estudio el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI) y el Inventario de Intereses Vocacionales de Kuder forma CH.

Para el MMPI se consideraron todas las escalas (13) y para el Kuder las 10 que lo componen. Ambos inventarios fueron calificados con las plantillas correspondientes.

Descripción de los instrumentos

ESCALA DE PREFERENCIAS VOCACIONALES, FORMA "CH", KUDER.

G. Frederick Kuder inició sus investigaciones sobre las preferencias vocacionales en 1930 en la Universidad del Estado de Ohio y en 1939 se publicó el Registro de Preferencias, la cual pasó por varias revisiones y ampliaciones a través del tiempo. En 1948 Kuder ideó una forma reducida para ser utilizada en la industria, la cual fue ampliamente utilizada en instituciones educativas, para la orientación vocacional y en las empresas.

La Escala de Preferencias de Kuder se integra por una batería de 3 pruebas que pueden utilizarse en forma independiente o en conjunto, ya que se complementan mutuamente y permiten obtener una idea más exacta de los intereses e inclinaciones del sujeto.

Las tres escalas son:

a) Escala de Preferencias Vocacionales: tiene como finalidad describir las áreas generales donde se sitúan los intereses y preferencias del individuo en diez áreas para determinar la predominante de los intereses del sujeto. Kuder señala las ocupaciones específicas dentro de cada una de las áreas.

b) Escala de Preferencias Personales que determina la modalidad del trabajo que esté más afín con las preferencias personales del sujeto. Comprende cinco aspectos: preferencias para trabajar solo o en grupo; preferencia por el trabajo teórico o práctico; tendencia a evitar las situaciones conflictivas o hacerles frente; tendencia por el trabajo variado o uniforme y estable; inclinación hacia el trabajo directivo o subalterno.

c) Escala de Preferencias ocupacionales, ésta prueba es más específica, trata de indagar para que carrera determinada se inclina mayormente el sujeto. Esta prueba constituye un complemento lógico de las dos anteriores. Una vez determinadas el área general de preferencias vocacionales y la modalidad de trabajo acorde con la forma particular de ser del individuo, se busca la ocupación específica de entre varias de índole análoga.

La Escala de Intereses Vocacionales forma "CH" del Dr. Frederick Kuder, ha sido ampliamente utilizada en el continente americano, incluyendo a los Estados Unidos de América, en donde se originó. Los resultados se interpretaban de acuerdo a la investigación estadística original de Woyno y Oñoro. Observando que las preferencias y los intereses de los jóvenes latinoamericanos ha variado, se planteó la posibilidad de utilizar nuevos baremos para su interpretación, programándose así una revisión estadística a nivel nacional (ésta revisión se llevó a cabo en 1981). La Fundación Universidad del Norte se interesó por participar en la labor y las psicólogas Rocío Helena Carrasquilla Sampoyo y Elvira Martínez

de Del Vecchio, llevaron a cabo la revisión estadística nacional de los baremos del Kuder Vocacional.

Descripción de las Áreas de la Escala de Preferencias Vocacionales.

"0" ACTIVIDAD AL AIRE LIBRE. Al sujeto le gusta pasar la mayor parte del tiempo en el campo, en los bosques o en el mar. Le agrada cultivar plantas o cuidar a los animales, etc.

"1" INTERÉS MECÁNICO. Existe interés por trabajar con máquinas y herramientas, construir o arreglar objetos mecánicos, artefactos eléctricos, muebles, etc.

"2" INTERÉS POR EL CÁLCULO. Gusto por trabajar con números: contador, estadígrafo, profesor de matemáticas, economista, actuario, etc.

"3" INTERÉS CIENTÍFICO. Agrado por investigar la razón de los hechos o de las cosas, descubrir sus causas y efectos y por resolver problemas de distinta índole por mera curiosidad científica: antropología, arqueología, psicología, biología, veterinaria, medicina, etc.

"4" INTERÉS PERSUASIVO. Les agrada el trato con la gente, a quienes agrada imponer su punto de vista, convencer a los demás sobre algún proyecto, venderles algo, etc. Tal sería el caso de abogados, periodistas, actores, comerciantes, agentes de ventas, diplomáticos de carrera, etc.

"5" INTERÉS ARTÍSTICO-PLÁSTICO. Gusto por trabajos creativos de tipo manual, usando combinación de colores, materiales, formas y diseños. Pintores, escultores, arquitectos, decoradores, modistos, etc.

"6" INTERÉS LITERARIO. Les agrada la lectura, experimentan placer por expresar sus ideas en forma oral o escrita. Tal es el caso de autores, editores, periodistas, abogados, profesores, etc.

"7" INTERÉS MUSICAL. Les agrada tocar instrumentos musicales, cantar, bailar, leer sobre música, asistir a conciertos, etc.

"8" INTERÉS POR EL SERVICIO SOCIAL. Interés por servir a los demás, en especial a los más necesitados, los enfermos, niños y ancianos. Son ejemplo de esto los sacerdotes, misioneros, asistentes sociales, enfermeras, educadores, etc.

"9" INTERÉS EN EL TRABAJO DE OFICINA. Les agrada el trabajo de escritorio que requiere exactitud y precisión. Tal es el caso de contadores, tenedores de libros, archivistas, secretarias, etc.

INVENTARIO MULTIFÁSICO DE LA PERSONALIDAD. MMPI.

El MMPI es un instrumento psicométrico para evaluar la personalidad, el cual fue diseñado por los doctores Hathaway y McKinley, quienes a finales de 1938 empezaron a reunir datos para crear una técnica objetiva de medición de la personalidad de forma multifásica, a través de escalas o perfiles que fueran útiles tanto en la práctica clínica como en la investigación.

En 1940 se elaboró la primera prueba llamándose originalmente Registro Multifásico de la Personalidad, tomando en cuenta el nivel intelectual y cultural a fin de que las frases pudieran ser comprendidas por los sujetos aún sin un alto nivel cultural o intelectual.

La lista original contenía 1,200 frases, posteriormente se redujeron a 504. Su elaboración se basó en las preguntas que se hacen para realizar las historias clínicas de medicina general, neurología y psiquiatría así como en las escalas publicadas en esa época para encontrar datos de la personalidad y sobre orientación vocacional. Las 504 frases estaban impresas en tarjetas, que el sujeto debía leer y colocar de acuerdo a su elección en una caja con 3 divisiones: Cierto, Falso o No puedo decir.

En 1942 la Universidad de Minnesota publicó el material de la prueba y el manual.

En la actualidad existen dos folletos, uno el Inventario Multifásico de la Personalidad MMPI Español que contiene 566 frases, 550+16 reactivos repetidos que incluyen gran variedad de temas y que fue traducido por el Centro de Orientación de la Universidad de Puerto Rico y adaptado para América Latina por el Dr. Rafael Núñez, México. El otro, es una versión abreviada de 366 frases, seleccionadas de manera que la prueba mantiene la validez y confiabilidad.

Los datos normativos originales del MMPI fueron obtenidos con una muestra de 700 sujetos de la población del Estado de Minnesota. El muestreo fue bastante adecuado para las edades de 16 a 55 años y para ambos sexos. Las escalas se obtuvieron contrastando los grupos de sujetos normales con los grupos de casos clínicos cuidadosamente estudiados, de los cuales 800 eran pacientes neuropsiquiátricos de los hospitales de la Universidad de Minnesota.

Escalas Clínicas:

1. Hs. HIPOCONDRIASIS: Fue el primer grupo en estudiarse y se consideró integrado por pacientes psiconeuróticos extremadamente preocupados por su bienestar físico y su salud. Se le considera como la primera escala de la "triada neurótica".
2. D. DEPRESIÓN: Es la segunda escala de la "triada neurótica", la depresión para los autores se refería a insatisfacción con el estado general de las cosas o de la vida, pesimismo hacia el futuro y decaimiento del ánimo. Esta escala demostró estadísticamente que era posible diferenciar clínicamente a pacientes deprimidos de sujetos normales y que la mujer arroja un puntaje más alto que el hombre.
3. Hi. HISTERIA: Esta escala es la tercera escala de la "triada neurótica", se desarrolló con la finalidad de detectar sujetos que utilizan mecanismos de defensa de tipo neurótico, en particular la histeria de conversión. Esta escala posee dos componentes: 1) relacionado con malestares físicos, recurriendo a síntomas físicos como medio para resolver sus problemas; 2) el sujeto controla su neurosis, intentando aparecer como bien socializado y que todo marcha bien.

4. Dp. DESVIACIÓN PSICOPÁTICA: Su objetivo es identificar sujetos con características de personalidad psicopática, termino que incluye conductas asociales y amorales. El patrón de personalidad se caracteriza por perversión social, alcoholismo, drogadicción, van en contra del ambiente social y cultural; no se benefician ni de las experiencias ni del castigo, no son leales a ningún grupo, persona o principio; presentan falta de madurez emocional, responsabilidad y juicio; no sienten ansiedad, conflicto o culpa; tienen problemas escolares y laborales y falta de autocontrol. A veces las reacciones sociopáticas son sintomáticas de neurosis o psicosis o como resultado de lesiones cerebrales.
5. Mf. MASCULINIDAD / FEMINIDAD: Se exploran los intereses y actitudes del sujeto en relación a su propio sexo. En esta escala se compararon a grupos tanto normales como homosexuales y de hombres y mujeres.
6. Pa. PARANOIA: Evalúa el patrón clínico de la paranoia, donde el sujeto se sentía perseguido, sufría de megalomanía, eran suspicaces con ideas de referencia, rígidos en sus opiniones y actitudes. Esta escala es la primera de la "tétrada psicótica". En su grupo normativo, hubo pocos diagnosticados como paranoia pura, pero sirvió para diagnosticar el estado paranoide y la esquizofrenia paranoide.
7. Pt. PSICASTENIA: Esta escala se estructuró con la finalidad de diferenciar pacientes que sufrían de dudas excesivas, obsesiones y fobias. A este grupo se le conocía como psicastenias, en la actualidad se denominan obsesivo- compulsivo. Esta es la segunda escala de la "tétrada psicótica".

8. Es. ESQUIZOFRENIA: Es la tercera escala de la "tétrada psicótica" y es la que se le dio mayor atención para su obtención, sin embargo sufrió dos modificaciones para llegar a la escala actual, la cual fue modificada con la introducción de la escala de corrección K. Esta escala evalúa características relacionadas con el patrón psicótico de la esquizofrenia, como: aislamiento afectivo, fraccionamiento en el proceso del pensamiento, contenido extraño del pensamiento, apatía, conducta bizarra o desusual.

9. Ma. MANIA: Es la cuarta escala de la "tétrada psicótica". Esta fue una de las escalas que más dificultades presentó en la investigación respecto a su validez, sin embargo con el tiempo y debido a la alta puntuación ha sido una escala muy útil en el diagnóstico de hipomanía. El cuadro clínico se caracteriza por distracción, insomnio, megalomanía, fuga de ideas, actividad intensa, lenguaje rápido, buen humor, euforia y optimismo, frecuentemente como defensa hacia la depresión.

0. Si. SOCIABILIDAD: Mide la tendencia a la introversión (retraimiento de los contactos y responsabilidades sociales, poco interés por las demás personas), o a la extroversión (búsqueda de contactos sociales, interés sincero por la gente y satisfacción por el contacto con los otros).

Escalas de Validez.

El objetivo primordial de estas escalas es el de identificar el grado de confianza que se puede tener en el perfil obtenido para hacer inferencias sobre la personalidad del sujeto, pero además, por sí misma refleja datos importantes sobre cómo es el sujeto y cuál ha sido su actitud al contestar la prueba.

? ESCALA DE FRASES OMITIDAS "NO PUEDO DECIR": Muestra el número de frases que no se contestaron. El hecho de que un sujeto deje varias frases sin contestar, frecuentemente es por incapacidad para comprender el significado de las preguntas, la falta de interés a la prueba o debido a que son sujetos deprimidos, defensivos, suspicaces, etc.

L. MENTIRA: Esta escala tiene como finalidad identificar los intentos deliberados por no dar respuestas honestas y francas, así como medir el ajuste al grupo social.

F. VALIDEZ, CONFUSIÓN: Detecta el modo atípico de contestar la prueba, también el grado de reconocimiento de la propia problemática y si el sujeto comprende las preguntas.

K. CORRECCIÓN: Las personas normales con puntuación elevada, son descritas como emprendedoras, ingeniosas, dinámicas, enérgicas, racionales, con mucha iniciativa y versátiles, hábiles para manejar situaciones sociales. Una puntuación baja presenta resistencia o actitud defensiva hacia la debilidad psicológica, presenta tendencia a distorsionar la prueba deliberadamente.

Es pertinente señalar que aunque al principio se utilizaron grupos clínicos para derivar las escalas, en la actualidad y por razones de la experiencia, se ha abandonado el uso de escalas aisladas, prefiriendo la combinación de unas con otras para una interpretación más dinámica que logre una comprensión integral de las características de la personalidad.

PROCEDIMIENTO.

Se realizó una investigación documental de los temas que se relacionan con el estudio; posteriormente se solicitó autorización a la directora del plantel para la aplicación de los instrumentos, accediendo a ello, se realizó la aplicación de la siguiente manera: Se ofreció a los alumnos que cursaban el 6o. semestre de bachillerato, el servicio de orientación vocacional para quienes lo solicitaran de manera voluntaria, los datos de nombres, grupo, edad y promedio fueron proporcionados por el área de servicios escolares del plantel.

En este estudio se exploraron los intereses vocacionales, aptitudes, inteligencia y personalidad, incluyó una serie de entrevistas y se proporcionaba información profesiográfica de las licenciaturas a las que los alumnos podían ingresar según su perfil de egreso, principalmente las carreras artísticas.

Una vez concluidos los estudios vocacionales practicados a los alumnos se entregó un reporte escrito a los mismos e inmediatamente después se procedió a separar los perfiles de intereses vocacionales (Kuder) y los perfiles de personalidad (MMPI) por grupo de área artística (Artes plásticas, danza, música y teatro).

La información se trató estadísticamente con base a estos grupos ya que las variables incluían el área en la que se estaban formando. Cuando se completaron tres generaciones, se procedió a realizar el análisis estadístico, con las pruebas correspondientes y la información sobre éstas será detallada a continuación.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.

Los datos obtenidos en los instrumentos se trataron de acuerdo con el siguiente orden:

1. Cuadros donde se obtuvieron la media y la desviación estándar de cada grupo.

2. Tablas de resultados obtenidos en la prueba t por grupo e instrumento.
3. Tablas ANOVA por escala entre los cuatro grupos.
4. Perfiles con puntajes promedio por grupo e instrumento.
5. Análisis de resultados de los puntajes t y F obtenidos con puntajes percentiles en la escala Kuder y con valores t en el MMPI.
- 6.-Interpretación de perfiles de cada grupo

Aplicación de la prueba t de Student.

Se utilizó la prueba t de Student ya que la muestra de este estudio fue pequeña. La distribución t de Student se aplicó en lugar de la distribución normal, que comúnmente se emplea para muestras grandes, calculando la puntuación tipificada z de la diferencia de las medias. (Downie, 1984).

Cuando las muestras son menores que 30 se recomienda el empleo de otros estadígrafos para interpretar los resultados, éstos no siempre son en base a la distribución normal, por lo que requieren de otro tipo de parámetros. (Daniels, 1981; Siegel, 1979).

La razón t de Student es una desviación dividida por una desviación estándar, tomando como dicha desviación la diferencia entre medias y su error típico de diferencia de medias es la desviación estándar. De lo anterior se desprende que para el caso de muestras pequeñas lo que ha de modificarse no es el cálculo sino la interpretación de resultados. A medida de que el número de casos disminuye, la distribución t de Student presenta colas mas elevadas sobre su línea base ocasionando que un mayor número de casos se desplacen hacia las

extremidades, por lo que se pueden obtener distintas distribuciones de la muestra según su tamaño. (Downie, 1984).

Análisis de varianza

Se empleó además de la razón t , un análisis de varianza, ANOVA en una sola dirección, para comparar los cuatro grupos artísticos en las 10 subescalas del Inventario de Intereses Vocacionales de Kuder y en las 13 subescalas del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota. Esta prueba no sólo evita una cantidad de trabajo, sino que disminuye la probabilidad de cometer el error tipo I; se requería además de una prueba que mantuviera el error tipo I en un nivel constante, haciendo una decisión global única acerca de si existe una diferencia significativa entre las cuatro medias muestrales que se compararon. (Levin, 1979; Siegel, 1979; Daniels, 1981; Downie, 1984).

Escala	Kuder Artes Plásticas				Valor	Decisión
	Hombres		Mujeres			
Kuder	X	S	X	S	t	
0	45	7.68	41.64	8.33	-.454	Acepta H0
1	43.37	6.48	29.64	5.1	-4.030	Rechaza H0
2	19.5	11.74	13.27	5.26	-1.489	Acepta H0
3	42.25	8.1	29.54	11.17	-2.418	Rechaza H0
4	32.25	7.96	37.73	7.1	1.389	Acepta H0
5	33.87	10.23	41.36	4.83	1.432	Acepta H0
6	20.75	6.8	23.64	3.25	1.018	Acepta H0
7	12.12	6.37	32.1	14.79	3.435	Rechaza H0
8	35.62	4.33	43.27	6.59	2.538	Rechaza H0

9 47.75 12.01 49 11.68 .031 Acepta H0

Tabla 1. Muestra la media y la desviación estandar del Inventario de intereses Vocacionales de Kuder de los grupos 1 y 2 (Artes Plásticas), así como los puntajes t obtenidos en cada escala entre ambos sexos y considerando los puntajes percentiles.

Escala	Kuder Danza				Valor	Decisión
	Hombres		Mujeres			
Kuder	X	S	X	S	t	
0	61	4	40.14	10.25	4.031	Rechaza H0
1	38	6	23.71	6.78	-2.081	Rechaza H0
2	26	6	9.5	5.54	-1.408	Acepta H0
3	52	6	27.28	8.47	-2.705	Rechaza H0
4	42.5	1.5	41	7.3	-0.392	Acepta H0
5	16	2	33.21	6.06	6.284	Rechaza H0

6	23.5	0.5	24.5	6.27	0.373	Acepta H0
7	13.5	1.5	27.86	18.98	2.472	Rechaza H0
8	45	7	44.78	11.13	-0.006	Acepta H0
9	32.5	2.5	40.14	17.15	1.274	Acepta H0

Tabla 2. Muestra la media y la desviación estandar del Inventario de Intereses Vocacionales de Kuder de los grupos 3 y 4 (Danza), así como los puntajes t obtenidos en cada escala entre ambos sexos tomando en cuenta los puntajes percentiles.

Kuder Música

Escala	Hombres		Mujeres		Valor t	Decisión
	X	S	X	S		
0	54.66	8.18	34	11	-1.442	Acepta H0
1	39.66	9.88	23	1	-2.132	Acepta H0

2	13.33	4.78	16	1	0.539	Acepta H0
3	28.33	8.96	39	0	1.438	Acepta H0
4	35	6.48	27	4	-1.118	Acepta H0
5	28	4.24	24.5	7.5	-0.232	Acepta H0
6	22	3.56	28.5	3.5	1.349	Acepta H0
7	28.66	6.65	28	0	-0.016	Acepta H0
8	51.33	7.93	35	2	-2.389	Acepta H0
9	35.66	8.58	42	6	0.389	Acepta H0

Tabla 3. Muestra la media y la desviación estandar del Inventario de Intereses Vocacionales de Kuder de los grupos 5 y 6 (Música), así como los puntajes t obtenidos en cada escala entre ambos sexos considerando los puntajes percentiles.

Kuder Teatro

Escala	Hombres		Mujeres		Valor	Decisión
	X	S	X	S		
0	52.33	9.57	33.3	11.14	-2.435	Rechaza H0
1	27.33	4.64	24.6	5.56	-0.535	Acepta H0
2	8.33	1.25	10.25	4.56	1.282	Acepta H0
3	31	3.27	29.25	8.98	-1.045	Acepta H0
4	47.66	4.03	40.35	9.37	-1.940	Acepta H0
5	33	3.3	33.25	8.74	0.200	Acepta H0
6	28.6	5.91	29.05	4.68	0.008	Acepta H0
7	20	21.35	25.35	13.12	0.282	Acepta H0
8	36.66	16.42	40.75	7.28	0.291	Acepta H0

9	41.33	15.37	41.65	10.84	0.005	Acepta H0
---	-------	-------	-------	-------	-------	-----------

Tabla 4. Muestra la media y la desviación estandar del Inventario de Preferencias Vocacionales de Kuder de los grupos 7 y 8 (Teatro), así como los puntajes t obtenidos encada escala entre ambos sexos tomando en cuenta el puntaje percentil.

Escala	MMPI Artes Plásticas				Valor t	Decisión
	Hombres		Mujeres			
MMPI	X	S	X	S	t	Decisión
L	4.75	2.99	5.9	2.57	0.832	Acepta H0
F	9.87	5.69	8.82	5.01	-0.396	Acepta H0
K	12.87	3.51	13.54	4.12	0.360	Acepta H0
1	19.25	2.95	19.18	4.97	-0.035	Acepta H0
2	23.62	5.4	24.64	5.09	0.389	Acepta H0

3	25.37	4.15	25	5.43	-0.161	Acepta H0
4	24.12	5.32	23.73	3.08	-0.178	Acepta H0
5	27.5	5.77	31	9.31	0.955	Acepta H0
6	12	4.5	11.18	2.66	-0.431	Acepta H0
7	32.87	9.9	31.45	5.52	-0.561	Acepta H0
8	38.87	9.74	39.09	7.83	0.049	Acepta H0
9	26	2.74	26.45	4.12	0.273	Acepta H0
0	33.25	7.08	32.18	5.22	-0.340	Acepta H0

Tabla 5. Muestra la media y la desviación estandar del Inventario de Personalidad MMPI de los grupos 1 y 2 (Artes Plásticas), así como los puntajes t obtenidos en cada escala entre ambos sexos.

MMPI Danza

Escala	Hombres		Mujeres		Valor	Decisión
	X	S	X	S		
MMPI					t	
L	6	1	4.28	2.55	-1.400	Acepta H0
F	7.5	1.5	12.5	6.24	2.183	Rechaza H0
K	9	1	13.21	4.13	2.773	Rechaza H0
1	15.5	0.5	17.71	3.81	1.896	Acepta H0
2	20	0	25	8.53	2.114	Acepta H0
3	21	4	25.78	3.8	1.157	Acepta H0
4	24.5	0.05	30	4.53	4.063	Rechaza H0
5	22.5	2.5	32.78	4.57	3.670	Rechaza H0
6	12	1	13.07	3.17	0.804	Acepta H0

7	28.5	0.5	32.21	7.71	1.691	Acepta H0
8	29.5	3.5	35.21	9.57	1.301	Acepta H0
9	22	0	24.28	4.28	1.924	Acepta H0
0	37	4	30.57	7.16	-1.440	Acepta H0

Tabla 6. Muestra la media y la desviación estandar del Inventario de Personalidad MMPI de los grupos 3 y 4 (Danza), así como los puntajes t obtenidos en cada escala entre ambos sexos.

Escala	MMPI Música				Valor t	Decisión
	Hombres		Mujeres			
MMPI	X	S	X	S		
L	6	2.94	3.5	3.5	-0.614	Acepta H0
F	9.67	2.62	12.5	2.5	0.910	Acepta H0

K	9	5.71	11	3	0.397	Acepta H0
1	14.33	1.25	14	5	-0.066	Acepta H0
2	20	2.94	22	4	0.444	Acepta H0
3	21.33	4.03	22	4	0.136	Acepta H0
4	26.66	4.64	25	3	-0.375	Acepta H0
5	30	1.41	34	6	0.658	Acepta H0
6	10.6	3.4	11	2	0.107	Acepta H0
7	27	4.9	34	1	1.941	Acepta H0
8	31.33	5.44	40	0	4.536	Rechaza H0
9	27.33	2.87	25.5	2.5	-0.570	Acepta H0
0	25.33	4.03	32	1	2.209	Rechaza H0

Tabla 7. Muestra la media y la desviación estándar del Inventario de Personalidad MMPI de los grupos 5 y 6 (Música), así como los puntajes t obtenidos en cada escala entre ambos sexos.

Escala	MMPI Teatro				Valor t	Decisión
	Hombres		Mujeres			
MMPI	X	S	X	S	t	Decisión
L	5.33	3.09	4	2	-0.597	Acepta H0
F	12.33	2.49	10.4	4.21	-0.961	Acepta H0
K	16.66	1.25	12.45	3.54	-3.516	Rechaza H0
1	38	6	23.71	6.78	-2.272	Acepta H0
2	23.6	3.09	23.4	4.85	-0.109	Acepta H0
3	27	5.1	23.75	3.87	-0.875	Acepta H0
4	30	2.94	26.9	4.11	-1.357	Acepta H0

5	35	4.9	34.65	3.16	-0.099	Acepta H0
6	14.33	0.47	13.3	4.62	-0.93	Acepta H0
7	35	7.12	32.75	6.39	-0.527	Acepta H0
8	44.3	4.11	38.85	7.38	-1.631	Acepta H0
9	27	2.45	27.25	4.41	0.125	Acepta H0
0	29.66	2.49	30.9	7.09	0.514	Acepta H0

Tabla 8. Muestra la media y la desviación estándar del Inventario de Personalidad MMPI de los grupos 7 y 8 (Teatro), así como los puntajes t obtenidos en cada escala entre ambos sexos.

Escala	Suma de cuadrados	df	Cuadrados de la media	F
0 Entre Gpos.	890.209	3	296.736	2.133
Dentro Gpos.	8207.060	59	139.103	
Total	9097.270	62		

1	Entre Gpos.	1434.634	3	478.211	7.232
	Dentro Gpos.	3901.588	59	66.129	
	Total	5336.222	62		

2	Entre Gpos.	357.021	3	119.007	2.419
	Dentro Gpos.	2902.059	59	49.187	
	Total	3259.079	62		

3	Entre Gpos.	554.366	3	184.789	1.598
	Dentro Gpos.	6821.348	59	115.616	
	Total	7375.714	62		

4	Entre Gpos.	697.198	3	232.399	3.316
	Dentro Gpos.	4134.739	59	70.080	
	Total	4831.937	62		

5	Entre Gpos.	756.953	3	252.318	3.598
	Dentro Gpos.	4137.904	59	70.134	
	Total	4894.857	62		

6	Entre Gpos.	486.164	3	162.055	5.509
	Dentro Gpos.	1735.582	59	29.417	

Total	2221.746	62		
<hr/>				
7 Entre Gpos.	111.524	3	37.175	0.146
Dentro Gpos.	15003.460	59	254.296	
Total	15114.984	62		
<hr/>				
8 Entre Gpos.	308.500	3	102.833	1.176
Dentro Gpos.	5159.151	59	87.443	
Total	5467.651	62		
<hr/>				
9 Entre Gpos.	958.865	3	319.622	1.832
Dentro Gpos.	10295.453	59	174.499	
Total	11254.317	62		
<hr/>				

Tabla 9. ANOVA. Muestra la suma de cuadrados, los cuadrados de las medias y el valor F. Se rechaza H0 en las escalas 0, Aire libre; 1 Mecánico; 4, Persuasivo; 5, Artístico plástico y 6, Literario. Kuder.

Escala	Suma de	df	Cuadrados	F
MMPI	cuadrados		de la media	
L Entre Gpos.	17.334	3	5.778	0.812

Dentro. Gpos.	419.936	59	7.118
Total	437.270	62	

F Entre Gpos.	60.104	3	20.035	0.758
Dentro. Gpos.	1559.452	59	26.431	
Total	1619.556	62		

K Entre Gpos.	50.015	3	16.672	1.002
Dentro Gpos.	981.922	59	16.643	
Total	1031.937	62		

1 Entre. Gpos.	106.192	3	35.397	1.791
Dentro Gpos.	1165.808	59	19.759	
Total	1272.000	62		

2 Entre Gpos.	55.910	3	18.637	0.512
Dentro Gpos.	2147.360	59	36.396	
Total	2203.270	62		

3 Entre Gpos.	60.246	3	20.082	0.968
Dentro Gpos.	1223.468	59	20.737	
Total	1283.714	62		

4	Entre Gpos.	269.554	3	89.851	4.617
	Dentro Gpos.	1448.097	59	19.459	
	Total	1417.651	62		

5	Entre Gpos.	287.797	3	95.932	2.649
	Dentro Gpos.	2136.806	59	36.217	
	Total	2424.603	62		

6	Entre Gpos.	55.588	3	18.529	1.271
	Dentro Gpos.	860.127	59	14.578	
	Total	915.714	62		

7	Entre Gpos.	36.398	3	12.133	0.235
	Dentro Gpos.	3052.015	59	51.729	
	Total	3088.413	62		

8	Entre Gpos.	394.976	3	131.659	1.836
	Dentro. Gpos.	4230.452	59	71.703	
	Total	4625.429	62		

9	Entre Gpos.	100.949	3	33.650	2.062
	Dentro Gpos.	962.797	59	16.319	
	Total	1063.746	62		

0 Entre Gpos.	95.331	3	31.777	0.705
Dentro Gpos.	2660.606	59	45.095	
Total	2755.937	62		

Tabla 10. ANOVA. Muestra la suma de cuadrados, el cuadrado de las medias y el valor F. Se rechaza H0 en la escala 4, Desviación psicopática. MMPI.

RESULTADOS

La educación artística es un fenómeno complejo que implica una gran variedad de procesos tanto psicológicos como cognitivos entre los que se encuentran desarrollo de habilidades, creatividad, personalidad, preferencias vocacionales, etc., sin embargo es difícil encontrar, en lo que se refiere a características de personalidad y vocacionales, un perfil que permita conocer que elementos favorecen la educación del arte.

Este tema resulta vigente debido a la creciente demanda de educación artística en México y a las crecientes modificaciones en planes y programas de estudio en las diferentes instituciones educativas del país, por lo que se debe investigar más abordándolo desde un punto de vista multidisciplinario e integral, incluyendo el estudio desde los aspirantes, hasta los egresados de las escuelas superiores de arte.

La deserción escolar y el alto índice de reprobación son un grave problema en el Sistema Educativo Mexicano por múltiples razones, es también un fenómeno que afecta a la educación artística que además de las variables socioeconómicas, cuenta como factor importante: la falta de conocimiento de las carreras artísticas y de los perfiles que se requieren para estudiar dichas áreas.

Considerando lo anterior, en el presente estudio se propuso realizar una comparación entre los perfiles de personalidad y de intereses vocacionales de alumnos del bachillerato de arte para observar si existen características comunes o existían diferencias significativas entre las distintas especialidades artísticas.

Partiendo de lo anterior, se propuso en el presente estudio recabar información bibliográfica en tres capítulos centrales, educación y educación artística, procesos

psicológicos cognitivos y psicoanalíticos del arte y finalmente adolescencia. Posteriormente se tomaron muestras de sujetos de un bachillerato de arte y se realizó un procedimiento de análisis estadístico de donde se extrajeron resultados y se elaboraron perfiles que se interpretaron y arrojaron datos evaluativos con respecto a personalidad y de intereses vocacionales.

Para el caso de la hipótesis 1 donde se plantea en H_0 que no existen diferencias significativas en algunos puntajes obtenidos en los grupos artísticos en cuanto a sexo, en la escala Kuder se encontró que en el grupo de artes plásticas se rechazó H_0 en las siguientes escalas 1, 3, 7 y 8 (mecánico, científico, musical y Servicio social) lo que significa que en estas cuatro escalas si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en este grupo. En las 6 escalas restantes no hay una diferencia entre ambos sexos lo que indica una coincidencia en cuanto a los perfiles y características vocacionales en las escalas 0, 2, 4, 5, 6 y 9 (aire libre, cálculo, persuasivo, artístico plástico, literario y oficina), por lo que se podría considerar que dentro de estas escalas existen características comunes al grupo en cuanto a intereses vocacionales. De acuerdo con las características del perfil, existe una correspondencia en cuanto al manual de Preferencias Vocacionales de Kuder forma CH la combinación de las escalas 5 y 6 (artístico plástico y literario), que aparecen como cresta del perfil y además se acepta que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, corresponde a perfiles de sujetos que tienen especial aprecio por profesiones como historia del arte, diseño gráfico, diseño publicitario, promotores culturales y guías turísticos. En este mismo perfil se nota una coincidencia también en cuanto a la escala 2 que aparece muy baja.

En cuanto a las diferencias (escalas 1, 3, 7, y 8) donde se rechazó H_0 , se considera que

no son de las escalas de preferencias vocacionales que influyen de manera contundente con las áreas artístico plástico y cultural que se mencionaron anteriormente así mismo pertenecen algunas de ellas (1, 3, y 8), a áreas en las que no se han preparado a fondo los sujetos de estos grupos.

En el grupo de Danza se tiene una situación similar ya que se rechaza Ho en las escalas 0, 1, 3, 5, y 7 por lo que en las escalas donde existen coincidencias son la 2, 4, 6, 8 y 9 tanto en hombres como en mujeres, de estas las que aparecen altas en ambos casos, son la 0, 4, y 6 (aire libre, persuasivo y literario). Para este caso no existe un perfil predefinido por parte de la escala Kuder ya que no contempla los elementos de la expresión corporal que son necesarios para esta área (Sánchez, 1991). Sin embargo se encuentra presente un predominio de la escala 0 que se encuentra en perfiles de personas que tienen predilección por el trabajo al aire libre y la escala 4 que se refiere al interés por la expresión verbal y al interés por la literatura, lo que puede marcar su necesidad de expresarse.

Para el grupo de Música se aceptan todas las Ho, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las características de las sub escalas del Kuder en este grupo; aunque los perfiles presentan diferencias en los trazos, se considera que los puntajes negativos que predominan en este grupo se deben al reducido número de sujetos que lo forman (ver tabla 3), sin embargo se puede percibir que en muchas de las escalas (1, 2, 5 y 9) los puntajes son muy similares. Las escalas corresponden a los intereses mecánico, cálculo, artístico plástico y oficina, lo que no corresponde con los perfiles y características del manual de aplicación del Inventario de Intereses Vocacionales de Kuder forma CH y sí corresponden con las profesiones que se engloban en el área de Artes Plásticas, cabe señalar que la escala 7 (musical), si corresponde a la cresta del perfil en el caso de los hombres, sin

embargo en el caso de las mujeres es el puntaje más bajo por lo que no se esperaba que esto ocurriera precisamente en el grupo específico de música. En este caso también las desviaciones estándar son elevadas, lo que indica una gran dispersión entre los datos con respecto a la media.

Por lo que respecta al grupo de teatro, únicamente se rechaza H_0 en la escala 0 (aire libre) que es la escala que presenta diferencias significativas (tabla 4), esto se refleja en el perfil ya que se aprecia un trazo muy similar entre las escalas. Las correspondencias se encuentran principalmente en el puntaje de las escalas 6, 4 y 5 (literario, persuasivo y artístico), encontrándose esta combinación en puntaje alto y hacia abajo en la escala 2 (cálculo). Según el catálogo de intereses vocacionales en el manual del instrumento, menciona que para las carreras de actuación, escritor y escenógrafo se encontrará dicha combinación de escalas con puntajes altos, que se encuentran en los perfiles de ambos sexos. Llama la atención los altos puntajes en la desviación estandar, lo que indica que es muy alta la dispersión entre los sujetos.

Como pudo observarse en esta primera hipótesis los datos obtenidos son en general congruentes con lo que se esperaba obtener, exceptuando algunos datos que resultan sorprendentes sobre todo en el perfil del grupo de Música del sexo femenino donde aparece el perfil de la escala musical como el más bajo; hay que considerar como posible causa el tamaño de la muestra que es el más bajo de toda la población estudiada. Otra posible causa es que las escalas en el caso de las áreas artísticas no estén muy estudiadas; Hernández, Marín y Jódar (1991) indican que las áreas artísticas generalmente pasan a segundo orden en el caso de la educación y la investigación, por lo que se les presta mayor atención a las otras áreas de la educación. Las áreas de música, danza, teatro y la plástica pasan a ser

contenidos de relleno.

A pesar de ello, se ha incrementado el interés por el arte y la educación artística (Sánchez, 1991), y el modelo del bachillerato de arte ha ido teniendo modificaciones positivas aunque representa una mínima parte del Sistema Educativo Nacional. (INBA, 1994).

Sin embargo en la interpretación de los perfiles en la mayoría de los casos se encuentra una definición hacia las actividades literarias ya que en todos los casos se eleva por encima del percentil 60, en contraste la escala de cálculo se encuentra baja en los perfiles en ambos sexos, en el caso de los hombres en la de menor puntaje en los cuatro grupos (percentil 2 al 16) y en los cuatro perfiles femeninos la escala más baja es la musical a diferencia de los hombres en que aparece en todos los casos elevada. Este último dato llama la atención ya que todos han recibido la misma preparación musical durante el mismo tiempo y por los mismos profesores, por lo que esta diferencia es atribuible al sexo y a las expectativas de cada sujeto, a considerar que en la actualidad existen carreras de música con duración de entre ocho y diez años, dato que es conocido por los alumnos y que además podría explicar el número tan reducido de estudiantes en ese grupo específico.

Se encontró en esta hipótesis que en general no existen grandes diferencias entre sexos en el perfil del Inventario de Preferencias Vocacionales de Kuder forma CH.

En lo que se refiere a la hipótesis 2, se plantea en H_0 que no existen diferencias significativas en algunos puntajes obtenidos en los grupos artísticos en cuanto a sexo, en el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI), se encontró que en el caso del grupo de hombres y mujeres de artes plásticas no se rechaza ninguna H_0 lo que demuestra que los puntajes del perfil en ambos sexos es mínima por lo que las diferencias

existentes no son estadísticamente significativas en cuanto a los puntajes crudos con los que se trabajó, esto se refleja en los perfiles trazados ya que aunque los valores caen en diferentes posiciones en la hoja del perfil dependiendo del sexo los trazos son muy parecidos en el perfil global. las desviaciones estandar no son tan grandes y los valores entre hombres y mujeres son semejantes.

Como se observa en las interpretaciones de los perfiles correspondientes, en el grupo de Artes Plásticas de hombres y mujeres, algunas características de personalidad que son comunes para ambos sexos son entre otras: personas equilibradas, convencionales, alegres, insatisfechas, con incapacidad para resolver problemas, autocríticas, activas, sociables, con adecuadas relaciones interpersonales, creativas, confiables, juiciosas y egocéntricas.

De las características de personalidad que aparecen opuestas son: en las mujeres hay tolerancia a la frustración, en los hombres intolerancia a la misma; las mujeres resultaron ser independientes mientras que los hombres dependientes y por último las mujeres tuvieron confianza en sí mismas mientras que los hombres no.

Para los grupos de hombres y mujeres de Danza, se obtuvo que la Ho se rechazó en las escalas F y K de validez y en dos escalas clínicas (desviación psicopática -4- y masculino-femenino -5-). Lo que indica que en estas cuatro escalas existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos. Las diferencias según las interpretaciones son: F, escala de validez; según Núñez (1993), el puntaje normal es de 3 a 7. En el caso de los hombres es de 7.5 e indica que corresponde a sujetos normales que responden de manera poco usual a los estímulos originales. En cuanto a las mujeres el puntaje es de 12.5 y se indica que son sujetos con perturbación emocional severa o con personalidad desorganizada con reacciones psicóticas, confusión mental, fases

maniacodepresivas y delirios.

En lo concerniente a la escala K, el valor normal según Núñez (1993), es de 10 a 15. En el perfil masculino se obtuvo un puntaje de 9 con una desviación estandar de 1 que indica, según la interpretación, un pobre concepto de sí mismos e insatisfechos. En el perfil femenino, el puntaje fue de 13.21 con una desviación estandar de 4.13, que indica que se trata de sujetos defensivos, que tienden a ocultar cualquier problemática y que tienen un buen concepto de sí mismos.

La escala clínica en la que se rechazó la H_0 es la 4 (desviación psicopática), ello indica que en el caso de los hombres (con la combinación de escalas 2,4,5), se presentan características convencionales, de pocos intereses, persistentes en su trabajo, dependientes, generosos e idealistas, mientras que en contraste, en las mujeres (puntaje $t=30$) se encuentra: rebeldía, falta de autocontrol, problemas con la figura de autoridad, problemas escolares y no están de acuerdo con las normas sociales y morales de su grupo. La otra escala en donde se rechazó H_0 fue la 5 (intereses masculino- femenino), en el caso de los hombres obtuvieron un puntaje bruto de 22.5, con una desviación estándar de 2.5 y se encontró que tienen rasgos varoniles, toscos, poco caballerosos, con pocos intereses en general, ociosos, agresivos y machistas, lo que puede ser una defensa contra la homosexualidad latente. En las mujeres en esta misma escala se obtuvo un puntaje bruto de 32.78, con una desviación estándar de 4.57, indicando que son personas sensibles, idealistas, con sentido común, sentimentales, con intereses estéticos y culturales y dependientes.

En las escalas restantes, en donde no hay diferencias significativas estadísticamente, encontramos con respecto a la interpretación de los perfiles las siguientes características

comunes: son sociables, tienen confianza en sí mismos, son equilibrados, dependientes, idealistas, maduros, autocontrolados y alegres.

En los grupos de Música de hombres y mujeres se rechazó Ho en las escalas clínicas 8 (esquizofrenia) y 0 (introversión- extroversión), lo que indica que en estas dos escalas existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes brutos obtenidos entre hombres y mujeres de dicho grupo. Estas diferencias se reflejan en los perfiles ya que en el caso de la escala 8 el puntaje T es de 68 para los hombres, mientras que en las mujeres es de 77 y en la escala 0 el puntaje T en los hombres es de 50 y en las mujeres de 58.

Las características que corresponden a dichas diferencias entre ambos sexos son las siguientes: en la escala 8 en los hombres se encuentra en la interpretación que se trata de personas equilibradas, sumisas, productivas, convencionales, responsables, que aceptan la autoridad, son dependientes, autocontrolados y de buen temperamento, mientras en el caso de las mujeres se tiene que en la escala 8 hay rebeldía, van en contra de las reglas establecidas por el grupo, oposición al convencionalismo y al conformismo social, son egocéntricas fantasiosas, excéntricas y creativas. En la escala 0 en los hombres se tiene que son sociables, exhibicionistas, activos, competitivos, con iniciativa, tienden a manipular a los demás, son oportunistas, agresivos, hostiles en sus relaciones interpersonales, ambiciosos e intolerantes a la frustración; en las mujeres se encuentra que son sociables, entusiastas, conversadoras, seguras de sí mismas, con muchos intereses y equilibradas.

En cuanto a las características que son comunes según el resultado estadístico y la interpretación del perfil de personalidad, se tiene que existe en ambos grupos poca preocupación e interés, son activos, equilibrados, tienen iniciativa, con convencionales, idealistas, agresivos, alegres, enérgicos e impulsivos.

En lo que respecta al cuarto grupo, Teatro, se encontró que en la prueba T, se rechaza H_0 únicamente en la escala K de validez por lo que en las escalas restantes se asume que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las características de personalidad.

Según Núñez (1993), el puntaje normal de la escala K de validez es de 10 a 15 e indica la actitud del sujeto ante la prueba, la actitud del sujeto ante sí mismo y sus defensas. En los hombres el puntaje promedio fue de 16.66 e indica que se trata de sujetos defensivos con tendencias a disminuir su problemática con un buen autoconcepto. En las mujeres el puntaje promedio fue de 12.45 e indica que fueron sinceras ante la prueba. En cuanto a las otras escalas en las que no hubo diferencias significativas, se obtuvo que las características comunes a ambos sexos fueron: mal manejo de emociones, tensión, incapacidad para manejar problemas, autocríticos, poca preocupación somática, activos, confianza en sí mismos, buenas relaciones interpersonales, equilibrados, poca participación en situaciones sociales, rebeldía, conflictos con la autoridad, problemas escolares, no están de acuerdo con las normas sociales ni morales de su grupo, gustos estéticos y literarios, maduros, serios, sentimentales, dependientes, insatisfechos, egocéntricos, fantasiosos, apáticos y creativos.

Como puede observarse en los cuatro grupos específicos, en la mayoría de los casos se acepta H_0 , lo que indica que en cuanto a sexos no existen diferencias significativas y que las características son muy similares, lo que puede comprobarse con las interpretaciones de los perfiles del MMPI.

Sobresalen en todos los perfiles características comunes a todos ellos, entre los más frecuentes se encuentran la rebeldía, conflicto con la autoridad, desacuerdo con las normas sociales y morales de su grupo, rasgos esquizoides y egocéntricos y creativos (escalas 4 y

8).

Aun considerando lo anterior se aprecia que al hacer la comparación de los perfiles de los distintos grupos, el de Teatro de varones en la escala 8 es sumamente elevado por lo que no necesariamente responde a la elevación esperada para los adolescentes.

Las afirmaciones anteriores son variables según las referencias, para ambos sexos lo que coincide con los resultados de la presente investigación, por lo que puede concluirse que en general no existen diferencias significativas y las que se encontraron fueron pequeñas ya que en general las características de personalidad fueron básicamente similares.

En lo que toca a la hipótesis 3 y 4, la prueba estadística empleada fue la razón t y un análisis de varianza (ANOVA) en una sola dirección para realizar una comparación de los 4 grupos artísticos.

Para la hipótesis 3, donde se ven las diferencias entre los perfiles globales de la preferencias vocacionales de Kuder en las cuatro áreas estudiadas y tomando en cuenta ambos sexos, se encuentra que se rechaza H_0 en las escalas 0,1,4,5 y 6. Esto deja ver que según el planteo de la hipótesis de investigación en estas áreas, existen diferencias estadísticamente significativas en las preferencias al aire libre, mecánico, persuasivo, artístico plástico y literario al comparar a todos los sujetos de los cuatro grupos específicos y de ambos sexos, esto es, a toda la muestra.

Las diferencias existentes se pueden deber a las tendencias que predominaron en los perfiles de cada grupo artístico ya que los puntajes más altos en cada área artística coinciden con las diferencias antes mencionadas. Estas características que aparecen con puntajes altos son, de alguna manera los puntajes más altos en cada perfil promedio de los grupos artísticos, lo que indica que al menos en las escalas más altas de cada área existe una

característica que distingue a cada grupo artístico en cuanto a su preferencia vocacional (ver gráficas 1 y 2).

También se percibe en los resultados que no se puede hablar de que existen características comunes a todos los grupos y por ende tampoco existe un perfil general, ya que cada grupo presenta características diferenciadas muy marcadas que definen sus preferencias vocacionales.

En cuanto a la hipótesis 4, donde se observan las diferencias entre los perfiles globales del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minesota en las características estudiadas, tomando en cuenta ambos sexos, se tiene que se rechaza H_0 únicamente en la escala 4. Lo anterior indica que según la hipótesis, existen diferencias estadísticamente significativas en la desviación psicopática al comparar a todos los sujetos de los 4 grupos específicos y de ambos sexos.

El resto de las escalas se mantienen estadísticamente en un nivel similar y se aprecia en las gráficas 3 y 4 donde la tendencia de los puntajes es muy parecida entre los grupos y sexos tanto en las escalas de validez como en las clínicas.

La similitud estadística de todos los sujetos de la muestra, indica que, como si menciona en las interpretaciones grupales de los perfiles, mas que atribuirse a características artísticas, corresponde al perfil del adolescente ya que es el factor común de todos los sujetos.

DISCUSIÓN

El fenómeno artístico representa para el ser humano una necesidad de expresión pero también el empleo y uso de técnicas y lenguajes que permiten al ser humano expresar sus sentimientos y su cultura. (Alvarez, 1974, Freud, 1927; Vigotski, 1972).

El tema resulta vigente al existir en la actualidad un creciente interés por las expresiones artísticas en sus diferentes áreas y esto se refleja en todo el mundo, sea cual sea la situación económica. (Hernández, Marín y Jodar, 1991).

Lo anterior se reafirma cuando se observa que prácticamente desde el inicio de la historia el arte ha estado presente y ha representado una necesidad en todas las culturas, en todos los tiempos. (Efland, 1990; Pevsner, 1993; Struve, 1989).

Sin embargo las áreas artísticas son algo que se ha descuidado sobre todo en cuanto a la educación y a la investigación. (Jodar, 1991).

El creciente interés por el arte, obedece no sólo a que se esté todo un movimiento en la áreas artísticas (Sánchez y Gil, 1991), sino también a la vía de comunicación que el arte ofrece para todas las personas. (Alvarez, 1972; Vigotski, 1974). En especial el arte resulta atractivo para los adolescentes. (Freud, 1981).

Este interés por cultivar las artes, se remonta, como lo afirman Efland, (1990) y Struve, (1989); hasta los antiguos griegos S. VII a.C. donde en Atenas se daba en las escuelas educación estética y música. A lo largo de la historia, el arte ha estado presente en todas las culturas y más aun en la educación desde que ésta aparece de manera formal (Efland, 1990). Pasando por los Jesuitas y prevaleciendo hasta la actualidad, la educación y expresión

artística es una necesidad del ser humano. (Eco, 1970; Efland, 1990; Pevsner, 1993).

La demanda por estudiar el arte ha ido acrecentándose en los últimos años tanto en México como en el mundo, los sistemas de educación en Europa, ofrecen dentro de sus planes de estudio en la educación básica, las áreas artísticas incluidas como parte del desarrollo integral del educando. (Sánchez, Marín y Jódar, 1991). Sin embargo en Latinoamérica, especialmente en México, la realidad en cuanto a las opciones de educación artística es otra. (Caballero, 1990).

De ahí que en el presente estudio se propuso abordar el tema, con la población del Centro de Educación Artística "Diego Rivera" del Instituto Nacional de Bellas Artes, revisando inventarios de personalidad (MMPI) y de intereses vocacionales (Kuder). Por lo cual el trabajo se abocó (por un lado) a revisar los antecedentes que existen en cuanto a la educación artística, los procesos psicológicos que intervienen en la creación artística y las características de la adolescencia ya que la población estudiada cae dentro de esta etapa del desarrollo, y si, de acuerdo a las teorías y las escasas investigaciones respecto a las características de los artistas, se puede establecer un correlato entre dichas posturas y los resultados obtenidos por la población en los instrumentos mencionados.

Se ha mencionado que la educación artística es un fenómeno complejo que implica una diversidad de procesos, argumento que se refleja en las teorías revisadas como en los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos a la población del bachillerato en Artes y Humanidades "Diego Rivera".

Otro factor importante para este estudio lo representó el sexo y se le consideró como variable en las primeras dos hipótesis ya que es de llamar la atención que la mayoría de los sujetos son del sexo femenino y que en la población en general de los CEDART predomina

la presencia de mujeres. Sin embargo, también se deben revisar los perfiles particulares que en este caso son las cuatro áreas artísticas: Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro, ya que también se analizan las características de los perfiles de cada una de las especialidades.

En la hipótesis I que refiere que no existen diferencias significativas estadísticamente en cuanto a sexo en la escala Kuder en las distintas áreas, cabe mencionar que según Gillis (1974; en Lutte, 1991) históricamente se han hecho subordinaciones, distinción de roles, marginación y limitación de derechos, sobre todo en las mujeres.

Por otro lado, diversos autores indican que existen diferencias entre ambos sexos, no sólo biológicas sino de personalidad, lo que obviamente alcanza a la educación artística.

Según Davidoff, 1989, Freud en su artículo "Tres Ensayos sobre la Teoría Sexual", menciona que el desarrollo psicosexual de los niños y de las niñas es diferente. por otra parte Deutsch (1945; en Lutte, 1991) argumente una pasividad biológica femenina, mientras que Karen Horney (en Davidoff, 1989), atribuye la pasividad femenina a factores socioculturales en donde a los hombres se les otorga mayores libertades sobre todo en el aspecto sexual.

Las diferencias en los grupos de Artes Plásticas que resultaron positivas se presentan en las áreas mecánico, científico, musical y servicio social. En estas escalas aparecen diferencias estadísticamente significativas. En las restantes el perfil es muy similar entre hombres y mujeres.

En lo que respecta a la interpretación de los perfiles coinciden tanto en las escalas altas como en las bajas, en las escalas y combinaciones las carreras que presentan perfiles de ingreso en cuanto a actitudes e intereses vocacionales son las mismas en el puntaje de percentil, dichas carreras son las de artes visuales: pintura, grabado, escultura, diseño,

diseño de muebles, diseño publicitario y diseño textil, en cuanto a las carreras que se presentan bajas son las de cálculo: física, actuaría, matemáticas, etc.

En cuanto a los grupos de Danza de ambos sexos, las escalas que presentan diferencias significativas fueron la 0, 1, 3, 5 y 7 (aire libre, mecánico, científico, artístico plástico y musical), lo que indica que en la mitad de las escalas que conforman el perfil existen dichas diferencias y que tomando en cuenta el sexo como variable, no se puede hablar de un perfil general para el área de Danza. Lo anterior se ve reflejado también en la interpretación de los perfiles ya que las áreas favorecidas son totalmente distintas, mientras que en el grupo de las mujeres las carreras que se favorecen en cuanto a intereses vocacionales son, según el manual de Kuder, las de actuación, asuntos internacionales, sociología, ciencias políticas, derecho, comunicación y periodismo, literatura e historia del arte; en el grupo de los hombres las carreras favorecidas son educación física e ingeniero agrónomo.

En lo que toca a los grupos de Música, se encuentra que en el grupo de hombres la escala 7, musical, aparece como la más elevada con un 98% y se favorecen todas las carreras del área de música y las menos favorecidas son las ingenierías y las ciencias exactas. En el caso de las mujeres, el perfil encontrado no fue el que pudiera esperarse ya que la escala menos favorecida es la de música, alcanzando sólo un 3%, las carreras que se favorecen en el perfil musical-mujeres son las de literatura. Es posible que este perfil esté influido por el reducido número de integrantes del grupo.

Por último, en los perfiles de hombres y mujeres del área de Teatro, en ambos sexos se favorecen las carreras de arte dramático y las literarias por lo que corresponde al perfil que pudiera esperarse para alguien que esté ubicado en un bachillerato de arte en el área de teatro. Las áreas menormente favorecidas son en el caso de los hombres la de cálculo y en

el caso de las mujeres son la escala musical y la de cálculo.

Destaca como coincidencia de los perfiles de la escala Kuder en las mujeres (ver gráfica 2) la similitud de los 4 perfiles sobre todo en las escalas 0, 1, 2, 6, 7 y 9; las escalas 6 y 7 aparecen como la más alta y la más baja respectivamente en las cuatro áreas.

Para el mismo instrumento en la prueba t de Student, en los grupos de Artes Plásticas de ambos sexos, se rechazó la hipótesis nula No. 1, "No existen diferencias estadísticamente significativas en algunos puntajes obtenidos por los grupos artísticos específicos en cuanto a sexo en la escala de intereses vocacionales Kuder", en las escalas 1, 3, 7 y 8, ello indica que en estas escalas hay diferencias entre los 2 sexos por lo que en las 6 escalas restantes no existen tales diferencias, por lo que no se puede hablar de un perfil definido para ambos sexos en esta área artística si se toma en cuenta la prueba estadística. Sin embargo si se considera la interpretación de los perfiles de los grupos de ambos sexos, se observan similitudes ya que las áreas que aparecen como las preferidas son exactamente las mismas.

Para los grupos de Danza, se encuentra que se rechazan el 50% de las escalas en la misma hipótesis, en este caso el puntaje t rechazó la hipótesis nula en las escalas 0, 1, 3, 5 y 7 lo que indica que en la mitad del perfil no se encuentran diferencias en las escalas, por lo que tampoco se podría hablar de un perfil general para el área de Danza en ambos sexos. Considerando la interpretación de la escala de intereses vocacionales Kuder, las carreras en las que se presenta una predilección son diferentes si se compara el perfil promedio de ambos sexos del grupo de Danza, mientras que en los hombres se marcan las carreras de educación física e ingeniero agrónomo, en las mujeres las carreras que se prefieren son: actuación, asuntos internacionales, sociología, ciencias políticas, derecho, comunicación y periodismo, literatura e historia del arte.

A diferencia del grupo anterior, los perfiles discrepan considerablemente en la interpretación ya que en ninguna de las áreas aparecen coincidencias aunque en la prueba estadística esta correspondencia es del 50%; es importante considerar el número de integrantes de los grupos ya que el grupo de Danza en el caso de los hombres es sólo de 2 integrantes, lo que puede interferir en el resultado promedio. De igual manera las escalas que aparecen como bajas no coinciden con las del resto de los perfiles para el caso de los hombres, las escalas 1, 2, 3 y 5 son contrastantes con el resto de perfiles tanto en hombres como en mujeres debido a que dichas escalas, mecánico, cálculo, científico y artístico plástico, aparecen invertidas con respecto a los otros grupos.

En lo que corresponde a los grupos de Música de hombres y mujeres, no se rechaza la H_0 en ningún caso, lo que indica que no existen en este grupo diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles kuder de ambos sexos. Al igual que el grupo anterior, debe considerarse que los sujetos de los grupos son muy reducidos por lo que los datos deben tomarse con reserva. Considerando los perfiles de los grupos de ambos sexos, se denota un contraste considerable en la escala 7 musical, ya que mientras en los hombres es la escala mas alta, en las mujeres es la más baja, la diferencia que a nivel estadístico se percibe en el perfil de preferencias vocacionales es contrastante, también se aleja de lo que se pudiera suponer para el grupo de mujeres ya que a priori se podría esperar que al ser estudiantes del área específica de música y que ellos eligieron libremente su especialidad, presentarían una preferencia marcada hacia el área de música en la escala Kuder como se presenta en el grupo de varones. Hay que considerar para tratar de explicar lo anterior, las posibilidades reales que pueden tener al aspirar a la educación superior en esta área, además de la experiencia que hayan tenido en las clases y de la motivación de los mismos profesores del

área musical.

En el área de Teatro la única escala que rechaza H_0 es la 0 Aire libre, lo que indica que en el 90% de las escalas existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de teatro de hombres y mujeres. En cuanto a la interpretación de los perfiles se encuentra que las diferencias no son tan grandes ya que según el manual Kuder indica que existen coincidencias en las carreras en las cuales tienen interés en ingresar los sujetos de Teatro tanto hombres como mujeres, además de que en el perfil se notan coincidencias (ver gráficas 1 y 2).

En ambos casos la combinación de las escalas 4 y 6, Literario y Persuasivo respectivamente, presentan puntajes altos aunque no en el mismo nivel percentil y son secundados de otras escalas como Musical en el caso de los hombres y que solo es superado por el grupo específico de Música mientras que en las mujeres permanece bajo como en el resto de los grupos femeninos; al mismo tiempo la escala alta en las mujeres, además de las mencionadas es la escala 5 Artístico Plástico, que indica otro tipo de preferencias secundarias con respecto a los hombres. Excluyendo la escala 7 Musical, la escala 2 Cálculo es la menos favorecida.

En lo que corresponde al MMPI, como se detalla en los resultados y la interpretación de los perfiles de cada grupo, se obtuvo que al comparar a los mismos grupos artísticos entre ambos sexos, se acepta en casi todos los casos H_0 lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a rasgos de personalidad en las escalas del MMPI.

A diferencia del instrumento anterior, en el MMPI no se encuentra diferencia en la mayoría de las escalas, lo que puede observarse a simple vista en los perfiles del MMPI (ver gráficas 3 y 4), donde no solo se muestra la similitud en la tendencia de los puntajes crudos

entre los grupos artísticos de ambos sexos, sino que también se observa el parecido en los perfiles de los sujetos del mismo sexo y de distintos grupos artísticos, esta situación es mas clara en el grupo de los varones donde los puntajes son muy cerrados.

La tendencia en el trazo de las escalas de validez es prácticamente la misma en los perfiles de cada sexo y comparativamente con el sexo opuesto es muy similar. En lo que corresponde a las escalas clínicas, se tiene que la 8 y la 9, ocupan por frecuencia los primeros puntajes de los perfiles tanto en hombres como en mujeres.

Como resultado de la aplicación de la prueba t de Student, se obtiene que la dirección en los resultados en las primeras 2 hipótesis es distinta, mientras que en la esca Kuder si existen diferencias significativas, en el MMPI no existen dichas diferencias.

Se considera que al tratarse de diferentes variables (preferencias vocacionales y personalidad), así como instrumentos de una naturaleza distinta, los planteamientos obtienen un correlato entre los resultados y los conceptos teóricos de los temas de vocación y personalidad en la etapa adolescente.

En la prueba de análisis de varianza (ANOVA), los resultados de la comparación entre los cuatro grupos y ambos sexos (tabla 9), se obtiene en la hipótesis número 3, que en las escalas 0, 1, 4, 5, y 6; existen diferencias significativas mientras que en las restantes 2, 3, 7, 8, y 9 no las hay.

En la hipótesis 4 la H0 se rechaza únicamente en la escala 4 (tabla 10), por lo que en el resto de las escalas no hay diferencias significativas estadísticamente.

Con respecto al Inventario de Intereses Vocacionales Kuder, en el análisis de varianza que se realizó para la tercera hipótesis, las escalas que no presentaron diferencias entre los grupos estudiados que son: Cálculo, Científico, Musical, Servicio Social y Oficina; son

escalas que por lo general no son de interés para la mayoría de los alumnos que sirvieron como sujetos, incluso es de llamar la atención el bajo puntaje que demuestra un interés disminuido por el área musical en los perfiles a excepción del grupo de música de los varones. Esta situación puede deberse a diversos factores, como puede ser la falta de trabajo de los profesores de esa área que no ha podido atraer hacia los estudios musicales a sus alumnos como los otros grupos específicos.

Como mencionan Hernández, Marín y Jódar (1991), los objetivos de la educación artística han pasado a segundo término por lo que se han descuidado las clases que se imparten en la educación básica. Cabe señalar las clases de música en escuelas oficiales se imparten formalmente hasta el nivel secundaria y solo en algunas modalidades (diurnas) dentro de la educación pública, además no existen programas musicales unificados como los hay en otras asignaturas. Otra posible causa la menciona Laiglesia (1991), al señalar que en la enseñanza de las humanidades y artes en especial de la música, existe una autorreproducción ya que los profesores no ejercen su profesión y se refugian en la docencia por lo que enseñan a nivel teórico lo que no han practicado.

Por último, otra causa posible para disminuir el interés por la música puede ser la duración de las carreras superiores que van de 8 a 10 años y el hecho de que algunas de ellas se deben de iniciar desde la infancia.

Una situación diferente se presenta en otra de las escalas que se presenta invariablemente baja en todos los perfiles y que no presentan diferencias significativas, la escala 2 Cálculo, ya que al tratarse de un bachillerato de arte y humanidades, la tendencia es hacia las escala que miden estas áreas, en la escala 3 Científico, la situación es parecida ya que al aplicar la escala Kuder los sujetos anotaban al reverso las carreras de su preferencia

en caso de existir las mismas y en la mayoría de los casos la inclinación eran las áreas artísticas y de humanidades en un 90%, también es de tomar en cuenta que todos los sujetos eran del 6° semestre y ya habían cursado al menos 5 semestres del plan de estudios y que en este nivel es difícil encontrar preferencias hacia otras áreas, por lo general los alumnos que desertan durante los primeros semestres, es porque descubren que las artes y las humanidades no son lo que esperaban o que existen otras áreas que les llegan a interesar más.

En la escala 9 los sujetos no presentan diferencias significativas ni tampoco mucho interés según el trazo de los perfiles ya que en general los trabajos de oficina no son de mucha atracción según los promedios de perfiles de Kuder de la muestra.

Por lo que se refiere a las escalas que presentan diferencias significativas estadísticamente 0, 1, 4, 5 y 6, son las que definen carreras artísticas como la actuación, pintura, diseño gráfico y literatura.

En comparación con las escalas antes mencionadas en el perfil global de cada área artística en el Kuder vocacional, indica que en el grupo de artes plásticas, la cresta del perfil corresponde a la escala 5, Artístico Plástico que corresponde a carreras como pintura escultura y grabado, seguido de la escala 6, Literario, que corresponde a carreras como literatura o aquellas que requieren de mucha lectura.

En el grupo de danza se observa un resultado diferente en donde la escala 0, Aire Libre, aparece elevada tanto en los hombres como en mujeres, según Jódar, 1991, la expresión corporal requiere de libertad de movimiento y las actividades al aire libre pueden proporcionar satisfacción a esta necesidad. Otras escalas que difieren del perfil del grupo de Danza y que no obtuvieron diferencias son la 4 (persuasivo), la 5 (artístico) y la 6 (literario).

En el grupo de Música no se presentan estas escalas tan altas como en los otros grupos, sin embargo la escala 6 obtiene un puntaje alto, sobre todo en el de mujeres donde se observa que, en contraste con el grupo de varones, la escala musical (7) es la más baja en contra de lo que se pudiera suponer a priori ya que al haber elegido el grupo específico para su último ciclo escolar del bachillerato, pudiera suponerse que sería de las áreas con mayor puntaje. Es probable que la ausencia de profesores de música y su falta de trabajo hayan influido aunque esto se haya reflejado solamente en el grupo de las mujeres. En Teatro, este grupo no presenta diferencias salvo en la escala 0 entre ambos sexos lo que se refleja en la similitud del trazo de ambos perfiles y en ambos casos las preferencias apuntan hacia las carreras de actuación y literatura y al igual que en los otros grupos la escala de Cálculo es de las más bajas en ambos sexos y la Musical es la más baja en el caso de las mujeres.

Esta primera hipótesis revela que en general los perfiles de hombres y mujeres en las escalas Kuder de los distintos grupos artísticos no son muy distintos entre sí, sin embargo al observar los trazos de los diversos perfiles, existen diferencias o similitudes. Una de estas diferencias se presenta en el perfil de mujeres en la escala 7, donde representa la puntuación más baja en los 4 trazos, mientras que en los hombres la escala 7 se encuentra por encima del percentil 48 para los 4 casos; cabe señalar que esta diferencia debe tomarse con reservas ya que se trata de los grupos más reducidos de toda la muestra (3 hombres y 2 mujeres). Sin embargo se aprecia la tendencia de las mujeres de la muestra a presentar un nivel bajo en la preferencia musical, que es un dato que no se esperaría tratándose de estudiantes de un centro de educación artística donde para ingresar se evaluaron las aptitudes en las cuatro áreas artísticas, por lo que es posible que un factor que produzca este puntaje bajo está en el examen de admisión o en el desempeño de los profesores de las materias de música ya que

todos los alumnos llevan dos semestres de preparación musical independientemente del área a la que pertenezcan. Una escala en la que sí se podría esperar un puntaje bajo en general es la 2, Cálculo, ya que el plan de estudios apunta hacia las áreas de artes y humanidades y las materias que pertenecen a Cálculo son sólo las básicas como se mencionaba anteriormente; además, en el análisis de varianza se obtuvo que en ambas escalas no existen diferencias al comparar a todos los grupos de ambos sexos. En las escalas 7, 8 y 9 tampoco existen diferencias y de nuevo se puede observar la similitud en los trazos; sin embargo, estas escalas, con excepción de la 7, no definen áreas artísticas por lo que en el resto sí se podría hablar de tendencias hacia unas escalas por parte de los grupos. No obstante, al comparar hombres contra mujeres en cada grupo, los resultados son distintos aunque conservan las tendencias en las escalas 2, 3 y 7.

Para el caso de la hipótesis 4, donde se aplica el análisis de varianza entre todos los grupos de ambos sexos para el MMPI, sólo se presenta diferencia al rechazar H_0 en la escala 4 (Desviación Psicopática) lo que indica que en el resto de las escalas no existen diferencias significativas. Al observar los trazos en los perfiles se nota una tendencia similar en todos los grupos, sobre todo en los hombres y los puntajes obtenidos en ambos sexos en las escalas de validez tienen la misma tendencia.

Después de revisar los resultados estadísticos y los perfiles de los sujetos y al compararlos con los antecedentes teóricos, se obtuvieron datos que coinciden y en algunos casos se corroboran con la aplicación de los instrumentos. Se han revisado características vocacionales y de personalidad de los sujetos, pero como argumentan Hernández, Marín y Jódar (1991), esta línea de investigación implica el conocimiento de una gran variedad de procesos cognitivos que intervienen en la educación del arte.

Además de los procesos cognitivos, también debe considerarse el contexto actual tanto de la educación artística (y su función social) como el de los adolescentes (Ministerio de Cultura de España, 1992).

Contrastando los resultados obtenidos en la muestra con la aseveración que hace el INBA (1994), donde indica que el modelo de bachillerato de arte y humanidades tiene como objetivo ser un propedéutico para las carreras de Humanidades Clásicas y Bellas Artes, se observa que puede ser válido en gran parte, pero no en todos los casos ya que un porcentaje de sujetos no obtuvieron resultados que apuntaron a éstos, sino más bien a rechazar áreas artísticas e incluso las de humanidades; sin embargo en la mayoría de los casos se encuentran datos que favorecen las áreas de artes y humanidades. Durante la etapa de la adolescencia la elección vocacional obedece a múltiples factores como lo son el nivel socioeconómico, la raza, la cultura, la inteligencia, las habilidades, influencias de los padres y compañeros, la escuela, los valores y la personalidad (Craig, 1994); también se exploran y prueban otro tipo de habilidades o intereses que no se conocían y por tanto la elección vocacional puede cambiar drásticamente cuando no llena la elección primera las expectativas del individuo (Osipow, 1976; Spielberg, 1981).

Lo anterior puede explicar parte de los resultados en las hipótesis 1 y 3, no obstante se puede concluir que según ambas suposiciones no existe un perfil diferenciado para cada una de las áreas, pero sí uno común a toda la muestra, el cual apunta hacia las humanidades y el arte en general independientemente del área artística a la que pertenecen. Menciona Kavolis (1970) que una limitación general de la que la gente que se forma como artista es la idea de la sociedad de que se trata de personas alejadas del medio social y que poseen ideas poco accesibles y comprensibles para el resto de la comunidad, con ello, es posible que los

sujetos hayan experimentado cierto rechazo por su formación artística, o bien que hayan aprendido a actuar ese rol socialmente asignado y que a esto se deban sus puntajes altos en las escalas 4, 8 y 9 (Desviación psicopática, Esquizofrenia y Manía), aunque según Aberastury (1998), algunos rasgos de la personalidad en el adolescente normal tienden a elevarse marcadamente durante el proceso de desarrollo del individuo.

En cuanto al MMPI, en las hipótesis 2 y 4, tampoco se encontró a nivel estadístico un perfil diferenciado entre los perfiles de hombres y mujeres y menos aun en el análisis de varianza entre todos los grupos estudiados; en cambio, se encontró una gran similitud en los puntajes y trazo de los perfiles.

Según la interpretación de los rasgos generales de personalidad del MMPI en todos los grupos y en ambos sexos, se encuentra que son fantasiosos, escéntricos, creativos, idealistas, con intereses estéticos, culturales e intelectuales, lo cual corresponde a las características de la mayoría de los adolescentes como lo señala Anna Freud en "El yo y los mecanismos de defensa" (1969), donde menciona que la fantasía y la intelectualización operan como mecanismos de defensa durante la adolescencia en donde la realidad externa los obliga a renunciar a su identidad infantil al enfrentarlos a una experiencia de impotencia, para obligarlos a recurrir al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismos. Aberastury (1998) y Blos (1971) consideran que el adolescente al huir al mundo interno permite un ajuste emocional que conlleva a un incremento de la intelectualización y origina en él preocupación sobre aspectos del mundo exterior tales como los principios filosóficos, políticos y sociales, así como el gusto por actividades literarias y artísticas esto implica el interés de los adolescentes por estas actividades. Al mismo tiempo Vigotski (1972), hace hincapié en el sentido de que la

intelectualización es uno de los procesos fundamentales para la creación artística.

Otros autores (Brown, 1987; Rodríguez, 1993; Segal, 1996; Vugitsjum, 1979) coinciden en que la imaginación, la intelectualización y la fantasía, son elementos básicos de la creatividad y por ende de la creación artística, que además contienen otros procesos cognitivos como habilidades del pensamiento, percepción e inteligencia (Sánchez, 1991).

Al igual que la aseveración de Beucher (1972), los resultados de la interpretación del MMPI, indican que existe resistencia a la autoridad en cuanto a los patrones establecidos. Los adolescentes buscan alternativas para conformar su propia identidad, en la cual no aceptan imposiciones de los padres y en general de los adultos (Alvarez, 1974; Blos, 1971).

En cuanto a la imaginación y la fantasía en la producción artística y la creatividad, se encuentran coincidencias en los siguientes autores: Alvarez, 1974; Amheim, 1993; Baudovin, 1995; Del Conde, 1994 y Freud, 1913, 1927 y 1979, quienes resaltan que la fantasía en el artista es el equivalente al juego del niño, donde el inconsciente aflora de manera espontánea con la diferencia de que el niño no se avergüenza de su juego mientras que el adulto difícilmente demuestra o comunica sus fantasías, pero las sublima en la creación artística.

Este mecanismo tal vez sea el que opera en los sujetos estudiados, sin embargo, tal situación puede aparecer en cualquier adolescente (Guadarrama, 1992).

Otra característica que aparece diferenciada en la interpretación del perfil del MMPI es que los alumnos de las áreas de Danza y Música, tienen mayor aceptación a la autoridad, son equilibrados, con buen autocontrol y de buen temperamento, características que no se presentan en otras áreas. Esto puede obedecer a que las disciplinas de Danza y Música, requieren un sistema de enseñanza mucho más rígido y ordenado (Sánchez, Marín y Jódar,

1991), o posiblemente a que estas disciplinas se inician a muy temprana edad y su duración, en el caso de las carreras de música, es de hasta 10 años, lo cual puede explicar la desmotivación que en general existe en los alumnos para elegir tal opción, fenómeno que en este estudio resulta más evidente en las mujeres ya que se encontró muy bajo el puntaje en la escala referente a interés musical, probablemente este bajo interés responde en gran medida a factores socioculturales que afectan a algunas mujeres de esta población escolar.

Los sujetos manifestaron verbalmente su interés por estudiar las artes y las humanidades, han conocido ya las cuatro áreas a manera de introducción lo mismo que las humanidades, según Osipow (1976) han realizado una jerarquización de intereses y expectativas y es tal vez el motivo que les ha llevado a elegir una profesión; sin embargo los perfiles de ingreso de algunas carreras, sobre todo de las artísticas, no son del todo claros para los aspirantes (Marín, 1993).

Guadarrama (1992), considera que el arte no sólo es una profesión sino que implica emociones y afectos y que en el caso de los adolescentes también es una vía de comunicación, con un lenguaje muy particular que tal vez sea la única forma de acceder al mundo externo, su comunicación con los demás.

CONCLUSIONES

En base al análisis de los resultados obtenidos en la prueba t de Student, no existen diferencias significativas para los estudiantes de las cuatro áreas artísticas en la escala Kuder en cuanto a sexo aunque uno de los grupos (Danza) obtuvo un 50% de diferencias en

este inventario por lo que sería el único que presenta dichas diferencias aunque en el trazo del perfil los percentiles son muy cercanos entre si.

Al mismo tiempo coinciden los datos de la interpretación de la escala Kuder con las áreas que estudian en el bachillerato de arte y humanidades para la licenciatura con excepción del grupo de las mujeres del específico de música.

Por lo que respecta al MMPI las similitudes fueron mayores entre los sexos por lo que no se puede hablar en ninguno de los dos casos de un perfil diferenciado para los estudiantes del bachillerato de Arte y Humanidades ya que los trazos de los perfiles con puntaje crudo es muy parecido.

En cuanto a sexos se puede concluir en general que las diferencias son mínimas entre ambos tanto en el caso de las preferencias vocacionales como en el de personalidad.

En el análisis de varianza ANOVA, donde se estudiaron todos los grupos juntos y ambos sexos, los resultados fueron que si había diferencias significativas en un 50% de las escalas de Kuder por lo que en este caso se puede decir que el perfil es indeterminado al ser 10 escalas las que comprenden el inventario. De las escala que presentan diferencias, cuatro definen actividades artísticas (Aire Libre, Persuasivo, Artístico Plástico y Literario). Por lo que las diferencias encontradas son atribuibles al área que se encuentran estudiando y que en general coincidió con sus preferencias.

Para el inventario de personalidad MMPI en esta misma prueba estadística, sólo se encuentran diferencias en la escala 4 (desviación psicopática) por lo que en las 12 escalas restantes los datos no presentan dicha diferencia estadística. Puede concluirse que los perfiles son muy parecidos tanto los de los hombres como los de las mujeres de los cuatro grupos artísticos.

Lo anterior puede visualizarse al revisar los trazos que presentan los perfiles tanto de hombres como de mujeres en el perfil y sumario del MMPI (gráficas 3 y 4).

Las interpretaciones de los perfiles tanto del MMPI como de Kuder, coinciden en lo general con los datos estadísticos ya que dichas interpretaciones son muy parecidas. En el perfil de personalidad, todos los sujetos estudiados son muy similares entre los grupos existen diferencias mínimas y en general coinciden con los rasgos de personalidad de la mayoría de los adolescentes de acuerdo con los autores revisados en el marco teórico.

Muchas descripciones teóricas que se hacen por los autores revisados, se reflejan en las interpretaciones promedio de los perfiles, aportando datos para un mayor conocimiento de la población estudiada.

El hecho de estudiar un bachillerato de arte, no implica que el alumno tenga interés en continuar un área artística debido a múltiples factores como lo son la realidad actual de los artistas, la duración de las licenciaturas de arte, la crítica que enfrentan de la sociedad, el escepticismo de los propios padres, además de la imagen que se tiene sobre los artistas.

Se puede concluir entonces que los sujetos estudiados, alumnos de 6° semestre del bachillerato de Arte y Humanidades del CEDART "Diego Rivera", presentan intereses vocacionales acordes en general al área que estudian ya que corresponden dichos intereses a su específico artístico y a las carreras del área de humanidades; respecto a su personalidad presentan un perfil muy similar y de acuerdo con los autores revisados, con características normales durante la adolescencia.

LIMITACIONES

Las limitaciones principales que se tuvieron al realizar el presente trabajo fueron:

La falta de investigación empírica y bibliográfica en cuanto al tema de la educación artística por lo que se tuvo que recurrir a fuentes directas como comunicaciones personales y documentos no publicados.

Tener una muestra muy pequeña en algunos grupos (música) ya que los resultados no pueden compararse con los de los otros grupos.

Las condiciones para la aplicación de los instrumentos no fueron las mismas para las tres generaciones en cuanto a los espacios y unos instrumentos se aplicaron de forma individual y otros de manera colectiva.

Otra limitante se encuentra en el hecho de que la muestra no fue elegida aleatoriamente, lo que origina problemas para lograr el control de variables.

SUGERENCIAS

Se sugiere que para una próxima investigación, se realice el estudio con una muestra mayor, que sea representativa de igual manera para todas las áreas.

Otra sugerencia es que se aplique el inventario de intereses a los alumnos desde que son aspirantes.

También sería interesante complementar este tipo de actividades de orientación con una evaluación de aptitudes artísticas.

REFERENCIAS

- Altamirano, I. (1988). Primer almanaque histórico y monumental de la República Mexicana. En Schálvelzon (Comp.). La polémica del arte nacional en México, 1850-1910. (pp. 56-62). México: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarez, A. (1974). Psicología del Arte: Psicología de la Cultura. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós.
- Balazs, F. (1957). Evolución y esencia de un arte nuevo. Buenos Aires: Lozange.
- Baudouin, C. (1955). Psicoanálisis del arte. Buenos Aires: Psique.
- Benavides, J. (1984). Técnicas de evaluación de la personalidad. México: UNAM.
- Benitez, F. (1989). Los demonios en el convento: Sexo y religión en la Nueva España. México: Era.
- Beucher, M. (1972). Cara y cruz del psicoanálisis. Barcelona: Bruguera.
- Biehler, R. (1986). Introducción al desarrollo del niño. México: Diana.
- Bischof, L. (1989). Interpretación de las teorías de la personalidad. México: Trillas.
- Blos, P. (1971). Psicoanálisis de la adolescencia. México: Joaquín Mortíz.
- Brown, N. (1987). Eros y Tanatos: El sentido psicoanalítico de la historia. México: Joaquín Mortíz.
- Bunge, M. (1971). La investigación científica. Barcelona: Ariel.
- Caballero, G. (1988). Psicología y educación artística en México. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.
- Castillo, I. (1968). México, su revolución educativa. México: Pax.
- Clark, G., Michael, D. y Dwaine, G.: (1978). Discipline based art education: Becoming students of art. Journal of Aesthetic Education, 21 (2), 129-193.
- Craig, G. (1994). Desarrollo psicológico. México: Prentice Hall.
- Cueli, J. (1989). Teorías de la personalidad. México: Trillas.

- Daniels, W. (1981). Estadística con aplicación a las ciencias sociales y a la educación. Bogotá: McGraw Hill.
- Davidoff, L. (1989). Introducción a la psicología. México: McGraw Hill.
- Descartes. (1994). El discurso del método. México: Espasa-Calpe.
- Dorn, C. M. (1977). Report of the commission art education. National Art Association, Reston (Virginia).
- Downie, F. (1984). Método estadístico aplicado a las ciencias sociales. México: Harla.
- Dupont, M. (1976). El desarrollo humano: Siete estudios psicoanalíticos. México: Joaquín Mortíz.
- Del Conde, T. (1994). Las ideas estéticas de Freud. México: Grijalbo.
- Eco, U. (1970). La definición del arte. Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, U. (1988). Obra abierta. Barcelona: Planeta.
- Efland, A. (1990). A history of art education. Teachers College Columbia University-Library of Congress New York.
- Estrada, G. (1994). Palacio de Bellas Artes. 60 aniversario 1934-1994. México: INBA.
- Fenichel, O. (1984). Teoría psicoanalítica de las neurosis. Barcelona: Paidós.
- Freud, A. (1981). El yo y los mecanismos de defensa. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1905). El chiste y su relación con el inconsciente. En S. Freud. Obras Completas. (1979). Buenos Aires: Amorrortu, vol.8, pp. 1-225.
- Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En S. Freud. Obras Completas. (1979). Buenos Aires: Amorrortu, vol. 11, pp.53-128.
- Freud, S. (1913 [1912-13]). Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida animica de los salvajes y de los neuróticos. En S. Freud. Obras Completas. (1979). Buenos Aires: Amorrortu, vol.13, pp.1-164.
- Freud, S (1927). El Porvenir de una ilusión. En S. Freud Obras completas. (1979). Buenos Aires: Amorrortu Vol. 21 pp. 1-125
- Freud, S. (1916 [1915]). Conferencias de introducción al psicoanálisis. En S. Freud. Obras Completas. (1979). Buenos Aires: Amorrortu, vol. 15, pp. 1-220.
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. En S. Freud. Obras Completas. (1979). Buenos Aires:

Amorrortu, vol. 19, pp. 1-66.

- Freud, S. (1981). Introducción al psicoanálisis. Barcelona: Altaya.
- Garcudeñas, I. (1988). La educación. México: Seix Barral.
- González, O. (1995). El planteamiento curricular en la educación superior. México: UAM-X.
- Grinberg, L. (1988). Culpa y depresión. Madrid: Alianza Universidad.
- Gross, R. (1998). Psicología: La ciencia de la mente y la conducta. México: El Manual Moderno.
- Grosskurth, (1991). Melanie Klein: su mundo y su obra. México, Paidós.
- Guadarrama, E. (1992). Aspectos psicoanalíticos de la creatividad en el arte. Tesis de Licenciatura, Fac. de Psicología, UNAM.
- Guevara, G. (1990). Introducción a la teoría de la educación. México: Trillas.
- Hegel, G. (1946). De lo bello y sus formas: Estética. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Hernández, Marín y Jódar. (1991). ¿Qué es la educación artística?. Barcelona: Sendai.
- Hernández, F. (1991). El dilema de la educación artística: ¿Enseñar habilidades o estrategias de conocimiento ?. En Hernández, Marín y Jódar. ¿Qué es la educación artística?, (pp.67-84). Barcelona: Sendai.
- Holland, T. (1978). Teorías vocacionales. México: Trillas.
- Instituto Federal Electoral. (1991). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (1964). Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes. 1958-1964. México: INBA.
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (1970). Memoria del Instituto Nacional de Bellas Artes. México: INBA.
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (1993 a.). Educación Artística. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA. Año 1, #1, Sep-Oct., p.24.
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (1993 b). Educación Artística. La Gaceta de las Escuelas Profesionales del INBA. Año 1, #2, Nov-Dic., pp. 36-38.
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (1986). Espíritu del CEDART. México: INBA-SEP.

- Kavolis, R. (1976). Sociología del arte. México: Paidós.
- Kuder, F. (1985). Manual de aplicación Kuder Escala de Preferencias Vocacionales Forma "CH". México: El Manual Moderno.
- Laiglesia, J. (1991). Estética y método en la enseñanza de las artes. En Hernández, Marín y Jódar. ¿Qué es la educación artística?, (pp. 85-112). Barcelona: Sendai.
- Lutte, G. (1991). Liberar la adolescencia. Barcelona: Herder.
- Ministerio Español de Cultura. (1992). Informe de actividades 1962. Madrid.
- Marín, G. (1993). Consideraciones para la educación artística. Ponencia publicada en las memorias del Seminario de Reestructuración Académica en las Escuelas del INBA.
- Marín, R. (1991). La enseñanza en las artes plásticas. En Hernández, Marín y Jódar. ¿Qué es la educación artística?, (pp. 115-150). Barcelona: Sendai.
- Matute, A. (1984). Antología. México en el siglo XIX. México: UNAM.
- Monsiváis, C. (1988). El arte y la cultura nacional entre 1910 y 1930. En Schálvelzon (Comp.). La polémica del arte nacional en México 1850-1910, (pp.115-126). México: Fondo de Cultura Económica.
- Morris, Ch. (1996). Psicología: Un nuevo enfoque. México: Prentice Hall.
- Mussen, et al. (1982). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- Hathaway, S.R.; McKinley, J.C. (1967). Manual del Inventario Multifásico de la Personalidad MMPI-Español. México: El Manual Moderno.
- Núñez, R. (1993). Aplicación del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI) a la psicopatología. México: El Manual Moderno.
- Osipow, S. (1976). Teorías sobre la elección de carrera. México: Trillas.
- Pevsner, W. (1988). Academics of art past and present. New York: Da Capo Press.
- Quirarte, M. (1976). Visión panorámica de la historia de México. México: Porrúa.
- Read, H. (1982). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. (1993). Manual de creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo. México: Trillas.

- Rojas, J. (1988). El indigenismo en la literatura de México del siglo XVIII al XIX. En Schálvelzon (Comp). La polémica del arte nacional en México 1850-1910, (pp.213-216). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rudolf, A. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, M. (1991). La educación artística y las orientaciones para el futuro. En Hernández, Marín y Jódar. ¿Qué es la educación artística?, (pp.21-44). Barcelona: Sendai.
- Segal, H. (1966). Psicoanálisis de la estética. Barcelona: Paidós.
- Siegel, S. (1979). Estadística no paramétrica. México: Trillas.
- Sizer, T. (1990). The age of academics. New York: Teachers College Press.
- Schálvelzon, D. (1988). La polémica del arte nacional en México 1850-1910. México: Fondo de Cultura Económica.
- Struve, V.V. (1980). Historia de la antigua Grecia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Spilberg, T. (1981). Teorías vocacionales. México: El Manual Moderno.
- Talizina, N. (1985). Fundamentos de la enseñanza en la educación superior. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tovar, R. (1994). Palacio de Bellas Artes, 60 aniversario. México: INBA.
- Vigotski, L. (1972). Psicología del arte. Barcelona: Barral.
- Villegas, E. (1993). Índice de Preferencias Vocacionales Kuder. Programa de publicaciones de material didáctico: UNAM.
- Vugitsjum, K. (1979). La imaginación y el arte en la infancia. Buenos Aires: Paidós.

INTERPRETACIÓN DE LOS PERFILES DE CADA GRUPO DE KUDER Y MMPI

MMPI Artes Plásticas. Mujeres.

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta mal manejo de sus emociones, lo que indica que se trata de personas tensas, con incapacidad para resolver problemas. Son autocríticas, temperamentales, insatisfechas, inquietas, inestables y obstinadas en sus opiniones. Escala 1: equilibradas, convencionales, con poca preocupación somática. Escala 2: son alegres, prácticas, activas y comunicativas, con adecuadas relaciones interpersonales, aunque no participan mucho socialmente. Escala 3: con intereses estéticos. En la escala 4: son sinceras, confiables y de buen temperamento. Escala 5: sensibles, idealistas, con buen sentido común e intereses estéticos y culturales. Escala 6: son maduras, juiciosas y con autocontrol. 7: poseen muchos intereses y confianza en sí mismas. Para la escala 8, presentan rebeldía en contra de los patrones establecidos por el grupo y del conformismo social, son egocéntricas, fantasiosas, excéntricas y creativas. Escala 9: son emprendedoras, enérgicas, perseverantes, agresivas, monopolizan las conversaciones, impulsivas y mentirosas. En la escala 0, son sociables, entusiastas, conversadoras y seguras de sí mismas.

MMPI Danza. Mujeres.

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta mal manejo de sus emociones, lo que indica que se trata de personas tensas, con incapacidad para resolver sus problemas. Son autocríticas, con mal funcionamiento del ego, falta de interés y cooperación, rebeldes, solitarias y antisociales de tipo esquizoide. Escala 1: son equilibradas con poca preocupación somática. Escala 2: alegres, prácticas, activas y comunicativas. Escala 3: no participan socialmente.

Escala 4: presentan falta de autocontrol, son rebeldes, tienen problemas con la figura de autoridad y escolares. No están de acuerdo con las normas sociales y morales del grupo.

Escala 5: son sensibles, idealistas y sentimentales, con buen sentido del humor, con intereses estéticos y culturales. Escala 6: son equilibradas, maduras, juiciosas, serias, leales, con autocontrol.

Escala 7: poseen muchos intereses y confianza en sí mismas. Escala 8: presentan rebeldía en contra del convencionalismo y conformismo social, son egocéntricas, fantasiosas, apáticas, excéntricas y creativas.

Escala 9: son tranquilas, razonables y prácticas.

Escala 0: son personas sociables y entusiastas.

MMPI Música. Mujeres

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta mal manejo de sus emociones, lo que indica que se trata de personas tensas y con incapacidad para resolver sus problemas. Son autocríticas, con mal funcionamiento del ego, falta de cooperación e intereses, son rebeldes, solitarias y antisociales de tipo esquizoide. La escala 1: son equilibradas, convencionales y con poca preocupación somática. En la escala 2: son alegres, prácticas y comunicativas con buenas relaciones interpersonales. Escala 3: no participan en situaciones sociales. En la escala 4: presentan falta de autocontrol y conflicto con la figura de autoridad, no están de acuerdo con las normas morales y sociales de su grupo. Escala 5: personas sensibles, idealistas, sumisas y dependientes con buen sentido del humor e intereses estéticos y culturales. Escala 6: son convencionales, serias y maduras. En la escala 7: Poseen confianza en sí mismas. Escala 8: van en contra de las normas establecidas por el grupo, con oposición al conformismo social, son egocéntricas, fantasiosas, excéntricas y creativas. Escala 9: son emprendedoras, enérgicas, perseverantes, agresivas, independientes, monopolizan las

conversaciones, son impulsivas y mentirosas. Escala 0: son sociables, entusiastas, conversadoras, seguras de sí mismas y con muchos intereses.

MMPI Teatro. Mujeres

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta mal manejo de sus emociones, lo cual indica que se trata de personas tensas, con incapacidad para resolver sus problemas, son autocríticas, temperamentales, insatisfechas, inquietas, malhumoradas, inestables y obstinadas en sus opiniones. Escala 1: son equilibradas, con poca preocupación somática. Escala 2: son alegres, prácticas, activas y comunicativas con adecuadas relaciones interpersonales. Escala 3: no participan socialmente. Escala 4: rebeldes, con falta de autocontrol, presentan problemas con la figura de autoridad, problemas escolares y delincuencia. No están de acuerdo con las normas sociales y morales del grupo. Escala 5: son sensibles, idealistas, con buen sentido común, sentimentales, dependientes, con intereses estéticos y culturales. Escala 6: son personas maduras, serias, juiciosas, leales. Escala 7: presentan muchos intereses y confianza en sí mismas. Escala 8: muestran rebeldía en contra de los patrones establecidos por el grupo, están en contra del convencionalismo y conformismo social, son fantasiosas, apáticas, excéntricas y creativas. Escala 9: son emprendedoras, enérgicas, perseverantes, egocéntricas, agresivas e independientes. Monopolizan las conversaciones, son impulsivas y mentirosas. Escala 0: son sociables y entusiastas.

MMPI Artes Plásticas. Hombres

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta mal manejo de sus emociones, tensos con incapacidad para manejar problemas. Son autocríticos, con personalidad desorganizada, y

autoconcepto muy pobre. Escala 1: personas entusiastas, amables, con amplia gama de intereses. Escala 2: son activas, optimistas, con buenas relaciones interpersonales, equilibrados, aventureros, extrovertidos, con buen sentido del humor y con iniciativa. Escala 3: son estables, convencionales, controlados y fríos. Escala 4: convencionales, persistentes en su trabajo, dependientes, generosos e idealistas. Escala 5: varoniles, toscos y poco caballerosos, machistas y que puede ser como defensa contra la homosexualidad. Escala 6: joviales, equilibrados, serios, razonables, confiables e íntegros. Escala 7: presentan conductas compulsivas, aunque no incapacitados por su perturbación, temerosos por diversas preocupaciones, depresivos e incapacidad para concentrarse, con rasgos esquizoides. Escala 8: rebeldía en contra de los patrones establecidos por el grupo, están en contra del convencionalismo y conformismo social, son egocéntricos, fantasiosos, excéntricos y creativos. Escala 9: sociables, enérgicos, individualistas, impulsivos, entusiastas, aventureros, con frecuencia se inclinan al alcoholismo. Escala 0: Versátiles, sociales, maduros, exhibicionistas, activos, competitivos, son oportunistas y tienden a manipular a los demás, agresivos, hostiles en sus relaciones interpersonales, ambiciosos e intolerantes a la frustración.

MMPI Danza Hombres

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta un intento deliberado por un cuadro falso de la personalidad, necesidad de impresionar favorablemente, son personas temperamentales, insatisfechas, inquietas, negativas, y obstinadas en sus opiniones. Escala 1: poseen pocos intereses y poca preocupación somática. Escala 2: son activos, optimistas, con confianza en sí mismos, aventureros, extrovertidos, con buenas relaciones interpersonales y buen sentido

del humor, equilibrados y con iniciativa. Escala 3: estables, convencionales, pacíficos, controlados, fríos, y no participan en situaciones sociales. Escala 4: personas con pocos intereses, dependientes, persistentes en su trabajo, generosos e idealistas. Escala 5: varoniles, toscos, poco caballerosos, ociosos y machistas que puede ser como defensa contra la homosexualidad. Escala 6: Personas joviales, maduros, serios, razonables, confiables e íntegros. Escala 7: alegres, tranquilos, con autocontrol, de pocas responsabilidades y preocupaciones. Escala 8: son sumisos, productivos, convencionales, responsables, dependientes, aceptan la autoridad, de buen temperamento. Escala 9: modestos, aislados, con motivación baja, prácticos y hogareños. Escala 0: versátiles, sociables, exhibicionistas, activos, competitivos, hostiles en sus relaciones interpersonales, ambiciosos e intolerantes a la frustración.

MMPI Música. Hombres

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta un intento deliberado por dar un cuadro falso de la personalidad, necesidad de impresionar favorablemente. Son temperamentales, insatisfechos, inquietos, negativos, inestables, mal humorados y obstinados en sus opiniones. Escala 1: poseen pocos intereses y poca preocupación somática. Escala 2: personas activas, optimistas, con confianza en sí mismos y buenas relaciones interpersonales, equilibrados, aventureros, extrovertidos, con iniciativa y buen sentido del humor. Escala 3: son estables, convencionales, controlados, pacíficos y fríos, no participan en situaciones sociales. Escala 4: persistentes en su trabajo, generosos e idealistas. Escala 5: son varoniles, toscos, poco caballerosos, ociosos y machistas que puede ser como defensa contra la homosexualidad. Escala 6: personas joviales, serios, razonables e íntegros. Escala 7: presentan autocontrol,

alegría, pocas responsabilidades y preocupaciones. Escala 8: son equilibrados, sumisos, productivos, responsables, aceptan la autoridad, con autocontrol y buen temperamento. Escala 9: sociables, enérgicos, individualistas, impulsivos, entusiastas e inclinación frecuente al alcoholismo. Escala 0: sociables, versátiles, exhibicionistas, activos, competitivos, oportunistas, hostiles en sus relaciones interpersonales, tendencia a manipular a los demás, ambiciosos e intolerantes a la frustración.

MMPI Teatro. Hombres

ESCALAS L, F, K. Este grupo presenta mal manejo de sus emociones lo que indica que se trata de personas tensas, con incapacidad para resolver sus problemas. Son autocríticos, temperamentales, insatisfechos, inquietos, mal humorados, inestables y obstinados en sus opiniones. La escala 1: son personas equilibradas, con poca preocupación somática. Escala 2: son alegres, prácticos, activos y comunicativos con adecuadas relaciones interpersonales. Escala 3: no participan socialmente. Escala 4: presentan falta de autocontrol, tienen problemas con la figura de autoridad y escolares, además presentan delincuencia y no están de acuerdo con las normas sociales y morales de su grupo. Escala 5: son sensibles, idealistas, con buen sentido común, sentimentales, con intereses estéticos y culturales, dependientes. Escala 6: son maduros, serios, juiciosos, leales y con autocontrol. Escala 7: poseen confianza en sí mismos y muchos intereses. Escala 8: presentan rebeldía en contra de los patrones establecidos por el grupo, oposición al convencionalismo y conformismo social. Son egocéntricos, fantasiosos, apáticos, excéntricos y creativos. Escala 9: son perseverantes, enérgicos, emprendedores, agresivos, impulsivos, mentirosos y suelen monopolizar las conversaciones. Escala 0: sociables, entusiastas y seguros de sí mismos.

Kuder Artes Plásticas. Mujeres

Se encuentra como escala más alta la 5, Artístico Plástico con un puntaje de 93 y en segundo lugar aparece la escala 4, persuasivo con un puntaje de 66. Según el manual del Inventario de intereses vocacionales Kuder, forma CH, esta combinación se encuentra en los perfiles de las carreras de publicistas, dibujantes publicitarios, mercadotecnia, diseñadores publicistas y de interiores. La escala 5 por sí sola se encuentra en los perfiles de las carreras de escultor, grabador, pintor y maestro de artes plásticas. En lo que corresponde a los puntajes bajos se encuentra la escala 7, musical con 6% y la 2, cálculo con 9%. Se tiene preferencia en las actividades al aire libre escala 0, 65%.

Kuder Danza. Mujeres

En esta área la escala más alta es la 6, Literario con un puntaje del 80% seguido de la escala 4, Persuasivo y la 5 Artístico Plástico con 74 y 75% respectivamente. Según el manual de Kuder, la escala Literario o Verbal, se encuentra en los perfiles de las carreras de actuación, asuntos internacionales, sociología, ciencias políticas, derecho, comunicación y periodismo, literatura e historia del arte. La combinación de las tres escalas referidas también tienden a reforzar las carreras mencionadas. Las áreas que aparecen bajas son la 7, Musical, y la 2 Cálculo con 2 y 4% respectivamente. Se tiene preferencia sobre las actividades al aire libre, escala 0, 64%.

Kuder Música. Mujeres.

La cresta del perfil la conforma una sola escala, la 6 Literaria que representa los intereses

literarios con un porcentaje de 92, las carreras que cuentan con este tipo de perfil de preferencias en la que predomine la escala 6 son actuación, asuntos internacionales, sociología, ciencias políticas, derecho, comunicación y periodismo, literatura e historia del arte. La escala que aparece mas baja es la 7 Musical con un 3% seguido de la escala 2, cálculo con un 15%, la escala 7 marca intereses por las carreras de canto, ejecutante instrumentista y maestro de enseñanza musical.

Kuder Teatro. Mijeres.

En este perfil aparece como escala de mayor puntaje la número 6, Literatura con 96%, seguida de la escala 5, Artístico Plástico 75% y la 4, Persuasivo con 72%. Tantp la escala 6 por sí misma como su combinación con la escala 4refuerzan los perfiles de las carreras de actuación, literatura, asuntos internacionales, ciencias políticas, comunicación y periodismo. La combinación de las tres escalas además de las profesiones que se aplican a través de la palabra, también favorecen las de historia del arte, idiomas, historia universal e historia de México. Las escalas menos favorecidas son la 7 Musical con un 2% y la 2 Cálculo con un 5%.

Kuder Artes Plásticas. Hombres

Aparece como la escala mas alta la 5, Artístico Plástico con un puntaje de 81%. Las carreras que tienen este perfil de preferencias son pintura, escultura, grabado y diseño, al aparecer la escala 1 Mecánica en tercer lugar, se pueden considerar las diferentes áreas del diseño como son diseño publicitario, diseño textil y diseño de muebles. La escala 6 refuerza lo anterior según las combinaciones que indica el Manual de Preferencias Vocacopnales

Kuder Forma CH. La escala menos favorecida es la 2 Cálculo con un porcentaje de 16.

Kuder Danza. Hombres

La escala 0 Aire Libre, se presenta con mayor puntaje en este grupo con un 87% la 4, persuasivo con 78% y la 6 Literario en tercero con 73%. Las carreras que según el catálogo Kuder se favorecen son educación física e ingeniero agrónomo; cabe señalar que no existen antecedentes en el registro sobre las carreras que se refieren a ejecutantes bailarines de cualquier área. Las escala mas bajas son la 5, Artístico Plástico y la 9, Oficina con 13 y 15% respectivamente

Kuder Música. Hombres

La cresta de la escala 7, Musical con un 98% de puntaje seguida de la escala 8, Servicio Social con un porcentaje de 77, esta combinación 7,8 según el manual Kuder CH, se encuadran las carreras de cantante, compositor, concertista de instrumento, director de conjuntos vocales e instrumentales, educador de música maestro especialista en la enseñanza de instrumento musical, canto, composición, solfeo y canto coral. Las escala menos favorecidas son la 2 y la 3, Cálculo y científico con 5 y 6% respectivamente, combinación que agrupa las carreras de actuario, astrónomo, físico experimental, química en sus diferentes ramas, matemático y las diversas ingenierías.

Kuder Teatro. Hombres

El perfil del grupo específico de teatro, presenta como escalas mas altas la 6, la 4 y la 7, Literario, Persuasivo y Musical con un porcentaje de 90, 89 y 84 respectivamente, las

carreras que corresponden a esta combinación son actor, asuntos internacionales, ciencias diplomáticas, derecho, maestro en artes dramáticas, maestro en historia del arte, maestro en idiomas y literatura. Las escala mas bajas son la 2, Cálculo y la 3, Científico con 2% y 8% respectivamente.

KUDER
 ESCALA DE PREFERENCIAS
 VOCACIONAL

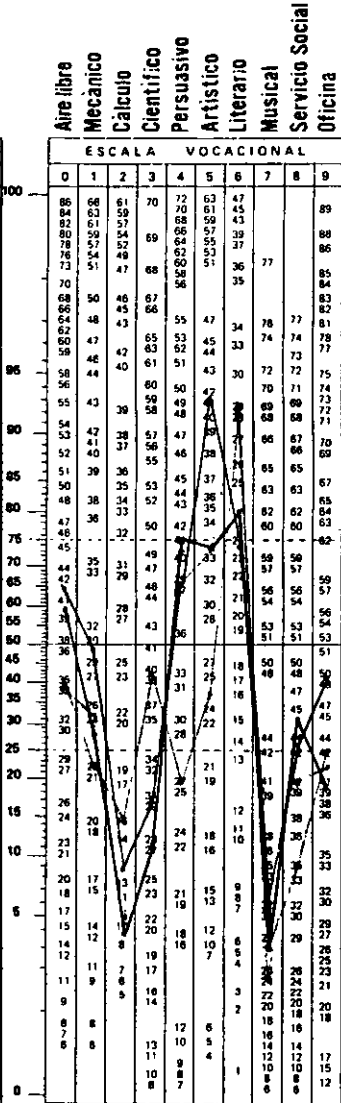
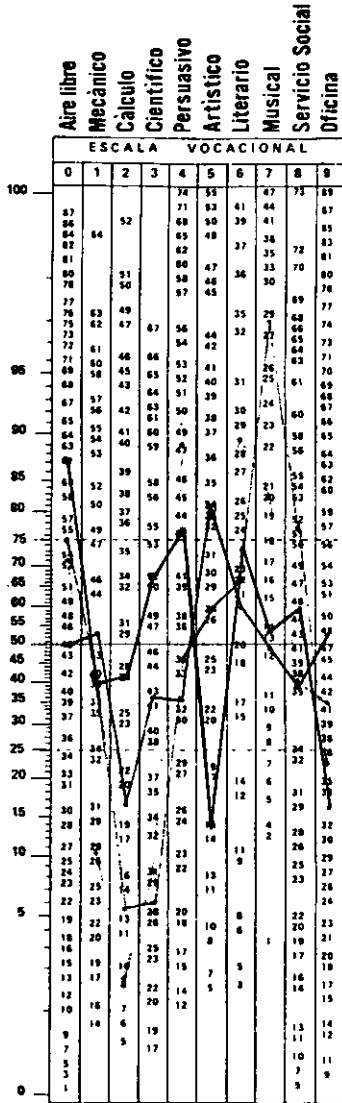
- Revisión de 1981 -

Fecha:

Examinado:

Hombres

Mujeres



Artes plásticas
 Danza

Música
 Teatro

Nombre del establecimiento donde estudia o trabaja:

Ocupación: Actual

Edad: Año

Lugar de nacimiento: Lugar

1er. Apellido: 2do. Apellido:

Departamento o Estado: Municipio:

Sexo: Estado civil:

A la cual desea dedicarse:

WLADIMIRO WOYNO, Ph. D. y
 RAUL E. OROÑO AMAORR, S.S.M.A.
 ROCÍO H. CARRASQUILLA SAMPAYO
 ELVIRA MARTINEZ DE DELVECCHIO
 UNIVERSIDAD DEL NORTE

EDICIONES PEDAGÓGICAS
 LATINO AMERICANAS LTDA

INVENTARIO MULTIFASICO DE LA
PERSONALIDAD, MMPI - Español

Starke R. Hathaway y J. Charnley McKinley

PERFIL Y SUMARIO

Nombre PERFILES PROMEDIO MMPI HOMBRES
(letra de malde)

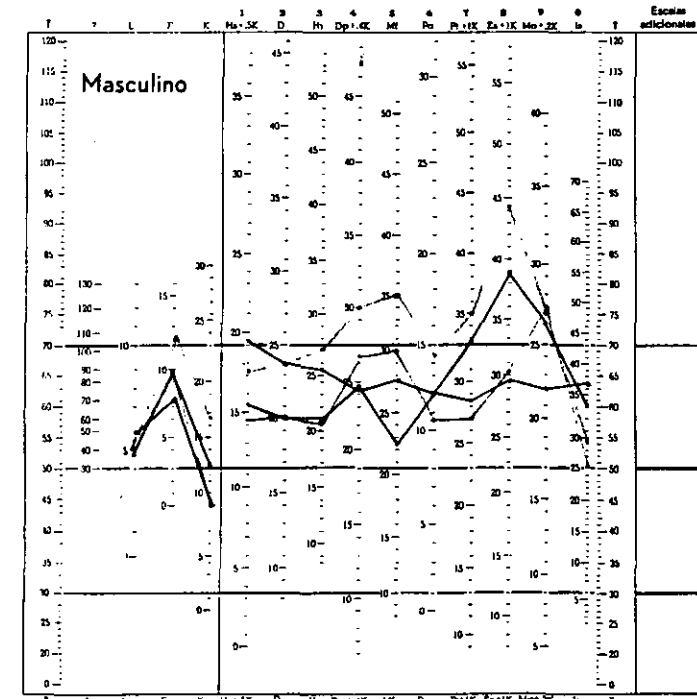


Dirección _____

Ocupación _____ Fecha de aplicación _____

Años escolares o estudios cumplidos _____

Estado Civil _____ Edad _____ Referido por _____



Puntuación natural _____
Agregar factor K _____
Puntuación corregida _____

Fracciones N			
N	3	4	5
30	15	13	6
29	15	12	6
28	14	11	6
27	14	11	5
26	13	10	5
25	13	10	5
24	12	10	5
23	12	9	5
22	11	9	4
21	11	8	4
20	10	8	4
19	10	8	4
18	9	7	4
17	9	7	3
16	8	6	3
15	8	6	3
14	7	6	3
13	7	5	3
12	6	5	2
11	6	4	2
10	5	4	2
9	5	4	2
8	4	3	2
7	4	3	1
6	3	2	1
5	3	2	1
4	2	2	1
3	2	2	1
2	1	1	0
1	1	1	0
0	0	0	0

NOTAS
INDICE DE GOUGH
Artes plásticas 9.87 - 12.87 = - 3
CODIGO DE WELSH
Artes plásticas
8 " 9 1 7 ' 2 3 5 4 6 0 F⁻ L / K :
INDICE DE GOUGH
Danza 7.5 - 9 = - 1.5
CODIGO DE WELSH
Danza
5 8 0 4 9 6 7 1 - 2 3 / F⁻ L / K :
INDICE DE GOUGH
Música 9.67 - 9 = .67
CODIGO DE WELSH
Música
9 ' 5 4 8 - 3 2 7 1 6 0 / F⁻ L / K :
INDICE DE GOUGH
Teatro 12.33 - 16.66 = -4.33
CODIGO DE WELSH
Teatro
8 * 5 4 7 9 ' 3 6 2 1 - 0 / F⁻ K⁻ L /

PERFIL Y SUMARIO

MMPI
2-4

INVENTARIO MULTIFASICO DE LA
PERSONALIDAD, MMPI - Español

Starke R. Hathaway y J. Charnley McKinley

F
Femenino

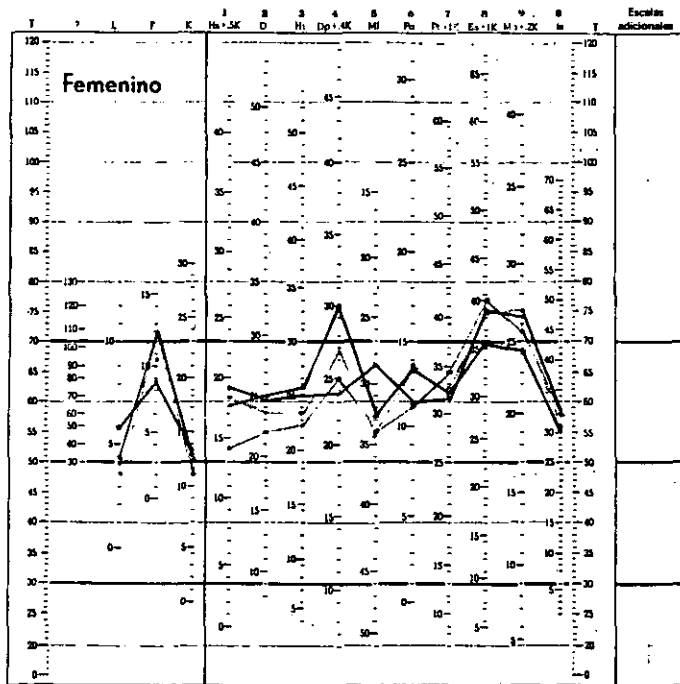
Nombre PERFILES PROMEDIO MMPI MUJERES
(letra de molde)

Dirección _____

Ocupación _____ Fecha de aplicación _____

Años escolares o estudios cumplidos _____

Estado Civil _____ Edad _____ Referido por _____



Puntuación natural _____

Agregar factor K _____

Puntuación corregida _____



Fracciones K

E	2	4	1
30	15	12	6
29	15	12	6
28	14	11	6
27	14	11	5
26	13	10	5
25	13	10	5
24	12	10	5
23	12	9	5
22	11	9	4
21	11	8	4
20	10	8	4
19	10	8	4
18	9	7	4
17	9	7	3
16	8	6	3
15	8	6	3
14	7	6	3
13	7	5	3
12	6	5	2
11	6	4	2
10	5	4	2
9	5	4	2
8	4	3	2
7	4	3	1
6	3	2	1
5	3	2	1
4	2	2	1
3	2	2	1
2	1	1	0
1	1	1	0
0	0	0	0

INDICE DE GOUGH

Artes plásticas 8.82 - 13.54 = - 4.72

CODIGO DE WELSH

Artes plásticas

8 9 ' 2 1 3 4 5 6 7 - 0 / F - L K /

INDICE DE GOUGH

Danza 12.5 - 13.21 = - 0.71

CODIGO DE WELSH

Danza

4 ' 8 9 6 3 1 2 7 - 5 0 / F ' L K /

INDICE DE GOUGH

Música 12.5 - 11 = 1.5

CODIGO DE WELSH

Música

8 9 ' 7 4 - 6 0 3 2 5 1 / F - L / K :

Teatro 10.4 - 12.45 = - 2.05

CODIGO DE WELSH

Teatro

9 8 ' 4 6 7 1 - 2 3 0 5 / F - L / K :

Firma _____ Fecha _____