

31966



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**“IDENTIFICACIÓN DE HABILIDADES PROSPECTIVAS
EN LA POBLACIÓN FEMENINA ESTUDIANTE DE
BACHILLERATO PROPEDEÚTICO SISTEMA
EDUCATIVO DEL ESTADO DE MÉXICO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

LIC. JUAN HUMBERTO GONZÁLEZ GARCÍA

COMITÉ DE REVISIÓN:

MTRO. JUSTINO VIDAL VARGAS SOLÍS

MTRO. LEONARDO REYNOSO ERAZO

DR. CARLOS NAVA QUIROZ

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO, MARZO 2005

m. 341723





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.

ÍNDICE

Introducción	1
Cap. I Jean Piaget, el desarrollo cognoscitivo	4
Asimilación, acomodación	6
Esquema y equilibración	10
Períodos del desarrollo cognoscitivo	16
a) Preparatorios prelógicos	
Sensorio motriz	17
Preoperacional	18
b) Avanzados, pensamiento lógico	
Operacional concreto	18
Formal operacional	19
Cap. II Vygotski y la dimensión socio-histórica	24
El concepto de actividad	26
El proceso de mediación	28
Los instrumentos mediadores	
a) Herramientas	31
b) Los sistemas de signos o símbolos	33
La relación aprendizaje-desarrollo	
a) Los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores	43
Cap. III Ausubel, el aprendizaje significativo	
Estructuración y reestructuración	48
Aprendizaje significativo	49
a) El material	52
b) El sujeto	54
Tipos de aprendizaje significativo	
a) Representaciones	56
b) Conceptos	57
c) Propositiones	59

Formas de aprendizaje significativo	
a) Aprendizaje subordinado: inclusión derivativa y correlativa	60
b) Aprendizaje supraordinado	62
c) Aprendizaje combinatorio	62
Aprendizaje significativo y reestructuración	63
Cap. IV Prospectiva	
Antecedentes	70
Conceptualización	78
Elementos básicos	83
Fases	90
Cap. V Tiempo libre	
Antecedentes	96
La corriente empírica	98
La corriente teórica	101
La corriente crítica	105
Cap. VI El bachillerato propedéutico estatal	
Antecedentes	108
Metodología de trabajo	111
El área de psicopedagogía: áreas del DOROE (Documento Rector de Orientación Educativa)	116
El DOROE: dimensión prospectiva	121
Metodología	
Planteamiento del problema	125
Objetivos	127
Hipótesis	127
Universo, muestra	127
Instrumento	130

Resultados	131
Análisis de resultados	139
Conclusiones	142
Bibliografía	152
Anexo	160

INTRODUCCIÓN

Una vez que 1975 fue proclamado como año internacional de las mujeres, ni declaraciones, ni relaciones, ni leyes y tomas de posición nacionales e internacionales a favor de la igualdad de oportunidades escolares para ambos géneros cuentan si no van unidas a una especie de cláusula: la igualdad de acceso a las enseñanzas del mismo valor.

Estas leyes consensuales y estas recomendaciones dejan, sin embargo, campo libre al trabajo subterráneo de las desigualdades. El problema no reside ya como antes en la tasa de escolarización de las mujeres, ahora uno de los problemas lo constituye el de la reproducción de las diferencias escolares y la inadaptación de las cualificaciones y de los títulos a las exigencias del mercado de empleo.

Puede decirse desde este momento que aquel modelo de mujer en el hogar se tambalea, paralelamente el sector de servicios se desarrolla cada vez más y hacia allá se destinará-orientará-formará a la masa de mujeres que ingresa al mundo del trabajo.

Asistimos a ser espectadores de un fenómeno de particular interés dentro de la sociedad de finales y principios de siglo, la otrora mujer relegada al ámbito de las actividades hogareñas que estaba desde un principio fuera de toda consideración para los sistemas de escolarización se torna ahora uno de los sectores de la población que "necesita" de una formación tal que le sea posible acceder al mercado de trabajo persiguiendo como se dijo antes el alcanzar la igualdad de circunstancias formativas para poder competir en condiciones similares.

La sociedad tiempo ha que ha depositado en la escuela la función de formar a las generaciones que en forma paulatina van alcanzando cierta edad y como institución responsable de ello habrá de emitir un juicio acerca de las condiciones de preparación/formación que cada individuo alcanza tras ciertas actividades educativas formales.

Así, el aprendizaje de habilidades, la adquisición y desarrollo de destrezas que permitan la inserción en un mercado de trabajo se irán construyendo en el seno de la escuela. En las situaciones de enseñanza y de aprendizaje se encuentran implicados diversos procesos psicológicos y desde

hace varias décadas se ha procedido a estudiarlos desde una perspectiva cognitiva. En ella se concede gran importancia a la estructura y organización del conocimiento del alumno o alumna y no se centra sólo en su comportamiento.

Pero esta disposición hacia el enfoque de carácter cognoscitivo, presenta una serie de eventos antecedentes a los cuales es obligado atender pues de otro modo parece que el virar es sólo cuestión de preferencia y no de conveniencia soportada tras años de práctica en el ámbito educativo.

Si se observa el panorama de diversos sistemas educativos inspirados en el modelo occidental se verá que en un principio es fácil despertar el interés de los alumnos en los primeros años de trabajo académico. Esto se hace a través de la presentación de actividades que motivan y parecen cumplir la función de propiciar un cierto desarrollo psicológico general. La realización y participación en juegos semiestructurados y otras actividades planeadas para el infante le permite a éste el adquirir y utilizar sus habilidades lingüísticas y cognitivas de modo informal.

La situación cambia cuando inicia el período "escolar" pues ahora los contenidos son de carácter distinto, se tornan cada vez más académicos y formales propiciando así una pérdida de interés en el alumno. De un ambiente lleno de estimulación que cautiva al sujeto expuesto a ella y logra los objetivos que para ese momento de persiguen se pasa a otro con menos probabilidad de que sean aprehendidos los elementos que tiene frente a sí.

Otro aspecto que es necesario citar es el referido a la entrada a la etapa de la adolescencia, en ella la tendencia mencionada se hace más intensa y ahora la ruptura entre los intereses habituales del alumno y los contenidos y las actividades que ofrece el sistema escolar es muy pronunciada. El panorama ahora es harto distinto, los contenidos de los programas son cada vez más formales y se matizan por su carácter extremadamente académico semejando así al trabajo propio de las facultades de estudios universitarios.

Hasta aquí se ha construido una verdadera paradoja, por una parte el alumno ha adquirido mayor capacidad cognoscitiva que en edades anteriores, también posee mayor cantidad de información sobre diversos tópicos. Pero, en general se observa que tanto rendimiento global como interés por la escuela son mucho menores que en los cursos anteriores.

Parece que se desaprovechara esa capacidad cognoscitiva ya desarrollada y en lugar de obtener más se produce cada vez menos.

Entre líneas se advierte la presencia del denominado fracaso escolar, hecho que está vinculado precisamente a esa desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen en la institución educativa y que están cada vez más formalizados aunque por otro lado también están cada vez menos relacionados con la esfera de su vida cotidiana. En breve, existe un fuerte divorcio entre el interés del alumno y lo que constituye la oferta educativa formal tal y como la escuela la hace llegar a la población cautiva en el sistema diseñado para tal fin.

Ante esta circunstancia se ha identificado como una necesidad apremiante el llevar a cabo modificaciones en las prácticas de educación que se mantienen vigentes en los diversos niveles, tras la problemática expuesta en el segmento previo ahora se hace hincapié en el hecho de que es urgente considerar el nivel de desarrollo del alumno, intentar asegurar la construcción de aprendizajes significativos, diseñar situaciones en las que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, modificar en lo posible los esquemas de conocimiento del alumno, buscar la forma de establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existente.

Cap. I Piaget, el desarrollo cognoscitivo

Al inicio de la última década del siglo XX el aprendizaje como proceso había sido "estudiado" desde perspectivas que arrancando en la tradición asociacionista, fueron dejando huella en diversos ámbitos. De un trabajo de orden teórico como bien lo señala Skinner en la introducción a su tan criticada obra "La conducta de los organismos" hasta el uso indiscriminado de esos principios hay un gran trecho, la necesidad urgente de resolver, aumentar, hacer mejor, etc. una tarea impone un criterio más pragmático al quehacer de los profesionales tales como el educador, el terapeuta, etc.

Pozo (1989) es uno de tantos estudiosos que llaman a orientar la atención hacia lo sucedido en el análisis del proceso de aprendizaje, en su oportunidad, él indica que la aparente "revolución" que se manifestó en el seno de una ciencia como la psicología a lo largo del siglo XX es "... más aparente que real...".

Pozo descansa su argumento en el hecho de que al conductismo, corriente en boga durante muchos años, se le he venido a poner de frente lo que se ha denominado procesamiento de información; indica que en los últimos treinta años los manuales de Psicología del aprendizaje siguen teniendo una orientación mayoritariamente conductual y coincide con Russell (1984) en tildarlas de presentarse como versiones sofisticadas del conductismo.

Esta entrada al terreno teórico en este capítulo obedece a una necesidad ya expresada antes, la situación de trabajo en los espacios de formación de las futuras generaciones impone ritmos que no siempre pueden ser llevados en una relación uno a uno, es decir, un fenómeno percibido en el plantel educativo, p.e. una escuela preparatoria del sistema educativo estatal pide a gritos ser ubicado en un contexto más amplio, no basta el contexto del aula, el área de psicopedagogía, la subdirección académica, etc. . No, es un poderoso llamado de atención al profesional de la educación para hacer acopio de mayores herramientas para atender, y de urgencia, el llamado que más de una ocasión pasa sin ser advertido en su cabal medida y con su justa expresión. El tono actual semeja más lo coloquial que lo técnico, sin embargo, el propósito es impregnar de él este primer paso y hacer sentir que el reto es más fuerte de lo que se llega a pensar no obstante los años de práctica, especialidades, etc.

El siguiente pasaje empleado por Pozo en su texto Teorías cognitivas del aprendizaje pone en la mesa un asunto del cual se hablará a lo largo de este trabajo, ya sea de un modo o de otro pues si bien el objeto de estudio son las llamadas habilidades prospectivas en la posibilidad de diseñar un plan de vida, algo sucede que hace que el joven estudiante no cree sino copie, reproduzca, imite, etc., el propósito sería que pudiera construir.

Pues bien el autor señala que el extracto fue tomado de ¿ Está usted de broma, Sr. Feynman ? escrito por Richard Feynman. Y dice: "Imagine un helenista, un enamorado del griego, que sabe que en su país apenas y hay niños estudiando griego. Este hombre viaja a otro país y observa encantado que todo el mundo estudia griego, incluso los niños pequeños en la escuela elemental. Asiste al examen de un estudiante que aspira a graduarse en griego y le pregunta: <<¿Qué ideas tenía Sócrates acerca de la relación entre Verdad y Belleza? >>. El Estudiante no sabe qué responder. Pero cuando le pregunta: << ¿ Qué le dijo Sócrates a Platón en el Tercer Simposio? >> , al estudiante se le ilumina el rostro y arranca <<Brrrrrr-up>> y le suelta entero, palabra por palabra, en un griego maravilloso, todo lo que Sócrates dijo.

¡Pero de lo que Sócrates hablaba en el Tercer Simposio era de la relación entre Verdad y Belleza!

Lo que este helenista descubre es que los estudiantes de este otro país aprenden griego a base de pronunciar las letras, después las palabras, y después, frases y párrafos. Son capaces de recitar, palabra por palabra, todo lo que Sócrates dijo, sin darse cuenta de que esas palabras en realidad *significan* algo. Para los estudiantes no son más que sonidos artificiales. Nadie las ha traducido en palabras que los estudiantes puedan comprender.

En este primer capítulo se enfatiza la importancia de una teoría como la construida por Jean Piaget a lo largo de varios años de observación sistematizada y de un profundo análisis de una serie de procesos que para él deberían desembocar en la transformación de un ser humano en una persona inteligente y pudiendo entonces resolver cualquier situación problemática.

En principio debe señalarse que existen dos tradiciones cognitivas distintas, es decir, que abordan como objeto primordial de su estudio ese proceso de conocer realizado por

el hombre en contacto con su mundo. Estas tradiciones son, por una parte aquella de naturaleza mecanicista y asociacionista y que llegó a ser representada por el procesamiento de la información y que adoptó un papel dominante; por la otra aquella que se ubica en la escuela europea de entreguerras y que se puede caracterizar como organicista y estructuralista en cuyo seno se encuentran teóricos como Piaget por ejemplo.

ASIMILACIÓN, ACOMODACIÓN

La teoría de Piaget ha sido objeto de una profusa difusión, en este apartado se exponen en principio algunos de los conceptos fundamentales que dan cuenta del desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la vida adulta. Esta aproximación teórica al desarrollo cognitivo ofrece una visión completa de este proceso, ya sea por la cantidad de aspectos que aborda como pueden ser el desarrollo cognitivo, moral, las nociones sociales, lógicas y matemáticas, etc. así como por la coherencia interna que posee además del empleo de una metodología que ha originado resultados muy productivos en los ámbitos señalados.

Case (1989), investigador neopiagetiano sintetiza la teoría de Piaget en los siguientes apartados:

1.- El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto puede ir resolviendo a medida que crece. Expuesto así, los estadios pueden considerarse como estrategias ejecutivas cualitativamente distintas que corresponden tanto a la manera tiene de enfocar los problemas como a su estructura.

2.- Así, es posible mostrar que tareas en apariencia diferentes tanto en forma como en contenido, poseen estructura lógica similar que permite predecir su dificultad y ofrecer una perspectiva homogénea del comportamiento intelectual.

3.- Las adquisiciones de cada estadio, formalizadas mediante una determinada estructura lógica, se incorporan al siguiente debido a que poseen un orden jerárquico.

4.- La capacidad de comprensión y aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto.

5.- De este modo, el avance cognitivo sólo se puede producir si la información nueva es moderadamente discrepante de la que ya se posee. Sólo en este caso se producirá una diferenciación o generalización de esquemas que puedan aplicarse a la nueva situación.

6.- Por lo tanto, se postula que lo que cambia lo largo del desarrollo son las estructuras, pero no el mecanismo básico de adquisición de conocimiento. El mecanismo al que se refiere en este caso es el del proceso de equilibrio integrado por dos componentes interrelacionados que son el de asimilación y el de acomodación; en el uno se incorpora nueva información a los esquemas que ya se poseen, en el otro se hace referencia a la modificación de dichos esquemas.

Flavell (1977) destaca que la teoría del conocimiento elaborada por Piaget se basa en una tendencia aun equilibrio cada vez mayor entre dos procesos: asimilación y acomodación.

Esta postura, agrega Flavell, persigue el propósito de explicar cómo el ser humano conoce el mundo y, además, cómo este conocimiento acerca del mundo cambia. Se presume así que la teoría piagetana asume una posición constructivista con relación al proceso citado, aparecen aquí tanto una manifestación constructivista en el plano estático con la inherente categorización, así como otra en el plano dinámico que se manifestaría a través de la formación de categorías. Ambos tipos de construcción, desde esta postura teórica, se deben a la tendencia al equilibrio entre asimilación y acomodación.

Piaget define así: "asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo". Tratando de hacer una apreciación de este señalamiento, se puede afirmar que la asimilación es un proceso que el sujeto emplea para interpretar la información que proviene del medio circundante mediante el empleo de los esquemas o estructuras conceptuales disponibles. En el caso de un bebé, éste conoce el mundo a través de los esquemas de succión, asimila todos los objetos a las actividades de succión; en comparación con el adulto la forma en como él enfrenta la realidad es cuantitativa y cualitativamente distinta pues dispone ya de una red mucho más elaborada para

asimilar la realidad, por citar alguna de las actividades se puede considerar al proceso de categorización conceptual como ejemplo de la asimilación de un objeto a un esquema cognitivo.

A guisa de ejemplo para ilustrar el proceso de asimilación cabe describir lo sugerido por Flavell (1977, 1985) a propósito de la lámina V del test Rorschach. Al indicar que se fije la mirada en ella, la cuestión que se propone es la de qué se ve en ella. La mayoría de las personas adultas que lo han hecho afirman que se trata de una mariposa o bien de un murciélago, sin embargo, la realidad es que se trata de una mancha de tinta sobre un papel que posteriormente se ha doblado por la mitad. Dejando de lado la forma en como se interpretaría la respuesta de las personas a él, los sujetos son enfrentados a una serie de estímulos ambiguos a los que deben atribuir un significado.

Si a este ejemplo se le interpreta desde la perspectiva de la teoría de Piaget se puede decir que aunque los individuos se ven enfrentados a estímulos carentes de significado como lo son las manchas de tinta, ellos asimilan estos estímulos a uno de sus esquemas o conceptos disponibles, ya sea el de mariposa o el de murciélago como en el caso de la lámina citada antes. Visto de este modo, se puede afirmar que todo nuestro conocimiento procede de esa manera, el mundo carece de significados propios, en realidad somos nosotros quienes proyectan nuestros propios significados sobre una realidad, conocemos adaptando las cosas a la forma de y el conocimiento de nuestros conceptos.

De esta exposición se puede advertir que no es del todo suficiente el proceso de asimilación, esto podría limitar en gran medida un intento de descripción de una serie de fenómenos muy diversos que acompañan a la vida y al desarrollo del ser humano. El imponer sobre la realidad aquello que nos es propio y por ende usamos para dar cuenta de la realidad en que nos encontramos inmersos no basta, el mundo tiene otras "leyes", que no las nuestras, y que le son propias. La pura asimilación obligaría a crear un mundo de fantasía naturalmente lleno de equívocos, de allí la necesidad de insertar en esta descripción la presencia de otro proceso que puede entenderse como complementario, este es el de la acomodación.

Piaget (1970) define a la acomodación como "... cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan". Remitiéndose al caso del niño, a medida que aplica una y otra vez su esquema de succión a diferentes objetos, el esquema va adaptándose a diferentes objetos que han sido chupados. El bebé que es capaz de ver pero no de mirar, adquiere los esquemas de mirada al modificar sus esquemas de asimilación iniciales a medida que va fijando su vista en los objetos y la adapta a la forma y movimiento de éstos; en el caso de los adultos, la adquisición de nuevos conceptos por modificación de otros anteriores constituye también otro ejemplo de acomodación.

La acomodación no sólo explica la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas de asimilación a adecuarse a la realidad, sirve para explicar el cambio de esquemas cuando esa adecuación no se produce. Esto es, si los esquemas que poseo no son suficientes para asimilar una situación determinada, entonces es probable que modifique algunos de ellos adaptándolos a las características de la situación actual.

La acomodación supone además de la modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos. Bajo esta lógica de pensamiento se entiende que la adquisición de un nuevo concepto puede llegar a modificar toda la estructura conceptual precedente.

Ambos procesos, asimilación y acomodación, se implican el uno al otro. Según Piaget, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos procesos de modo que cuanto mayor sea ese equilibrio, entonces menores serán los fracasos o errores producidos por las asimilaciones o interpretaciones de las cosas, es decir, del conjunto de datos que provienen del medio en el que se encuentre un ser humano. Ahora bien, el desequilibrio entre ambos procesos es el responsable de que haya aprendizaje, o bien en sentido más propio para esta perspectiva teórica, el cambio cognitivo. Decía Piaget (1970) que "no hay asimilación sin acomodación pero... la acomodación tampoco existe sin una asimilación simultánea".

Esquema y equilibración

Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Se trata de una construcción que es realizada a diario en casi todos los contextos en los que el ser humano se encuentra interactuando, depende de dos aspectos: la representación inicial que se tenga de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

Se puede afirmar también que los esquemas son instrumentos específicos que por lo general sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otra. Los esquemas pueden ser simples o complejos pudiendo en algunos casos servir para varias funciones o bien para actividades muy específicas. Es necesario destacar que la utilización del esquema reviste una importancia particular pues es a través de él que el ser humano actuará sobre el ambiente en el que se desarrolla, no actúa sobre la realidad de modo directo. Así, la representación del mundo dependerá de los esquemas que se posean y, la interacción con la realidad hará que los esquemas del individuo cambien; al tener más experiencia con determinadas tareas, las personas emplean herramientas cada vez más complejas y especializadas.

En el razonamiento creado por Jean Piaget se concibe que el desarrollo humano consiste en la adquisición de esquemas, estructuras cognoscitivas básicas que posibilitan el pensamiento organizado y la acción. Así, pensamientos y acciones no son sinónimos de los esquemas, son más bien manifestaciones abiertas. Los esquemas de que disponen los sujetos determinan de por sí sus reacciones ante los acontecimientos, reflejan sus experiencias y comprenden la totalidad de sus conocimientos en cualquier momento dado.

Schunk (1997) propone además otra forma de abordar el concepto de esquema y que en realidad no está muy distante de la expuesta por los teóricos de la corriente piagetiana. Por su parte, Schunk afirma que el esquema es una estructura que organiza grandes cantidades de información en un sistema significativo. Agrega que se trata de un estereotipo que determina una pauta general o secuencia de pasos asociada con un concepto, destreza o acontecimiento en particular.

Hardy (1998) al analizar el concepto de esquema lo define en términos de formas sensorio-motrices de conocer el mundo por percepción o acción directa e incluso, al afirmar que la mirada o comprensión atenta puede ser también calificado como esquema. Sugiere un paralelo entre los esquemas y las operantes de Skinner en el sentido de que se definen por sus consecuencias o propósitos y no por su topografía. A este respecto concluye diciendo que tanto los esquemas como las operantes no pueden ser concebidos como movimientos musculares específicos sino más bien en el sentido de ser acciones encaminadas a un propósito.

Para mostrar la forma en cómo se deben entender los esquemas desde la óptica del ginebrino, el propio Piaget (1963) describe un incidente en el que su hija Jacqueline siendo lactante colocó un móvil sobre la cuna de la niña y ató un extremo de la cuerda al móvil y el otro al brazo derecho de la niña. Tal como todos los lactantes, la niña tendería a menearse, descubrió que al hacerlo daba tirones del móvil; después de mucho "ensayo y error" aprendió a mover el móvil simplemente tirando de la cuerda con su brazo derecho. Piaget cambió entonces la cuerda al brazo izquierdo y, si la niña hubiera adquirido sólo una respuesta muscular específica, habría tenido que reaprenderla ahora con el brazo izquierdo. No fue así, empezó de inmediato a utilizar el brazo izquierdo para mover el móvil, mostrando que había aprendido algo más general y de objetivo definido, esto es, un esquema.

Los esquemas proporcionan los fundamentos conductuales originales de las acciones mentales posteriores, funcionan sobre objetos físicos dados inmediatamente. Los objetos se internalizan en esquemas mentales y como tales son sometidos a la acción mental por los esquemas interiorizados denominados operaciones. Por ejemplo, los lactantes "clasifican" los objetos conforme a lo que se puede hacer con ellos, es decir qué esquema se les aplica, algunos pueden chuparse, otros ser golpeados, otros cogerse. Esto constituye un tipo sensorio-motor primitivo de clasificación de los objetos en categorías que se solapan.

En términos de la teoría de Piaget, se diría que esa "clasificación" sensorio-motriz se interioriza y se hace más general proporcionando las estructuras cognitivas que subyacen a la clasificación de los objetos bajo títulos conceptuales en etapas posteriores de la infancia y la adultez. En este sentido y siguiendo la forma en como Piaget hace con todo el pensamiento, considera la clasificación como

acción, y a la vez acción mental, por medio de la cual los objetos son ordenados en grupos, las clases vendrían dadas por naturaleza y se imponen sobre un organismo pasivo.

Existe en esto una especie de virtud adaptativa de las operaciones en oposición a los esquemas que se constituye por ende en la fuente de la ventaja evolutiva, y es que hacen posible el aprendizaje mental por ensayo y error potenciando el beneficio. Al nivel sensorio-motor sólo se puede actuar y luego descubrir que el acto era imprudente. Las operaciones fomentan, en esta perspectiva, la prudencia pues se puede someter a prueba una línea de acción (operaciones) sobre el propio mundo mental (esquemas) calculando su probabilidad de éxito o de fracaso, es a esto a lo que llamó Piaget la corrección previa de errores posibilitada por el pensamiento operativo.

Esquemas y operaciones individuales se desarrollan gracias a los procesos de asimilación y acomodación, éstos entran en juego cuando un niño, o incluso un adulto, se enfrentan a un nuevo objeto o una nueva situación que exige dominio adaptativo. En el pensamiento piagetano, los organismos al ser aprendices activos, buscan nuevas oportunidades de aprendizaje. La asimilación se refiere a que el organismo lleva el nuevo objeto, concepto o situación dentro de la competencia de sus esquemas u operaciones.

Piaget (1985) incluye además dentro de su construcción teórica el estudio de otro proceso que será uno de los implicados en el desarrollo, este es el proceso de equilibración.

Él afirmó en su trabajo denominado "Seis estudios de psicología" que casi todas las escuelas psicológicas, para ese momento histórico particular, habían recurrido a la noción de equilibrio y le atribuyen un papel en la explicación de las conductas. Hablando de una teoría del desarrollo en general en la que Piaget mismo se inscribe como perteneciente a ella, acepta haber recurrido en forma constante a esa noción para explicar la génesis de las estructuras operatorias y el paso de las regulaciones preoperatorias a las operaciones propiamente dichas.

En la obra citada, Piaget propone atender con atención dos problemas que se plantean respecto de la noción de equilibrio y son: primero, qué explica la noción de equilibrio y, segundo, cómo se explica este proceso a sí mismo. Ante el primer problema señala que el equilibrio no es un carácter

extrínseco o añadido sino más bien una propiedad perfectamente intrínseca y constitutiva de la vida orgánica y mental; agrega además que un organismo, en relación a su medio, presenta múltiples formas de equilibrio que van desde las posturas hasta la homeostasis y estas formas son, según él, necesarias a su vida.

Ubicado en el contexto de la teoría de desarrollo como se citó supra, afirma que existen tres factores clásicos del desarrollo que son: herencia, medio físico y medio social. Debido al papel que le asigna a este proceso de equilibración en la lógica que emplea para dar cuenta de estos fenómenos de la naturaleza humana, Piaget apunta hacia la necesidad de concebir el factor de equilibrio como un cuarto factor de desarrollo y lo caracteriza diciendo que no se añade de modo aditivo pues actúa a título de coordinación necesaria entre factores elementales no pudiendo aislar a ninguno de ellos. Para dar más énfasis a esta idea, subraya que este factor de equilibrio es todavía más general que los otros tres, maduración, medio físico y social, y además señala que puede ser analizado en forma relativamente autónoma. Este último aspecto, el de la autonomía, no lo interpreta como una posibilidad de independencia en relación a los otros tres, asume entonces que este factor admite modos de interpretación propios y que están fundados en consideraciones puramente probabilistas.

Respecto al segundo problema enunciado, Piaget opta por emplear dentro de los modelos disponibles en ese momento aquellos que a su criterio pueden ser aplicables a la psicología. El primero es el que habla del equilibrio de fuerzas en el seno de una estructura de campo y en el cual el equilibrio se define por un balance exacto de las fuerzas. Un segundo es el probabilista puro y que en resumen se explica por una probabilidad que crece indefinidamente dentro de un sistema conmutativo y un tercero que será el del equilibrio por compensación entre las perturbaciones exteriores y las actividades del sujeto, en este las actividades pueden ser descritas a base de estrategias que deben ser traducidas en términos probabilistas ya que cada una debe ser caracterizada por una probabilidad objetiva de modo que se pueda, en aquellos casos en los que la matriz de imputación sea dudosa, atenerse a la simple descripción probabilista de las reacciones sucesivas.

No obstante estas consideraciones hechas respecto de lo que Piaget denominó noción de equilibrio, él se pronuncia por aclarar y definir que lo que la concepción absoluta que guardara en su construcción teórica no será aquella que concibe el equilibrio psicológico como una balanza de fuerzas en un estado de reposo, por el contrario, será definido ampliamente por la compensación debida a las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores. Aquí el término equilibrio implica la idea de compensación, e insiste fuertemente en el hecho de que la perturbación exterior sólo puede ser compensada a través de las actividades. Bajo esta lógica explicativa ha de señalarse que a un máximo de equilibrio corresponde un máximo de actividades del sujeto lo cual compensará tanto las perturbaciones actuales como las perturbaciones virtuales.

Cabe también aquí presentar otra precisión respecto a este modo de presentar la noción de equilibrio pues es importante el que esta explicación en el terreno de la psicología, sobre todo en ese instante preciso, no contempla el entenderlo como un estado sino como un proceso en sí. Piaget afirma también que el equilibrio no es más que un resultado en tanto que el proceso como tal presenta un mayor poder explicativo.

Este proceso de equilibración es de carácter primordial dentro de este enfoque teórico, ha llegado a ser considerado como el proceso maestro dentro del desarrollo ya que se encuentra más allá de la asimilación y la acomodación, se entiende que es responsable de las transiciones entre los estadios piagetanos del desarrollo cognitivo.

Hardy (1998) al abordar el estudio del papel desempeñado por este concepto de equilibración en el sistema de Jean Piaget indica que al igual que ocurre con los teóricos de la evolución, igual ocurre con el desarrollo en Piaget, necesita encontrar un motor que lo lleve hacia delante. En el caso de la evolución, el motor ortodoxo de la teoría neodarwiniana es la lucha por la existencia y la selección natural. Ahora bien, en el caso del desarrollo, las alternativas comunes son la maduración, adoptada por los nativistas, a quienes el mismo Piaget llamó preformacionistas, o el ambiente que simplemente moldea al organismo a través del aprendizaje como lo conciben los empiristas y los conductistas.

En Skinner el proceso de aprendizaje es igual al proceso de la evolución, la selección por el ambiente entre variaciones aleatorias emitidas por el organismo. Piaget coincide en que la evolución y el desarrollo, no el aprendizaje, se basan en el mismo proceso, sin embargo, busca una vía intermedia entre el aprendizaje y la maduración. Así, propone un proceso básico bastante diferente del propuesto por Skinner, este es: la equilibración.

La equilibración se refiere a lo que Piaget también denomina la autorregulación del comportamiento y el cambio de comportamiento. Al igual que Lamarck, mantiene la idea de que los organismos no se limitan a responder pasivamente a un ambiente selector, más bien en su enfoque se concibe que los organismos se esfuerzan activamente por mejorar su adaptación, e incluso, se puede señalar que buscan no sólo un nivel adecuado de adaptación sino la mejor posible.

La autorregulación, término preferido por Piaget en lugar del de equilibración, aspecto observado ya en sus últimas obras, engloba lo que él quería decir al respecto: los organismos regulan su propio comportamiento, su propio ajuste adaptativo ya que no les es impuesto ciegamente, ni por el ambiente como sería el caso de la postura empirista, ni por los genes que sería la postura asumida desde la perspectiva de los maduracionistas.

El desarrollo cognitivo es impulsado por la equilibración, la asimilación y la acomodación, la abstracción reflexiva y la interiorización en conjunto, son procesos que alteran la comprensión, los esquemas y las operaciones del infante en busca de conocimiento lógico-matemático superior que va a utilizar los hechos y los conceptos entresacados de la experiencia. Por tanto, la equilibración y sus diversos procesos de desarrollo lógico-matemático son más importantes que el aprendizaje para explicar el desarrollo intelectual; la equilibración es desde un principio lo que moldea la percepción, la formación del concepto y el comportamiento. Piaget cree que el conocimiento lógico-matemático puede describirse como un conjunto de estructuras lógicas de esquemas u operaciones, o bien ambas cosas, y que esas estructuras se reúnen de formas características en momentos diferentes del desarrollo cognitivo, van desde el conocimiento inmediato ligado estrictamente al contexto, hasta el conocimiento creativo, abstracto, libre del contexto, cada conjunto estructurado de estructuras lógico-matemático define un estadio claro del desarrollo cognitivo.

PERÍODOS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

Siguiendo las ideas de Hardy (1998) en torno a la teoría de Piaget, parece bastante común el hecho de hablar, incluso en el intercambio cotidiano, acerca de estadios y, en el caso de la psicología más de un destacado científico de esta disciplina ha recurrido a ello. Es de sentido común el saber que al hablar de lactancia, infancia, adolescencia, adultez y ancianidad se hace referencia con esas expresiones a ciertas descripciones que en sentido más estricto no llevan a entidades reales en un sentido fundamental.

Piaget lo hace, sus estadios se proponen como realidades psicológicas y no como esbozos convenientes del comportamiento típico de una edad. Yaroshevsky (1979) aprecia en los estudios del ginebrino varios cambios en los que se reflejan tanto la lógica a que obedece la formación del propio pensamiento del investigador como el movimiento de los conocimientos psicológicos.

En estos estudios se observa un subtexto biológico general, al mismo tiempo, señala Yaroshevsky, estaban motivados por una tarea complementaria de carácter filosófico. Piaget no llegó a concebir el desarrollo como manifestación espontánea de formas existentes desde un principio, tampoco siguiendo aquella idea de la tabla rasa en donde el desarrollo es una acumulación de huellas del medio. Lo concibió, como se ha apuntado ya antes, como la unidad de la asimilación y la acomodación. Este punto de vista otorgó mayor peso a la actividad a través de la cual el organismo asimila el medio y se acomoda en él.

La actividad conduce al desarrollo de los órganos o sistemas cognoscitivos de tal modo que al ser este elemento un componente tan importante en la actividad psíquica y examinando las acciones exteriores reales desde el punto de vista de su coordinación en sistemas íntegros, Piaget trabajó para deducir lo interno de lo externo, los actos mentales invisibles de las acciones exteriores visibles.

El principio de estudiar la conducta siguiendo esta ruta de lo interior derivado de lo exterior adquiere en el pensamiento de Piaget un sentido muy peculiar, recurre a la lógica formal para describir estructuras de los actos psíquicos. Se procede así: del sistema de acciones reales, llenas para él de contenido intelectual y que de ningún modo

pueden ser considerados como actos mecánicos, surge la mentalidad lógico-matemática del hombre.

Sin descuidar las representaciones generales sobre la adaptabilidad, la actividad, la estructuralidad y la estadialidad del pensamiento del niño, Piaget aborda ese objeto de estudio haciendo un enfoque desde diferentes coordenadas. De allí resultan distintos los estadios, tanto en contenido como en sentido que se les asigna. El desarrollo se representa también de un modo distinto, mientras que en un principio habló del tránsito del niño desde su propio punto de vista egocéntrico hasta el pensamiento socializado, después se asume que el desarrollo mental resulta orientado hacia estructuras lógico-matemáticas.

a) Preparatorios prelógicos

Sensorio-motriz

Hagamos una descripción grosso modo de estos estadios, en principio el sensorio-motor que va de los 0 a los 24 meses, en él la adaptación es práctica y está orientada al aquí y al ahora. Se basa sólo en esquemas conductuales presentándose pocas representaciones mentales o acaso ninguna. Interiorización, coordinación y enriquecimiento de los esquemas sensoriomotores van proporcionando bases para el pensamiento operatorio. Se le identifican seis subestadios:

1.- Modificación de los reflejos innatos, de 0 a 1 mes, los reflejos E-R son inicialmente fijos y se convierten en esquemas adaptativos conforme asimilan objetos y acomodan la realidad.

2.- Adquisición de nuevos hábitos, de 1 a 4 meses, se desprenden los primeros esquemas nuevos, fundamentalmente reacciones circulares. El niño descubre algún comportamiento centrado en su propio cuerpo.

3.- Reacciones circulares secundarias, de 4 a 10 meses, reinstalación del efecto interesante que tiene lugar en el mundo exterior, primeros signos del concepto de objeto.

4.- Coordinación de esquemas secundarios, de 4 a 12 meses, primera indicación de inteligencia intencional verdadera y primer paso hacia el conocimiento en general. El lactante puede ahora separar un esquema antiguo de su contexto familiar.

5.- Reacciones secundarias terciarias, de 12 a 18 meses, reacciones circulares secundarias con variación sistemática

para explorar el efecto del comportamiento sobre el mundo en vez de limitarse a repetir un efecto antiguo, esquemas nuevos inventados en el acto para resolver problemas en vez de usar esquemas más antiguos en el nuevo contexto.

6.- Comienzo del pensamiento, de 18 a 24 meses, empieza a aparecer la transición al siguiente estadio principal como la función semiótica en cuanto capacidad de representación mental. Ahora es posible la solución de problema como resultado de la corrección de errores ya que las soluciones se intentan primero mentalmente antes de ser trasladadas al comportamiento. Desarrollo completo del concepto de objeto.

Preoperacional

Ahora bien, el siguiente estadio llamado preoperacional o bien de la inteligencia preoperatoria se le ubica de los 2 a los 7 años. Una vez adquirida la función semiótica, marcada por la aparición de imitación demorada, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y sobre todo la adquisición del lenguaje, empieza el pensamiento real, la manipulación de un mundo mental. Es durante este período que se interiorizan los esquemas en operaciones a medida que se construye la inteligencia operatoria concreta. Se distinguen dos subestadios:

- a) Preconceptual, de 2 a 4 años, en él acaba de empezar la interiorización de esquemas, el niño puede hacer muchas cosas en la realidad pero no con representaciones.
- b) Intuitivo o funcional, de 5 a 7 años, empiezan a aparecer las operaciones, no están todavía integradas ni coordinadas en una estructura lógica general. El niño entiende intuitivamente ciertas relaciones funcionales, sin embargo llega a fallar en las pruebas de comprensión más profundas.

- b) Avanzados, pensamiento lógico

Operacional concreto

El primero de estos se denomina de la inteligencia operatoria concreta y va de los 7 a los 12 años. Aparece el pensamiento lógicamente integrado, la lógica en este estadio es la lógica de clases, similar a la lógica silogística formal. El niño puede razonar sobre clases de objetos lógicamente definidas

siendo esta una operación concreta, y puede representar, a la vez que manipula internamente, objetos concretos y familiares de una manera competente y adaptativa de modo que los errores se precorrijen. Se aprecian aquí dos subestadios:

- a. Va de los 8 a los 9 años y se realizan en él operaciones coordinadas en un sistema lógico. Hay un comienzo más marcado por la primera aparición de conservaciones, el conocimiento de que las cantidades físicas no cambian pese a los cambios de aspecto.
- B) Este subestadio se extiende de los 10 a los 12 años, existe la continuación de la consolidación de las operaciones concretas en un sistema equilibrado, se dominan ya más conservaciones. Aquí pueden verse limitaciones a la lógica concreta pero es más importante aún el que el niño no puede pensar hipotéticamente sobre todas las cosas que podrían hacerse en una situación determinada, esto es, de forma que podrían explorarse sistemáticamente.

Formal operacional

Dentro de este rubro de los estadios de mayor desarrollo, Piaget ubica al denominado estadio formal operacional o bien de la inteligencia operatoria formal. Inicia de los 12 años en adelante y, siguiendo la misma ruta que se ha descrito a través de este apartado, es el resultado de un proceso que **arrancó por allá al momento de nacer y que fue madurando a medida que el sujeto actuaba sobre el conjunto de circunstancias que lo rodeaban.**

Las operaciones en este estadio se vuelven más abstractas y formales, ahora se abordan relaciones formalmente establecidas o bien se formulan hipótesis, ya no se trabaja con los objetos en sí. La lógica que corresponde a este nivel es la proposicional dando oportunidad de que no se manipulan clases de objetos sino proposiciones o afirmaciones completas.

Se puede afirmar que en este estadio se manifiesta una especie de poder ubicado en el contexto del lenguaje, entendiendo que se trata de proposiciones, ahora se puede afirmar cualquier cosa, sea verdad o no, real o imaginaria,

de modo que la realidad en sí se convierte en mera ejemplificación de uno entre diversos mundos posibles. Aquí se puede observar la implicación o participación de los adolescentes con sistemas políticos nuevos o bien con utopías, las crisis de identidad son en parte resultado de su paso por este pensamiento formal operatorio ya que el sujeto es a la vez estimulado y confundido por lo que él y la sociedad puede ser y a la vez surge el enfado o el resentimiento por lo que en realidad es. La realidad se ve subordinada a la posibilidad, lo posible que se encuentra en la imaginación destella como una utopía naturalmente del futuro.

Dentro de este estadio no es fácil poder diferenciar la presencia de los subestadios, sin embargo, alrededor de los 12 años, el niño por así decirlo, muestra la capacidad de pensar hipotéticamente. Para propósitos de ejemplificar esta posibilidad de comportamiento propio del estadio de las operaciones formales, supóngase que un estudiante tiene una tarea de combinaciones químicas, se supone que en esta etapa del desarrollo y desde la perspectiva creada por Jean Piaget, el sujeto podría trabajar en forma sistemática a través de todas las posibilidades guardando registros de lo que se hizo conforme se van agotando todas y cada una de las posibilidades ; en caso de solicitar información acerca de cómo ha procedido para resolver la situación en turno, será capaz de explicar pero describiendo una estrategia seguida y de repetir la solución si se le requiere.

El pensamiento operatorio formal es más bien un ideal ocasionalmente alcanzado y no una realidad que se manifieste en el plano cotidiano, si bien a veces ha de llegar a presentarse en los dominios familiares no es ni la constante de todos los días ni el elemento de todas y cada una de las decisiones. Hardy (1998) se pronuncia al respecto diciendo que en el caso de este tipo de pensamiento expresado en la teoría piagetana esta es una manifestación no de orden constante, incluso dice que quizá es debido a que al ponderar todos los posibles pros y contras de cada decisión probablemente tienda a no ser adaptativo. Para fortalecer esta última apreciación cita, a manera de especulación pues no refiere a una fuente precisa y por ende tampoco a un autor específico, el caso del gran filósofo Immanuel Kant a quien caracteriza como de razonador operatorio formal "seguramente" (el entrecomillado es mío), y comenta que se dice que tardó tanto en considerar los pros y los contras del matrimonio que

para cuando quiso decidirse a proponérselo, su novia ya estaba casada.

Dentro de la teoría de Piaget, una de las nociones más difundidas es la de estadio. Él propone que el desarrollo cognitivo sucede a través de estadios en los cuales el ser humano se torna capaz de realizar tareas cualitativamente diferenciadas. En cuanto al estadio piagetano es prudente mencionar que posee las siguientes características:

a) No es un período del desarrollo con límites definidos de modo arbitrario. El límite no es ni social ni cultural, indican "saltos" en las capacidades del individuo. El paso de uno a otro estadio no es sólo de orden cuantitativo sino también de carácter cualitativo. Estos estadios coinciden por lo regular con adquisiciones y cambios en el comportamiento observable de los individuos. Por citar algunos ejemplos, el final del sensoriomotor suele coincidir con la aparición del lenguaje y la consolidación de la locomoción en postura erecta; el inicio de las operaciones concretas suele situarse al principio de la escolarización formal.

b) Cada estadio posee límites de edad tendientes a precisar inicio y fin, estos pueden variar de una población a otra trayendo como consecuencia concebir el desarrollo según algunas constancias predeterminadas.

c) En cuanto a las adquisiciones cognitivas de cada estadio, éstas no son productos intelectuales aislados pues guardan una estrecha relación formando lo que se ha dado en llamar estructura de conjunto. Se tiene entonces que la aparición y el dominio de unos determinados contenidos "predicen" o van acompañados de la adquisición de otros por parte del individuo. Se puede apreciar aquí el que los estadios poseen un valor heurístico pues permiten determinar la tarea o tipo de tareas a las que puede hacer frente el ser humano a cierta edad con una buena probabilidad de éxito.

d) Las estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras, una resulta de la precedente incluyéndola como una estructura subordinada que prepara a la siguiente integrándose después a ella. Además, un estadio se caracteriza por tener un período inicial de preparación y otro final de culminación.

Estas características estarán presentes en los diversos estadios piagetanos, éstos por lo regular se agrupan en tres

grandes rubros: sensoriomotor, operacional concreto y operacional formal; al interior de los dos últimos se cita también el que existen subperíodos y en el caso de este trabajo se centra la atención en el de las operaciones formales debido a que el escrito que aquí se desarrolla tiene como objeto de estudio precisamente a seres humanos que "atraviesan" por un estadio específico que es el de las operaciones formales. Cabe así exponer algunas ideas relativas a la diferenciación entre las operaciones concretas y las formales propiamente dichas.

En principio, un adolescente ha adquirido un mayor poder de abstracción lo cual le hace comprender nociones más complejas que poseen una mayor demanda cognitiva. Ante un problema determinado el sujeto se plantea todas las posibilidades de interacción o combinación que pueden darse entre los diferentes elementos del problema no solamente partiendo de los aspectos reales; predomina así una visión en la que se pueden considerar las distintas tareas desde la perspectiva que ofrece el pensamiento sobre lo posible, frente al pensamiento sobre lo real.

Por otra parte, ahora el razonamiento adquiere un carácter hipotético-deductivo pudiendo con esto no sólo razonar sobre las conjeturas que se le presenten, además las puede someter a comprobación experimental y obtener conclusiones al respecto. Esta condición permite al sujeto el verificar o refutar hipótesis y llegar a proponer otras nuevas, adquieren aquí relevancia especial las estrategias de comprobación, aspecto este último que está prácticamente exponiendo la posibilidad de hacer uso de razonamientos propios de la actividad científica en la que se pondrán en juego una serie de variables.

El pensamiento formal es ahora un pensamiento proposicional, se indica así que el adolescente razona acerca de lo posible que se representa a través de proposiciones verbales indispensables para el desarrollo cognitivo. A través de ellas puede representar sus propias acciones sobre el problema que se le puede llegar a plantear. En este estadio el lenguaje comienza a desempeñar una función muy especializada con respecto al pensamiento pues deviene en un instrumento fundamental para representar la mayor abstracción que tienen los conceptos que se empiezan a dominar en esta edad. La mayoría de los conceptos científicos hacen referencia a la relación entre dos conceptos que han debido comprenderse con anterioridad. Es también muy importante en

este estadio el que a diferencia de los anteriores, resulta esencial el uso exacto de los términos que representan los conceptos así como las proposiciones verbales que indican sus relaciones internas; esta abstracción es mucho mayor que en los estadios anteriores.

En esta teoría reside una idea central, en sus propios términos Piaget (1978) la expresó afirmando que "desde los niveles más elementales del desarrollo, el conocimiento no es jamás una copia pasiva de la realidad externa, pálido reflejo de la transformación social, sino creación continua, asimilación transformadora". A esta aseveración, autores como Carretero (1993) agregan que incluso se puede aceptar que el conocimiento se encuentre totalmente determinado por las restricciones que imponga la mente del individuo; por el contrario, se trata de un producto de la interacción entre estos dos elementos.

De esta exposición se desprende entonces que el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad; esta construcción se realiza mediante varios procesos entre los que destacan la asimilación y la acomodación. El primero permite al individuo incorporar la nueva información haciéndola parte de su comportamiento, esto no quiere decir necesariamente que la integre con la información que ya posee. En el caso de la acomodación, es este un proceso mediante el cual la persona transforma la información que ya tenía en función de la nueva.

Es importante añadir que la relación entre la asimilación y la acomodación es altamente interactiva, no es posible que el sujeto asimile toda la información que le rodea sino sólo la que permite el conocimiento previo; esto supone que la asimilación está determinada por los procesos de acomodación y viceversa. Al final, como resultado de la interacción señalada entre asimilación y acomodación se tiene a la equilibración, ésta se produce cuando se ha alcanzado un "equilibrio" entre las discrepancias o contradicciones que surgen entre la información nueva que se ha asimilado y la información que ya se tenía y la que se ha acomodado.

Es de carácter esencial el insistir acerca de que esta dinámica puede emplearse cuando se alude a cualquier proceso de adquisición de conocimiento, se trate de un macro o de un microproceso. El desarrollo cognitivo, desde la perspectiva piagetiana, describe una sucesión de interacciones entre procesos de asimilación y acomodación en pos de equilibrios cada vez más estables y duraderos; además está implícita la suposición de que este modelo puede aplicarse también al dominio de informaciones de complejidad distinta.

Cap. II Vigotsky y la dimensión socio-histórica

Yaroshevsky (1979) afirma que el desarrollo de los conocimientos en psicología se halla unido mediante numerosos e indisolubles lazos, aunque a veces invisibles, a la evolución de las ideas filosóficas. A pesar de señalar que no es sino en el siglo XX cuando la psicología alcanza una consolidación en tanto que se presenta en el panorama científico como una ciencia independiente tras haberse separado de la ontología, la gnoseología, la lógica y otras, esa independencia no significó una ruptura total respecto de una determinada tradición filosófica.

Lo anterior es muy cierto y esta disciplina prácticamente neonata tiene todavía una serie considerable de tareas por resolver, a veces se recurre a una tendencia en un intento por acercarse herramientas que permitan dar cuenta con mayor precisión o con mayor coherencia, en otras no se puede dejar de lado el impacto que diversos centros intelectuales ejercen en la vida técnica y científica.

El siglo pasado fue testigo de una lucha entre "bloques" que a la larga se volvió estéril y que no dejó sin una profunda huella el ambiente científico, aunque claro está también impactó en otras dimensiones de la vida de la sociedad contemporánea. Esa fue la oposición de los llamados bloques sociales que se repartían entre ambos el "poder" en cada uno de los hemisferios en los que se hallaba dividido el globo terráqueo.

En el caso de América, como es natural, la postura científica norteamericana causó y causa aún ahora un fuerte impacto en el pensamiento de los países del continente. Para Europa y Asia, uno de los más fuertes elementos lo constituyó la entonces llamada Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas que generó también un fuerte trabajo científico y que siempre se mantuvo, mientras duró aquel sueño, a la par de su oponente norteamericano.

La filosofía marxista surgida en el siglo XIX como concepción del mundo de la clase obrera revolucionaria, ejerció, a medida que se incrementó la crisis del sistema económico social dominante, una influencia cada vez más profunda en el pensamiento y constituyó un sistema íntegro y ramificado de ideas que se plasmaron en varios principios metodológicos que

le imprimieron una determinada dirección a las investigaciones acerca del hombre y de su actividad psíquica.

La concepción de que no existe otra fuente de las sensaciones, de los pensamientos y de los actos motores fuera de los impulsos exteriores que el cuerpo humano experimenta en sus innumerables choques con otros cuerpos de la naturaleza fue muy atractiva para la mentalidad naturalista, incluía fenómenos espirituales en la interconexión universal de los procesos materiales; esta era la idea en la que se basaban las dos teorías principales que explicaban de manera rigurosamente causal el comportamiento del hombre, tanto la asociativa como la refleja.

El determinismo en su expresión mecánica fue resultado de ambas teorías, por lo menos en un principio. Después, a mediados de siglo XIX sufren una transformación bajo el influjo de la biología evolucionista. El organismo pasó de ser un dispositivo mecánico de construcción y programa rígido a un flexible sistema de adaptación que varía de conducta en consonancia con sus propias necesidades y con las exigencias del medio exterior.

En cambio, las teorías de Marx señalaron una etapa cualitativamente nueva, ponen a descubierto el plano específicamente humano en la constitución de los procesos psíquicos ya que ahora se le otorga al ser humano un lugar diferente y se le ubica como un ser eminentemente social y es un producto y sujeto de la historia.

Siguiendo el análisis hecho por Yaroshevsky a este respecto, se aprecia un foco de interés distinto en esta apreciación y en el acercamiento que se hace acerca del fenómeno del ser humano en cuanto al estudio de su comportamiento. El autor apunta que si se ve al hombre sólo como objeto, sólo como cuerpo que se halla en interacción con otros cuerpos de la naturaleza, resulta que la actitud cognoscitiva frente al mundo aparece inevitablemente como contemplación de las impresiones que un cuerpo experimenta al sufrir la acción de otro.

Schaff (1981) en un trabajo destinado a poner en tela de juicio el modo en como se procede cuando se aborda el problema del conocimiento, asume que en general y para ese momento, se encontraban vigentes tres modelos que daban cuenta del proceso de conocimiento. A pesar de que parece no ser el foco de atención en este momento dados los intereses

del presente estudio, esta manifestación de Schaff se centra precisamente en los argumentos que hacen las veces de columna vertebral de este apartado. Schaff insiste en forma reiterada el que el sujeto que conoce, a decir de él llamado cognoscente, no es un espejo ni un aparato que registre pasivamente las sensaciones originadas por el medio ambiente. Y dice claramente, es el agente que dirige este aparato, lo orienta, lo regula y transforma aquello que el ambiente le proporciona. En otro momento de su escrito llama a considerar que el sujeto ejerce un papel activo en el proceso de conocimiento y le atribuye la responsabilidad de ser el creador de la realidad.

Tal vez el trabajo de Vygotsky tiene como primer barrera el que se le ha marcado como un desarrollo inconcluso toda vez que su creador no pudo tener la oportunidad de realizar las revisiones necesarias, así como el Piaget primero se orientaba naturalmente hacia la doctrina positivista, lo cual parece ser coherente con el momento y tiempo en el que va elaborando su trabajo y después se proclama con tendencias hacia una postura más bien crítica, en el caso de L. S. Vygotsky no se puede transitar por algo que él mismo haya podido pulir, en sentido figurado.

Producto de su sociedad y su momento histórico y que podríamos arriesgarnos a decir, de su bloque histórico en términos de lo que Portelli (1982) analizó como resultado del trabajo teórico de Antonio Gramsci quien al referirse a aquella noción de la situación histórica global en la que una estructura social que depende directamente de las relaciones de las fuerzas productivas y además toma en cuenta una superestructura ideológica y política, afirma opera en la interpretación de una realidad social dada. Así, Vygotsky a partir de las premisas creadas por el marxismo construye una concepción centrada en la actividad de los individuos en una sociedad concreta.

El concepto de actividad

El marxismo elaboró una concepción, en rigor, materialista a través de la cual se comprende al objeto no en forma de objeto de la contemplación, es decir bajo la óptica de un ser pasivo que lo ve, lo percibe. Aquí la forma que adquiere es la de una actividad sensorial del hombre que desarrollará un conjunto de acciones hacia él, esto es, la práctica.

A manera de premisa, Marx tomó al mundo real, no al ideal y también al individuo real. En ese contexto, en una recíproca interacción se llegó a concebir que así el hombre realizaba una actividad objetual que transforma la naturaleza exterior y a la vez a sí mismo.

Es el primer momento en la historia en la que el pensamiento materialista se pronunciaba exponiendo la idea de que la conciencia es un producto mediato de la acción entre el hombre y la naturaleza, el factor que va a mediar entre el uno y la otra es la denominada práctica histórico-social y en especial el proceso de producción. Lo psíquico no es un conjunto de fenómenos de la conciencia, ahora es un conjunto de fuerzas esenciales del hombre que se desarrollan y se materializan en la actividad objetual.

La actividad tiene en este enfoque una influencia transformadora, ahora es de la actividad histórica y no de la orgánica de donde se parte para dar cuenta y así se abarca no sólo el nivel cognoscitivo superior de la relación con el mundo, además permite ubicarse en el contexto de los fundamentos sensoriales radicales de la existencia del ser humano.

El papel que se le asigna a la actividad adquiere un poder tal que sin ella no se advierte que el sujeto haga las veces de hombre, es decir, de especie en un grado cualitativamente diferente respecto del resto de las especies que habitan la faz de la tierra. El poder de los sentidos no es, como en otros momentos se le concibió, inherente al hombre desde un principio. Hace falta algo, falta la materialización de la esencia humana y que en los escritos de Marx aparece en estos términos: "gracias a la riqueza, materialmente desarrollada, del ser humano, se desarrollan y a menudo se generan por primera vez, la riqueza de la subjetiva sensoriedad humana: el oído musical, el ojo que percibe la belleza de la forma, dicho brevemente, los sentidos que... se afirman como fuerzas humanas esenciales, la formación de los cinco sentidos externos es un trabajo de toda la historia mundial habida hasta ahora".

Ante una formulación como esta se sigue que entonces son de carácter histórico tanto los pensamientos como las sensaciones, que su desarrollo se haya condicionado no sólo por las tendencias de la evolución biológica sino por leyes de orden histórico-cultural. Así, la formación de la psique

del individuo desde lo sensorio depende de la historia de la sociedad y de la cultura.

Es menester hacer una aclaración que se torna pertinente en cuanto a los términos de que se hace uso aquí, ésta tiene que ver con el carácter que adquieren dentro de cada óptica los elementos que en ella participan. La filosofía marxista articula sus descripciones haciendo uso de categorías y en especial la actividad aparece como categoría histórico-social mas no como categoría biológica. De aquí que no puede estimarse que ocupe un lugar y funcione del mismo modo que lo hace el concepto de conducta acuñado bajo la influencia de las ideologías que permeaban a la psicología en otras latitudes.

En el marxismo se parte de la teoría de la actividad objetual de tal modo que al abordar el estudio de la génesis, la estructura y la dinámica de los procesos cognoscitivos se produjo una interpretación diferente con respecto a las otras "escuelas" de pensamiento, como uno de tantos resultados concibe de modo distinto al ser humano en conjunto y determina que son otras sus necesidades y sus facultades.

El proceso de mediación

El trabajo de Vygotsky permaneció en la obscuridad durante varias décadas, incluso en su propio país fue objeto de poca o nula atención y si se habla del mundo occidental ni la psicología burguesa, adoptando los términos de la corriente marxista, le había concedido la atención que se merece. Su condición de trabajo serio no fue reconocida debido a opiniones como la de Nicolopoulou (1993) que se refiere a los escritos de Vygotsky como borradores que a veces están incompletos.

La situación por la que en su país no asomó la cara al mundo del trabajo científico soviético se debe a los problemas de orden ideológico por un lado y por otro debido al proceso mismo de evolución de esta ciencia dentro de aquel sistema político, Schunk (1997) subraya que aunque políticamente Vygotsky se ubicaba como marxista, algunos de sus escritos eran contrarios a las opiniones de Stalin y por esa sencilla razón no fueron publicados. Durante muchos años la psicología soviética mantuvo una orientación principalmente asociacionista, baste recordar el trabajo de Sechenov y de Pavlov. El esfuerzo vygostkyano llegó a ser calificado de

idealista e intelectualista como lo señala Talyzyna (1975) a propósito de esta aproximación a los fenómenos psíquicos.

Prueba de los argumentos anteriores se puede encontrar en la apreciación que tuvo Vygotsky al apreciar que esta ciencia de la psicología se encontraba ante el conflicto planteado por los dos caminos presentes en ese tiempo, uno idealista enraizado en la fenomenología alemana y, el otro naturalista de carácter asociacionista que concebía a la psicología como rama de la fisiología. La postura de L.S. Vygotsky se podría caracterizar como la tendiente a formar una especie de reconciliación integradora que intentara acercar a ambas culturas psicológicas.

En el esfuerzo explicativo hecho por Vygotsky se aprecia una postura dialéctica de las relaciones entre lo fisiológico o mecánico y lo mental, él rechaza los enfoques que reducen la psicología a una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Su postura se va fraguando así de tal modo que se concede mayor importancia a rasgos específicamente humanos y que no pueden ser reducidos a las asociaciones, tal es el caso de la conciencia y del lenguaje; no basta para su estudio solamente atenerse al ámbito de lo fisiológico o bien de lo puramente mecánico.

Los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines, esta capacidad adaptativa distingue sobremanera al hombre respecto a otras formas inferiores de vida y algo preponderante en esta aproximación teórica es el hecho de que se insista en forma reiterada acerca del notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia. Rechaza la doctrina de la introspección, consideró que el medio social es crucial para el aprendizaje en el cual participan en forma integrada tanto los factores de orden social como personal asegurando que el fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente.

Para la teoría de Vygotsky el entorno social influye de manera determinante en los fenómenos de la cognición por medio de lo que él llamó instrumentos que no son otra cosa que los objetos culturales y, por otra parte el lenguaje e instituciones sociales. El cambio cognoscitivo es el resultado de una acción práctica mediante la cual el hombre transforma el conjunto de circunstancias en las que se halla inmerso y siguiendo un fin determinado por su ubicación

dentro de las relaciones sociales de su propia cultura, estas manifestaciones se ubican dentro de un conjunto de interrelaciones sociales que se van internalizando y van transformando el mundo mental.

Bruner (1984) por principio de cuentas afirma que el trabajo de este autor soviético debe comprenderse en función de su joven carrera que además fue muy breve. En relación a lo citado hasta aquí, el mismo Bruner indica que el pensamiento vygotskyano contempló que la utilización de instrumentos de la cultura permite al ser humano crear el presente y el futuro.

La mente humana, en el pensamiento de Vygotsky, ni crece de forma natural aún cuando se alimente bien, ni está libre de las trabas que imponen las limitaciones históricas. Bruner (1984) considera que el punto clave de la obra vygotskyana se manifiesta en forma clara y precisa en el epígrafe que elige para su clásico "Pensamiento y lenguaje" y que toma de Francis Bacon y que en latín dice: *Nec manu nisi intellectus sibi permissus multam valent, instrumentis et auxiliares res perfisitur*, a manera de traducción libre Bruner lo describe así: ni la mano ni la mente, por sí mismas, pueden lograr mucho sin la ayuda de instrumentos que las perfeccionan.

En este enfoque el crecimiento se presenta en mayor medida de "afuera hacia adentro", no como lo suponían y plantearon teóricos como Piaget y Freud, y esto sabemos hoy que constituye tan sólo uno de tantos factores. La inteligencia consistirá en la capacidad para comprender y utilizar los dispositivos intelectuales y lingüísticos culturalmente transmitidos como prótesis de la mente. En este sentido se crea un paralelo con las concepciones de Popper y cercanas al enfoque de Pierce y Herbert Mead quienes reconocen también que el medio del lenguaje tenía un doble papel, representar el mundo y comunicárselo a los demás adquiriendo en ambas formas un carácter generativo.

En su concepción personal de lo que la psicología es y como resultado de las condiciones particulares de la sociedad soviética, Vygotsky basa su propuesta en el concepto de actividad y considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos. Lo anterior se hace posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Frente a las cadenas de estímulos y de respuestas se halla un ciclo de actividad en el que intervienen los

siguientes elementos: dos tipos de mediadores que son las herramientas que actúan directamente sobre los estímulos, modificándolos y, los signos que modifican al propio sujeto y a través de este a los estímulos. Así la actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos.

Los instrumentos mediadores

a) Herramientas

Poner en el engranaje de esta teoría a los denominados elementos mediadores pareciera análogo al proceder del conductismo mediacional, sin embargo el tipo de elementos mediadores y la función que realizan es ciertamente distinta en cada caso. En el conductismo mediacional los estímulos y las respuestas mediadoras son meras copias no observables de los estímulos y respuestas externas; en el otro enfoque teórico del que se ocupa este capítulo los estímulos y las respuestas adquieren un carácter más complejo y se alejan del marco asociacionista, aquí los mediadores no son réplica de las asociaciones E-R externas ni mucho menos un eslabón de las cadenas asociativas.

Los mediadores propuestos por Vygotsky son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla, funcionalmente no participan generando una adaptación pasiva a las condiciones ambientales, en su lugar se diría que las modifican activamente.

Aquí vale hacer un señalamiento importante respecto de la concepción que se tiene de medio, la idea de que la psicología debía partir de un enfoque distinto acerca de este término se encuentra en las aportaciones hechas por Basov. Esta idea se derivaba de la concepción general relativa a la especificidad de la actividad humana cuyas raíces no se situaban en la manifestación espontánea de fuerzas internas sino en nuevas determinantes exteriores.

Para Basov era necesario poner en claro de qué forma estas determinantes condicionan el desarrollo del hombre teniendo entonces que dejar atrás la idea de que el mundo circundante es un medio amorfo, sin estructura pasando entonces a concebirlo como realidad objetiva organizada según leyes.

Basov suponía que las leyes de la realidad orientaban el curso del conocimiento de la naturaleza y que éstas se proyectan en el sistema de dicho conocimiento, en especial en el la ciencia y después determinan el curso del desarrollo de las personas por medio de la ciencia.

Yaroshevsky (1979) resume algunos aspectos importantes de la contribución de Basov en la conformación de este enfoque teórico y que pueden señalarse como sigue: el paso del concepto de conducta con el sello de la interpretación naturalista del hombre al concepto de actividad, el paso del concepto de medio amorfo al concepto de medio socialmente organizado y tentativas de presentan este último en sus estructuras históricamente variables que determinan la formación del individuo. Incluso en esta revisión del trabajo hecho por este teórico también soviético se subraya que fue el primero en afirmar que el objeto de la psicología no era ni las reacciones ni la conducta sino la actividad señalando además que este objeto era lo que la diferenciaría respecto de los demás objetos de estudio en relación a otras ciencias.

Ahora bien, volviendo al anterior orden de ideas en el que se inicia la exposición relativa a los instrumentos de mediación, debe considerarse que lo expuesto en relación a Basov no es sino una forma de mostrar la unidad y coherencia explicativa guardada por el enfoque creado por Vygotsky y demás teóricos del sistema soviético. Es claro que sus premisas sean en muy buena medida las mismas, claro que en ocasiones existen algunas diferencias que no siempre fueron reducidas a tal grado de presentar un planteamiento uniforme, baste recordar lo desafortunado de Vygotsky al diferir en opinión respecto de un líder político, incluso es útil recordar también cómo el trabajo acerca de los reflejos condicionados es acreditado a Pavlov debido a cuestiones de orden político-ideológicas y no a mérito estrictamente científico.

El concepto de mediador en Vygotsky está más próximo al concepto piagetano de adaptación en el sentido de el equilibrio propuesto entre asimilación y acomodación que en relación al planteado por el conductismo mediacional. Igual que en Piaget, se trata de un proceso de adaptación que mantiene la idea de actividad basada en la interacción del sujeto con su entorno, en lugar de la postura conductista del mecanismo reflejo o mecánico. Sin embargo, ahora hay que presentar las diferencias respecto a Piaget ya que al interpretar el ciclo de actividad no sólo se refiere al

origen de esos instrumentos de mediación y a las relaciones entre aprendizaje y desarrollo en su adquisición sino también en cuanto a la orientación que tiene esta actividad.

Vygotsky distingue dos clases de instrumentos en función del tipo de actividad que hacen posible, el más simple de los instrumentos sería la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo. A manera de ejemplo, un martillo actúa de manera directa sobre el clavo y la acción a que da lugar no sólo responde al entorno sino que lo modifica materialmente.

Este es el tipo de herramienta al que Engels se refería cuando consideraba la importancia del trabajo en el proceso de hominización, en él la cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, se genera así una adaptación activa a él.

b) Los sistemas de signos o símbolos

Vygotsky (1978) afirma que existe un segundo tipo de instrumentos mediadores y que poseen una naturaleza distinta y que producen a su vez, una actividad adaptativa distinta. La cultura proporciona herramientas al ser humano, al mismo tiempo está constituida por un sistema de signos o símbolos que median en nuestras acciones.

El sistema de signos más empleado es el lenguaje hablado aunque no hay que descuidar que además, existen otros sistemas simbólicos que permiten al hombre actuar sobre la realidad, es decir, realizar actividades de índole distinta, tal es el caso de los sistemas de medición, la cronología, la aritmética, el sistema de lecto-escritura, etc.

A diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el estímulo sino que actúa modificando a la persona que hace uso de él como mediador, y hay que destacar que actúa sobre la interacción de esa persona con el medio. La diferencia entre ambos queda de manifiesto en las propias palabras de Vygotsky (1978) al momento de afirmar que "la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de la operación psicológica. Así pues, se

trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está internamente orientado".

Los signos en su calidad de mediadores modifican al sujeto, a través de éste a los objetos. El sistema de signos, en tanto recurre a unidades de significado realmente simbólico, están constituido por conceptos y estructuras organizadas de conceptos.

En opinión de Schunk (1997) la afirmación más polémica de Vygotsky fue la de que todas las funciones mentales superiores se originan en el medio social y tal vez el proceso más importante sea el lenguaje. En el pensamiento vigotskiano se contempla como componente fundamental del desarrollo psicológico el dominio del proceso externo de transmitir el pensamiento y las elaboraciones culturales mediante símbolos como el lenguaje, la numeración y la escritura. Una vez que estos símbolos son dominados, lo que sigue es hacer uso de ellos para influir y regular los pensamientos y los actos propios; lo anterior se inscribe en la esfera de lo que se denomina autorregulación dentro de la cual se contempla la importante función del habla privada.

En el análisis de los procesos psicológicos superiores es indispensable el prestar atención a lo que puede denominarse el proyecto vigotskiano, en él se aprecia una búsqueda de los fundamentos de la cultura humana, se advierte también que los símbolos y las prácticas culturales desempeñan un papel crucial al interior de la formulación de este teórico.

Vigotsky concibe al ser humano como un ser eminentemente social y en cuanto al conocimiento afirma que es un producto social, desde aquí debe señalarse que de estas breves apreciaciones surgirá un señalamiento básico al interior de esta formulación: se concede importancia básica a las relaciones sociales. Así, la perspectiva creada en este ámbito es la relativa a una teoría de orden socio-histórico que puede ser expuesta a través de el señalamiento de algunas tesis básicas en ella contenidas.

En estas tesis se puede hallar el núcleo de la teoría elaborada por Vigotsky, en ellas se hace referencia al carácter histórico y social de los procesos psicológicos superiores, al papel protagónico que los instrumentos de mediación desempeñan en la ejecución de estos procesos y, en

un plano propiamente metodológico, a la necesidad de un enfoque genético en psicología.

Wertsch (1993), Yaroshevky (1989), Riviere (1988) y Blanck (1993) coinciden en que las ideas centrales del trabajo vigotskiano están expresadas en las siguientes tesis: los procesos psicológicos superiores tienen un origen histórico y social, los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en la constitución de tales procesos y, los procesos psicológicos superiores deben abordarse según los procesos de su constitución (desde una perspectiva genética).

En cuanto a la primera de ellas, la relativa al origen de los procesos psicológicos superiores, éste se encuentra en la vida social entendiendo como tal a la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Al afirmar así el origen de estos procesos se crea una concepción particular acerca de los orígenes del psiquismo y se adoptan también criterios específicos acerca de cómo han de comprenderse los procesos de desarrollo. La teoría en este caso se propone centralmente el analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas.

Al interior de esta perspectiva teórica aparece una concepción de desarrollo concebido como un proceso culturalmente organizado, proceso del que el aprendizaje en contextos de enseñanza será un momento interno y "necesario". La organización cultural del desarrollo general y en especial del cognitivo, se refiere en última instancia a la acción educativa en sentido amplio; esta acción puede ser reconocida en los procesos de crianza pero parece poseer una especificidad crucial en la enseñanza escolar.

En teoría, esa especificidad deriva de que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa. Los procesos psicológicos superiores son específicamente humanos en tanto que están histórica y socialmente constituidos, son producto de la denominada línea de desarrollo cultural y su constitución es en cierto sentido "contingente".

Estos procesos de orden superior presuponen además la existencia de procesos elementales sin que éstos sean condición suficiente para su aparición. Esto significa que

los procesos psicológicos de orden superior no son el desideratum o estado avanzado de los procesos elementales que por evolución intrínseca se convierten en superiores. En realidad, el proceso es mucho más complejo toda vez que el desarrollo parece involucrar cambios en la estructura y función de los procesos que se transforman.

Se pueden señalar como características diferenciales de los procesos psicológicos superiores, primero el estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos; segundo, el regular la acción en función de un control voluntario superando así su dependencia y control por parte del entorno; tercero, el estar regulados conscientemente o haber requerido de esta regulación consciente en algún momento de su constitución aunque cabe aclarar que su ejercicio reiterado pueda haber "automatizado" su ejecución comprometiendo en menor medida la actividad en forma consciente una vez que la ejecución se ha consolidado; cuarto, el hecho de valerse, en su organización, del uso de instrumentos de mediación siendo la mediación semiótica la que ocupa un lugar de mayor relevancia.

Wertsch (1988) y Kozulin (1994) coinciden en señalar que al interior del conjunto de trabajos de Vigotsky parece necesaria una distinción que se ubica al interior de los procesos psicológicos superiores en sí mismos, la discriminación que opera el mismo Vigotsky y que consiste en distinguir entre procesos psicológicos superiores rudimentarios y procesos psicológicos superiores avanzados o superiores propiamente dichos.

La mencionada distinción es compleja pero importante, en los procesos psicológicos superiores rudimentarios Vigotsky situaría por ejemplo al lenguaje oral en tanto que proceso adquirido en la vida social "general" y por la totalidad de los miembros de la especie, su adquisición en tanto proceso psicológico superior se produce por internalización de actividades socialmente organizadas, como el habla. Parece que en este caso quedan involucradas las que parecen poseer cierto atributo de "universalidad" estando ligadas a lo constitutivo de lo "humano".

Por otra parte, la búsqueda de atributos distintivos de los procesos de orden avanzado puede distinguirse al atender la presencia de dos vectores relacionados e indisolubles, pero diferenciables con propósitos de análisis: uno ligado a sus características o propiedades y el otro a su modo de formación.

El primero se caracteriza por poseer un grado significativamente mayor de uso de los instrumentos de mediación con creciente independencia del contexto, y de regulación voluntaria y realización consciente. Por ejemplo, la lengua escrita y su dominio competente parece requerir cierto poder descontextualizador, cierta ruptura con el contexto inmediato,, y de un mayor control consciente y voluntario que la lengua oral, en especial en su carácter de sostén del pensamiento conceptual científico, exige un manejo deliberado del lenguaje, una reflexión sobre el lenguaje mismo, una ponderación de los contextos posibles de los destinatarios de lo escrito.

El otro vector que discrimina procesos psicológicos superiores rudimentarios y avanzados a través de su modo de formación indica que los últimos son adquiridos en el seno de procesos instituidos de "socialización" específicos como puede ser el caso en nuestra cultura de los procesos de escolarización, el dominio de la lectoescritura no se produce de modo habitual dentro de los procesos de socialización genéricos pero sí parece ser el caso del habla.

Tal distinción entre procesos psicológicos elementales y superiores surge del intento hecho por Vigotsky para delimitar los aspectos centrales de las conquistas evolutivas según los dominios genéticos en cuestión. La distinción entre procesos elementales y superiores se situaría entonces por un lado en la diferenciación y por otro en la transición entre el dominio filogenético y el socio-cultural, mientras que la discriminación entre procesos rudimentarios y avanzados que operaría en el interior de los procesos superiores supone un tratamiento de las transiciones genéticas dentro del dominio socio-cultural mismo.

Vigotsky diferenciaba dos líneas de desarrollo que explicaban la constitución de los procesos psicológicos en el dominio ontogenético, estas son la línea cultural de desarrollo y la línea natural de desarrollo. En el contexto de la teoría, la mención de procesos de desarrollo regulados "naturalmente" su enunciado parece lícito a la hora de explicar la constitución de aquellos procesos psicológicos "elementales" por oposición a los procesos psicológicos superiores. En el caso de los procesos psicológicos elementales, la regulación se realiza a través de mecanismos biológicos, es decir, por los que están ligados a la línea de desarrollo natural, son compartidos con otras especies superiores; se trata aquí de formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, etc.

En lo que se refiere al desarrollo humano es la línea cultural la que adquiere primacía, ella permite la constitución de los procesos superiores específicamente humanos. Sin embargo, la discriminación y mutua relación de ambas líneas de desarrollo parece ser posible según el dominio genético en juego. En el terreno de la filogénesis, los procesos que llevaron a la constitución de la especie humana, ambas líneas de desarrollo se bifurcaron. El surgimiento de los procesos históricos y culturales determina que se requiera la diferenciación de un dominio específico, histórico-social, con legalidad diferenciada de aquellos procesos de evolución, al fin, biológicos.

En el terreno ontogenético, el desarrollo de los sujetos concretos, ambas líneas juegan un papel complementario y varían en cuanto a su primacía relativa. Si bien el infante humano nace en el seno de una cultura, su constitución progresiva como sujeto cultural cuenta con las condiciones habilitantes necesarias, mas no suficientes, de los dispositivos y procesos evolutivos de naturaleza biológica. Esos dispositivos básicos para el aprendizaje, como los llegó a llamar la neuropsicología, crean las condiciones elementales para el inicio de la vida psicológica pero subordinan buena parte de sus procesos a las regularidades que les imponga la vida cultural.

La evolución de los procesos psicológicos elementales no tiene una dirección en sí misma, generando así su transformación en procesos superiores. La introducción de una línea de desarrollo cultural obedece al hecho de que lo social intervendrá como factor inherente a la constitución de los procesos psicológicos superiores; esto quiere decir que esta línea no intervendrá como factor coadyuvante o como factor incidente sobre procesos de naturaleza diferente.

La constitución de los procesos psicológicos superiores aparece como un proceso intrínsecamente social, no se les puede reducir a los procesos elementales cuyo desarrollo se explica por procesos de naturaleza biológica o cuasi-biológica lo que indica que pueden ser compartidos incluso por otras especies.

En este contexto cabe hacer notar que la vida cultural no aparece modulando de un modo particular un proceso de desarrollo natural, más bien debe entenderse que genera paralelamente a estos procesos naturales y sobre su base, un proceso de desarrollo diferenciado . Si bien esto puede

parecer complejo, tiene por otra parte la potencialidad de servir para eludir una posible sobresimplificación de la naturaleza de los procesos de desarrollo humano.

Así es posible hacer una distinción, en el dominio ontogenético la línea natural de desarrollo se emparenta con los procesos de maduración y crecimiento en tanto que, la línea "cultural" trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos disponibles en la cultura.

Según Wertsch (1988) en el plano empírico resulta algo complejo el discriminar la manera en que operan ambas fuerzas de desarrollo, su distinción en el plano teórico o con propósitos de análisis resulta indispensable al interior de la argumentación generada por Vigotsky para comprender la ontogénesis como un tipo de dominio genético que se identifica y diferencia de la por la copresencia de fuerzas evolutivas diferenciadas.

El propio Vigotsky dice que el desarrollo cultural del niño "...se caracteriza en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño. Forman una unidad con estos procesos. Solamente mediante un proceso de abstracción podemos separar un conjunto de procesos de otro." Además agrega que el crecimiento del niño normal dentro de la civilización implica una fusión con los procesos de maduración orgánica; ambos planos de desarrollo, natural y cultural, coinciden y se confunden entre sí. Por lo tanto, las dos líneas forman una línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño.

El mismo Wertsch coincide en afirmar que las dos líneas de desarrollo están generando una especie de copresencia y destaca que ambas operan en tándem para formar una estructura explicativa cualitativamente unitaria. Además de la distinción entre ambas líneas de desarrollo, es importante el plantear dos cuestiones: una, su valor heurístico a efectos de ponderar la tensión existente en el desarrollo psicológico entre procesos no siempre reductibles unos a otros aunque si bien son modeladores de un proceso unificado; y la otra, el carácter que poseía en el marco de la propia teoría, esto es, las razones de Vigotsky y Luria para esta formulación y la

idea de "cultura" que predominaba al analizar el papel que poseía en los procesos de desarrollo en la ontogénesis.

En el trabajo desarrollado por Luria y Vigotsky, el análisis del desarrollo del niño se inclina a concebir que la lógica "natural" tenía un primado relativo en las primeras fases de desarrollo, en la medida en que los procesos de dominio cultural estaban en decurso. A este respecto, Van der Veer y Valsiner (1991) refieren esta situación indicando que en el contexto del desarrollo intelectual del niño, la cultura fue concebida como un arsenal de herramientas, artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de performance (sic).

Estos mismos autores señalan que puede desembocarse en la idea errónea de que los procesos de desarrollo consisten en una apropiación unidireccional y creciente de instrumentos culturales que en forma paulatina devienen sofisticados. Se podría llegar a pensar que el dominio diferencial por sí mismo sería capaz de explicar las diferencias entre culturas o incluso la diferencia adulto y niño en el seno de una misma cultura; además estaría también en juego la explicación relativa a los diversos estadios en el desarrollo del niño.

Lo anterior puede ser cierto en forma parcial, los autores señalados describen que la gente no sólo posee herramientas mentales sino que además éstas los poseen a ellos también. Los medios culturales, en particular el habla, no son de carácter externo a la mente del sujeto, crecen en su interior creando según ellos una "segunda naturaleza". En el caso de Luria y Vigotsky, estos pensaban que el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes al grado de que un niño, por ejemplo, una vez que ha dominado la herramienta cultural llamada lenguaje, nunca volverá a ser el mismo niño. Así, las personas pertenecientes a diferentes culturas pensarían, literalmente, de maneras diferentes, y la diferencia no estaría confinada al contenido del pensamiento sino también a la manera de pensar.

En la investigación empírica de Vigotsky no se le concede igual preponderancia a los problemas que ambas fuerzas plantean en el desarrollo del niño, parece que él se inclinó por considerar que el componente biológico de los procesos perdía preponderancia en la definición activa de los logros en el desarrollo. Expuesto de este modo, se puede decir que el papel que desempeña ese componente biológico parece estar relegado a suministrar un conjunto de condiciones básicas necesarias pero no suficientes para los procesos de

desarrollo regulados por la participación de la vida social y para la apropiación mutua que se produce de sujeto a cultura.

Ahora bien, la constitución de los procesos psicológicos superiores requiere de la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio, en forma progresiva, de los instrumentos culturales y sea posible también la regulación del comportamiento individual. Se debe tener en cuenta que el complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura permite al sujeto el constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas igualmente en la vida social.

El proceso no sólo es una suerte de acumulación de dominio sobre instrumentos variados y con carácter aditivo, es un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de la participación en situaciones sociales específicas. Esta reorganización de lo psicológico adquiere varias características, sin embargo una importante es el dominio de sí, esto es, el control y regulación del comportamiento propio por la internalización de los mecanismos reguladores constituidos en la vida social.

Estos procesos de interiorización se describen en el trabajo de Vigotsky como una especie de ley del desarrollo ontogenético, está tomada de la obra de P. Janet y que es conocida como "ley de doble formación" o "ley genética general del desarrollo cultural". En términos de Vigotsky se describe que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces, primero a nivel social y después a nivel individual; primero entre personas (dimensión interpsicológica) y luego en el interior del propio niño (intrapsicológica). De aquí que se afirme que todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos.

En cuanto al proceso de interiorización propiamente dicho, Vigotsky describe una serie de transformaciones. Entre ellas cita una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, después un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal y, por último, la transformación de un proceso interpersonal en un intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos, afirma Vigotsky, y es precisamente ese operar con signos, el lenguaje, a lo que él le concede peculiar importancia pues incluso emplea en forma paradigmática al lenguaje para describir al proceso de internalización. El lenguaje entonces parece cumplir con un doble papel, por una parte, la de ejemplo paradigmático de procesos psicológico superior en cuya constitución puede describirse con claridad la naturaleza de los procesos de interiorización, con la consiguiente reconstrucción interna del proceso psicológico superior; por otra, el de constituirse en el instrumento central de mediación que posee un lugar privilegiado en la interiorización de los procesos psicológicos superiores.

Interesa ahora subrayar que al concebir al lenguaje como proceso psicológico superior paradigmático, y al analizar el significado otorgado a la idea de "reconstrucción interna" de una operación psicológica, parece claro el que ésta implicaba un cambio en la estructura y función del proceso psicológico superior que se está internalizando. Cuando se atiende al caso de la función del lenguaje, se intentaba capturar los mecanismos a través de los cuales un sujeto, a partir de un lenguaje centrado en aspectos referenciales y comunicativos, pasa a estructurarlo en un nivel intelectual e interno conformando así el lenguaje interior o pensamiento verbal.

En un afán por manifestar en forma clara los aspectos relativos al concepto de interiorización, es útil hacer algunas aclaraciones pues de modo simple e intuitivo se le puede interpretar como un traspaso o copia creativa de contenidos externos en el interior de la conciencia; sin embargo en el plano de la teoría, los procesos de interiorización serían los creadores de tal espacio interno, esto es, la internalización debe conceptualizarse como responsable en la creación de conciencia mas no como la recepción en la conciencia de contenidos externos.

Los procesos de interiorización aluden a la constitución de los procesos psicológicos superiores, se relacionan con aspectos del desarrollo cognitivo y con aspectos relativos al desarrollo de la "personalidad" del sujeto o de la actividad psicológica general ya que se ponen en marcha actividades como el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación, el desarrollo de afectos y de la voluntad, etc. Además, la interiorización de una función psicológica

lleva implícito el reorganizar el funcionamiento psicológico incluso en dominio diferenciales como pueden ser la capacidad de razonamiento y el desarrollo del comportamiento voluntario.

Vigotsky (1930) describe que al principio de toda función superior, ésta está dividida entre dos personas constituyendo un proceso psicológico mutuo. Por ejemplo, el niño en edad preescolar emplea horas al lenguaje consigo mismo, después surgen en él nuevas conexiones, nuevas relaciones entre las funciones, estas últimas no formaban parte de las conexiones iniciales. Este hecho, señala Vigotsky, juega un papel muy especial, incluso central, en lo referente al dominio del propio comportamiento. El estudio de esta especie de génesis de los procesos expone el hecho de que cualquier proceso volitivo es inicialmente social, colectivo e interpsicológico.

En este orden de ideas se debe identificar que los procesos de interiorización están referidos a la constitución de los procesos psicológicos superiores mas no a los elementales. Lo externo hace referencia a lo social y, la interiorización alude siempre a la reorganización interior de una operación psicológica inserta en un medio social ligada por ende a la denominada línea cultural de desarrollo.

La relación aprendizaje-desarrollo

- a) Los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores

Los instrumentos de mediación forman parte de la cultura, del medio social. El proceso de adquisición de los signos no se restringe al sólo hecho de tomarlos del mundo social externo, es necesario el proceso de interiorización que demanda una serie de transformaciones o procesos psicológicos como tales.

Vygotsky establece una especie de "puente" entre las ideas asociacionistas y la teoría de Piaget con respecto al origen de los significados; por un lado rechaza la explicación asociacionista que postula la participación de procedimientos inductivos en la abstracción de significados del mundo real. Por otra parte, se aleja de la postura del ginebrino quien postula el acceso a la simbolización a través de las acciones sensoriomotoras individuales del infante.

Los significados provienen del medio social externo y cada niño en particular y en lo personal debe asimilarlos o bien, interiorizarlos. Existe una coincidencia con Piaget en términos de que éste considera que los signos se elaboran en interacción con el ambiente, concepto que para Piaget lo integran únicamente objetos, y sólo algunos de ellos son sociales. En Vygotsky, el ambiente está integrado de objetos y de personas que median en la interacción del niño con el objeto. En suma, para Vygotsky el vector del desarrollo y del aprendizaje va desde el exterior del sujeto al interior, para describirlo se diría que se desarrolla a través de un proceso de internalización en el cual ocurre la transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas.

Si se pudiera enunciar una ley, tarea que más bien pertenece al enfoque positivista tan difundido e imperante en buena parte del trabajo científico sobre todo en el siglo XX, se diría que la construcción de Vygotsky afirma que el conocimiento inicia siempre siendo objeto de intercambio social, es decir en un plano interpersonal, y después se internaliza tornándose entonces intrapersonal; es precisamente a este vector a lo que se ha denominado ley de la doble formación y que conlleva el señalamiento vygotskyano en relación al hecho de que en el desarrollo cultural de un niño, toda función aparece dos veces, primero entre personas a lo que le asigno un carácter interpsicológico y, segundo se presenta ya en el interior del propio sujeto asumiendo ahora el carácter de intrapsicológico.

La construcción de significados se concibe como un proceso de internalización, en ello se está asumiendo una postura teórica mediadora entre la idea asociacionista de que los significados se toman del exterior conforme al principio de correspondencia y, la teoría de Piaget según la cual el sujeto construye sus significados en forma autónoma. La posición de Vygotsky está más próxima a la idea constructivista de Piaget y además incorpora de manera explícita la influencia del medio social, en su análisis el sujeto ni imita los significados ni los construye siguiendo la lógica empleada por Piaget, en ese sentido se dice entonces que procede a reconstruirlos.

La posición de Vygotsky se torna mediadora con respecto al origen del conocimiento y esto también se manifiesta en el caso de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, la citada ley de la doble formación es válida aún en el ámbito de estas relaciones.

La postura asociacionista niega la existencia de un desarrollo independiente de los procesos de aprendizaje asociativo, se reduce todo el desarrollo al proceso de aprendizaje, Piaget procede a la inversa negando la relevancia de los aprendizajes asociativos para la equilibración. En Vygotsky se encuentra que ambos procesos son interdependientes y aunque el desarrollo no es una simple adición de aprendizajes asociativos, sí se ve facilitado por éstos.

De lo anterior se desprende que, si ambos procesos son interdependientes y de acuerdo a la ley de doble formación, entonces el aprendizaje consiste en una internalización progresiva de los instrumentos mediadores. Debe iniciar siempre en el exterior con procesos que más tarde se convertirán en procesos de desarrollo interno. Expuesto de esta manera se debe entender que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo y también que la asociación precede a la reestructuración.

Al presentar la anterior distinción en términos de la temporalidad en que suceden estos procesos, Vygotsky distingue dos niveles de desarrollo o bien, dos tipos de conocimiento en las personas. Por una parte, el rendimiento observado a través de la medición hecha por instrumentos estandarizados e incluso el que se obtiene a través del método clínico define el llamado desarrollo efectivo. Este primer tipo o clase de desarrollo se encuentra determinado por lo que el sujeto puede hacer en forma individual o autónoma, sin la ayuda de otros o de mediadores proporcionados desde el exterior. Aquí se observa que este nivel de desarrollo efectivo muestra en un momento dado los mediadores que el sujeto ya ha internalizado.

Por otra parte, el nivel de desarrollo potencial se determinaría por lo que el sujeto sería capaz de hacer mediante la ayuda de otras personas o bien con el empleo de instrumentos mediadores externamente proporcionados. Una vez presentado este segundo tipo de desarrollo permite agregar una contribución fundamental en el trabajo que Vygotsky legó a esta disciplina científica de la psicología, entre ambas mediciones se obtendrá una diferencia de modo que esa resultante sería la zona de desarrollo potencial de un sujeto en una tarea en particular.

Vygotsky (1978) llama a considerar esa zona de desarrollo potencial como foco de atención no sólo de los psicólogos

sino también de los educadores. En este terreno sugiere orientar la atención de conductas o conocimientos en proceso de cambio y por ende acentúa muchísimo el trabajo relativo a los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores, esto tiene una repercusión obvia pues será a través de ello que se propiciará el proceso de internalización.

Lefrançois (2001) afirma que siendo tres los temas básicos subyacentes en la obra de este teórico soviético, a veces se ha tachado de viejas y a pesar de ello revisten particular importancia en la actualidad. De estos temas señalados dice que el primero tiene que ver con la posición central de la cultura en el desarrollo humano, el segundo se ocupa de las funciones del lenguaje y, el tercero se refiere a las relaciones del niño con el entorno y ante la cual se refiere a ella como una relación que es la llamada zona de desarrollo próximo o proximal.

A este respecto, el discurso de Lefrançois atrae la atención hacia los señalamientos hechos por Vygotsky al considerar que el lenguaje, en tanto invento cultural, es una de las formas más importantes en cómo el contexto influye y moldea el desarrollo de un niño. Al concebir el desarrollo como una función de la interacción entre la cultura y las capacidades biológicas básicas y tiempos de maduración del niño, Vygotsky insiste en que es el contexto lo más importante aunque sentencia que el desarrollo ocurrirá cuando las oportunidades y las exigencias del medio sean apropiadas para el niño. En otras palabras, se marca una interdependencia entre procesos de desarrollo del niño y los recursos que la cultura le ofrece en un momento y lugar específico.

Las ideas anteriores toman un especial sentido para el trabajo que se pone en práctica en las escuelas preparatorias del estado de México, sobre todo cuando el punto de partida está precisamente pensado en los términos que recién se citan en el párrafo previo. Tal vez la proyección de éstas queda mucho en las manos, o dicho de modo más preciso, en la capacidad que cada integrante de la cadena operativa posea y en el buen dominio que se halla adquirido al respecto.

Para ser más preciso, debe considerarse que la metodología que se propone en un marco de trabajo centrado en la posibilidad de agrupar personas que en su calidad de estudiantes tienen propósitos idénticos, tales como aprender, superarse, etc. creará condiciones en las cuales las

competencias de los más sobresalientes pueden ir moldeando las de los menos capaces.

Por otra parte, la relevancia de las ideas de L.S. Vygotsky para un trabajo académico como el propio del nivel medio superior puede apreciarse al momento en que se identifica cómo a través de ese enfoque desarrollado se permite superar las limitaciones teórico-prácticas en la relación desarrollo/instrucción si sólo se tomara la concepción que Piaget plantea en su trabajo. Pozo (1999) señala que Duckworth (1979) había propuesto ya un dilema derivado precisamente del enfoque piagetano: o bien se le enseña algo al niño demasiado pronto y no puede aprenderlo o se le enseña demasiado tarde y entonces ya lo sabe.

Carretero (1993) observa que a través de la propuesta de Vygotsky es posible romper con esa unidireccionalidad de las relaciones entre aprendizaje/instrucción y desarrollo haciendo así más fructífera la aplicación de la psicología del aprendizaje a la educación. La estrecha vinculación entre los procesos de aprendizaje y la instrucción en la internalización y la consiguiente reestructuración de mediadores simbólicos destaca al ponerlo a la práctica siguiendo este proceso de razonamiento.

Cap. III Ausubel, el aprendizaje significativo

Estructuración y reestructuración

Carretero (1993) define estructura en términos de la serie de elementos que una vez que interactúan, producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado. Aunque su acercamiento a los fenómenos implícitos en el proceso de aprendizaje parte de una serie de cuestionamientos acerca de lo que sucede una vez que el ser humano se inserta a los ambientes educativos, su percepción no está nada lejos de plasmar desde la nota introductoria de su trabajo denominado "Constructivismo y educación" lo que ha venido aconteciendo en este contexto específico, el del aprendizaje dentro de sistemas escolarizados.

Otra de las manifestaciones que destacan en la corriente de trabajo denominada cognoscitivista es la creada por Ausubel quien elabora una teoría dirigida a lo que él mismo llamó aprendizaje significativo. Esta teoría está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, entendiendo esto en términos de un proceso de interiorización como resultado de un proceso de instrucción.

El enfoque teórico de Ausubel se ocupa específicamente de procesos de enseñanza y de aprendizaje de los conceptos científicos partiendo de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana.

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje, escolar o no, está conformada por dos dimensiones que pueden ser objeto de análisis, así se conforman dos ejes a través de los cuales transcurre la experiencia del aprender. Cada eje presenta la condición de ser un continuo en el cual ocurren una serie de manifestaciones, en el vertical se encuentra el aprendizaje realizado por el alumno o dicho en otras palabras, están aquellos procesos mediante los cuales él codifica, transforma y retiene la información. Este eje corresponde a lo que se ha llamado el aprendizaje memorístico o bien repetitivo. En teoría, y puesto que se advirtió antes que se trataba de un continuo, éste se iría acercando al otro tipo de aprendizaje denominado significativo.

El otro continuo o eje que complementa esta manera de abordar el fenómeno del aprendizaje contempla como elementos aquellos que tienen que ver con las estrategias de instrucción

planificada para fomentar el aprendizaje y que traslada en sentido figurado, de la enseñanza puramente receptiva a la que se basa exclusivamente en la oportunidad de que sea el alumno quien realice el descubrimiento espontáneo. Es precisamente esta distinción la que hace importante el trabajo de este autor, los ejes aunque naturalmente tiene un mismo vértice, en realidad se orientan hacia lugares distintos aun cuando se trata de un hecho singular: el aprendizaje.

EL concebir la enseñanza y el aprendizaje como continuos deja de lado el clásico problema del reduccionismo y muestra la posibilidad que existe de concebir la interacción entre asociación y reestructuración a través del proceso de aprender.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo consiste, según Ausubel (1977), en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria, este proceso llega a ser significativo cuando el nuevo material guarda una relación sistemática con los conceptos pertinentes de la memoria a largo plazo. En este caso, el nuevo material tiende a expandir, modificar o elaborar la información de la memoria aunque el significado depende de variables como la edad, experiencias, posición económica, antecedentes educativos.

Este tipo de aprendizaje involucra la adquisición de significados nuevos, en él se requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencialmente significativo.

El aprendizaje significativo es un concepto clave en la educación de hoy, en torno a él giran las actividades del sistema escolarizado y , si bien la denominación es reciente, encarna una aspiración tan antigua como la de la propia pedagogía: que los conocimientos aprendidos por los alumnos se integren al acervo cultural que posee para que tengan un valor funcional, es decir, que sepa utilizarlos de modo conveniente.

Los trabajos en psicología experimental no siempre llegaron a conectar en toda su plenitud con la práctica escolar, si bien algunas investigaciones aportaron principios válidos a la concepción del aprendizaje significativo actual, otras

centraron su atención en el aprendizaje mecánico y provocaron confusión en la eficacia de algunas prácticas.

Arroyo (1992) afirma que los trabajos experimentales que se realizaron cuando comienza la investigación sobre la memoria, son de nula aplicación al aprendizaje significativo. La razón, los experimentos estaban destinados a medir la pura memorización mecánica; se pretendía medir con mayor exactitud y pureza la capacidad de fijación en la mente, excluyendo toda aptitud de comprensión por parte de la persona. De estas directrices en la investigación psicológica derivaron consecuencias para la pedagogía, entre ellas: primero, el material empleado estaba desprovisto de significación, la fijación en la mente sólo se conseguía por la repetición del estímulo. El propósito inmediato en estas investigaciones era descubrir métodos que disminuyeran el número de repeticiones en el aprendizaje mecánico.

De esta línea de trabajo surgieron el método global en el que el material se leía íntegro repitiendo cuantas veces fuese necesario; el método parcial o de fraccionamiento en el que se estudiaba por partes la serie hasta llegar a aprender la totalidad y, el método de ahorro en donde se establece un intervalo de tiempo después del aprendizaje para apreciar la disminución de repeticiones en un material ya aprendido, pero olvidado.

Estos y otros métodos ampliaron su campo en la pedagogía utilizando material significativo, ya con estímulos visuales o auditivos pero siempre acentuando la exactitud de dicha expresión. Se extrapolaron métodos para ser empleados en el aprendizaje al pie de la letra, vgr. en poesías, definiciones, tablas de multiplicar, etc.

Esto ocasionó un error de apreciación pues se interpretó que todo el aprendizaje que se realizaba mediante la expresión oral o escrita y que era, necesariamente repetitivo tenía un carácter predominantemente mecánico, si es que no lo era en su totalidad.

Ahora bien, no todas las aportaciones de la psicología fueron nulas en su aplicación al aprendizaje significativo en la escuela. La generalidad de los conceptos que se establecieron en el entonces llamado aprendizaje lógico, han sido congruentes con la actual teoría del aprendizaje significativo. Por ejemplo el significado en el material de aprendizaje que se considera lógico o comprensivo cuando tiene significado para el sujeto; se le llegó a considerar

mecánico cuando se trata de fijar en la mente palabras tales como las de un idioma desconocido. Se aprecian también estados intermedios, en ellos el factor cognoscitivo puede tener mayor o menor grado de participación.

Ausubel (1976) cuando aborda lo relativo a la función y alcances de la psicología educativa describe cómo en el pasado, los principios psicológicos del aprendizaje guardaban casi ninguna relación con la enseñanza real en el aula, esto según comenta, debido a que se procedió a extrapolar de modo indiscriminado el resultado de la investigación llevada a cabo con animales; este tipo de trabajo no se relaciona intrínsecamente con la mayor parte del aprendizaje de las materias propias de un programa escolar.

Este autor afirma que la función básica de la psicología en el ámbito de la educación es la de ocuparse de la naturaleza, las condiciones y la evaluación del aprendizaje en el salón de clases o de la materia de estudio junto con los factores que lo influyen. De aquí que se advierta que se pueden ubicar en un papel concreto los principios psicológicos dentro de la educación. ¿ Por qué el énfasis al respecto ? Por la sencilla razón de que el trabajo dentro del aula puede llegar a potencializar las capacidades intelectuales de un estudiante pero, por otro lado, puede generar en él hábitos que lejos de construir o dotar de herramientas que lo hagan cada vez más capaz, lo sujeten a formas mecanicistas de proceder.

Empiezan a entrar en la escena, poco a poco, elementos que es necesario integrar al análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ellos el profesor desempeña una función muy especial, él define de antemano el modo en cómo se conducirá el trabajo, los contenidos, materiales, formas de relacionarse con ellos, etc. Ante esta circunstancia y sólo teniendo en mente el describir la relación que puede establecerse entre la psicología y los procesos ya citados, el profesor puede adoptar prácticamente uno de dos procedimientos: el confiar en prescripciones tradicionales o el tratar de incorporar técnicas eficaces de enseñanza a través del ensayo y del error.

Ausubel se pronuncia a este respecto indicando que, en el primer caso, las reglas derivadas de esa opción tienden a ser generales y descuidan lo especial de cada una de las situaciones que pueden llegar a encontrarse en el aula. En el caso de la otra opción, considera costoso el proceder de ese

modo pues lo califica como antieconómico e innecesariamente difícil. Para evitar este innecesario proceder elabora el supuesto de que si el profesor, en lugar de proceder como se citó antes, comienza con principios del aprendizaje bien establecidos, en el salón de clases podrá emplear racionalmente nuevas técnicas de enseñanza.

Para reforzar las ideas expuestas en torno al proceso de toma de decisión que el profesor debe realizar para desarrollar su práctica, el que él haya procedido de la manera expuesta tiene sus antecedentes. Las investigaciones en el campo de la teoría del aprendizaje fueron responsabilidad de psicólogos que no se ocupaban de analizar el aprendizaje propio del salón de clases, se ocuparon del aprendizaje animal, de formas no verbales de aprendizaje humano o bien de corto plazo y por repetición fragmentaria. Se olvidaron de investigar acerca de cuerpos organizados de material significativo.

Además, otro de los aspectos atendidos por el psicólogo educativo durante una buena parte del tiempo fue el de la medición y la evaluación, el desarrollo de la personalidad, la higiene mental, la dinámica de grupos y la orientación. Si bien el aprendizaje en el salón de clases y el desarrollo cognoscitivo dentro de los aspectos psicológicos de la educación, tanto en la dimensión teórica como empírica, son importantes no recibieron la suficiente atención y esto repercutió en el trabajo en el aula.

Al interior de esta perspectiva teórica existen una serie de ideas centrales que deben ser explicitadas con el propósito de tener una visión amplia acerca de ella. Una de ellas es la de la relación sustancial, si se expuso que el aprendizaje significativo consiste en la relación sustancial del material nuevo con la estructura cognoscitiva del alumno, para que exista esa relación sustancial son necesarias dos condiciones: que el material sea significativo y que el alumno capte dicha significación.

a) El material

Primero, el material ha de ser intrínsecamente significativo aunque esa significación no pueda ser percibida siempre por el alumno. Esta condición del material es lo que Ausubel llama "material parcialmente significativo", es decir, que

tiene significación pero existe la posibilidad de que el sujeto no lo perciba.

Una vez que el material es potencialmente significativo, se hace necesario el observar otras dos condiciones para que el alumno capte el significado, una de ellas es que él quiera y la otra, que pueda.

Cuando el alumno tiene la actitud de memorizar al pie de la letra, sin prestar atención al mensaje que llevan las palabras, no se da el aprendizaje significativo, ni en el proceso ni en el resultado. Se efectúa aprendizaje mecánico porque entre el material significativo que se presenta al alumno y los conocimientos pertinentes que él posee, sólo se está dando una relación arbitraria.

Ahora, si se dan las condiciones de que el material es significativo y de que el alumno tiene actitud favorable, aún falta que la tarea de aprender por parte del alumno pueda ser realizable. La significación que el alumno alcance del material potencialmente significativo dependerá ahora tanto del grado de posibilidades de comprensión que el material tenga potencialmente y de la estructura cognoscitiva del alumno.

Como puede percibirse, a cada paso es necesario el ir abriendo nuevos espacios para describir a qué se hace referencia pues en las condiciones actuales de la práctica educativa, el impacto que esta óptica desarrollada por Ausubel ha generado en los países latinoamericanos y en especial en México es prácticamente "abrumadora". En cuanto a las posibilidades de comprensión de un material potencialmente significativo, éstas están determinadas por el grado de madurez para establecer una relación lógica (sustancial) y no arbitraria, entre dicho material y los conocimientos que se poseen. El valor significativo del material ha de corresponder con los niveles de desarrollo.

En el plano de la estructura cognoscitiva, aquí debe recordarse que se trata del plano idiosincrático del alumno, aspecto de vital interés pues es al mismo tiempo una variable de peso al momento de llevar a cabo una actividad académica particular. La fase más decisiva en la asimilación del material significativo se establece por la relación de éste con la peculiar singularidad cognoscitiva del alumno concreto que aprende. Esta singularidad es una compleja unidad psicológica en la que lo cognoscitivo es la resultante de

factores innatos y los efectos de las vivencias pasadas, tanto cognoscitivas como afectivas.

Es este un apartado de especial interés como ya se sugirió, en el aprendizaje significativo no sólo interviene el grado de aptitud cognoscitiva del alumno, sino además el tipo de cultura e incluso hasta los llamados condicionamientos propios de la clase a la que pertenezca y el ambiente en el que haya sido criado. Es precisamente en estos argumentos en los que se construye la concepción de Ausubel en lo relativo a afirmar que el aprendizaje es idiosincrático.

b) El sujeto

En el universo explicativo derivado de esta concepción un poco más cercana a la realidad del trabajo con los adolescentes del nivel medio superior, es natural que se presenten necesidades que son propias de una situación y, posiblemente, no de la otra. Hablar de un sujeto del aprendizaje pone en tela de juicio valores que se encuentran implícitos en la concepción que se adopta acerca de estos fenómenos, sea el de la enseñanza o bien el del aprendizaje.

Es muy importante que aquel que se ha dado en denominar el alumno sea alguien concierne ciertas condiciones, aquí se trata de un ser humano que en la etapa de la adolescencia acude a un lugar encargado socialmente de hacerlo entrar, mas se trata den todo caso de que sea él quien quiera entrar.

Ausubel habla de requisitos cognitivos necesarios para asimilar significados que se encuentran en aquellos materiales que pueden ser potencialmente significativos, y en estos requisitos se halla precisamente una historia que ya está determinando la posibilidad o no de acceder a un mundo lleno de imágenes propias de una lectura no precisamente tan cotidiana del mundo, de la realidad.

Esos requisitos cognitivos se refieren a las condiciones que deben existir en la persona que aprende y ahora se van a enumerar para saber cuáles son. En primer lugar se dice que es necesaria una predisposición para el aprendizaje, en el caso de Ausubel se trata en especial del que ha denominado significativo. Se dice entonces en esta primera condición que dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener algún motivo para esforzarse, algo así como lo denominado el móvil para hacer algo. Se puede decir que por

más significativo que pueda ser un material, esto es por más relaciones potenciales que contenga, si el alumno no está dispuesto a esforzarse en relacionar y se queda en el plano del repetir, entonces no habrá aprendizaje significativo.

Es muy cierto que, no se espera que haya un conjunto infinito, existen diversos motivos para que un alumno no tenga interés acerca de lo que se le presenta para que lo pueda y lo quiera aprender o relacionar, otra de las variables que están propiamente en el sujeto es la relativa a las apreciaciones que Ausubel ha hecho respecto a dos situaciones que se generan en la instrucción. Una tiene que ver con el hecho de que el alumno aprende que las respuestas sustancialmente correctas carecen de correspondencia literal con lo que se les ha enseñado, no son válidas para algunos profesores. La otra se trata de un hecho que no es desconocido en la práctica con los adolescente del nivel medio superior y tiene que ver con un nivel generalmente elevado de ansiedad o bien por experiencias que él ha dado en llamar de fracaso crónico en un tema dado, de allí que el alumno pierda confianza en las capacidades que tiene y tienda bien por recurrir al aprendizaje por repetición o en su defecto recurra a la respuesta de pánico que no hará sino bloquear la posibilidad de acceder a otra forma de resolver el problema en cuestión.

Este segundo factor tiene una relación muy estrecha con ese proceso de interiorización del que se ha hablado ya en otros apartados de este mismo trabajo, aquí por desgracia, lejos de que se trate de un proceso que incorpora elementos útiles para resolver una situación de prueba, se trata de un proceso mediante el cual el individuo ha aprendido que a pesar de sus esfuerzos por encontrar una solución, no existe ninguna alternativa útil para llevarlo a la respuesta correcta; de alguna manera se trata de una especie de laberinto que se crea a raíz de la actitud de quien lo conduce, en este apartado naturalmente se hace contacto con el otro elemento de esta ecuación y que es el docente. En este caso y por este momento no se aborda como tal pues merece una consideración totalmente independiente en términos de su participación en el proceso de instrucción.

Pero ahora, en un intento por ir tratando de eslabonar lo enunciado, se puede afirmar que si bien una de las razones por las que un alumno no intenta comprender y se limita a buscar el éxito puede ser que sus intentos anteriores por comprender materiales potencialmente significativos terminaron siendo un fracaso, se puede señalar que es posible

que se trate también del otro factor en relación al aprendizaje significativo y que tiene que ver con el sujeto. Para que se produzca un aprendizaje significativo, además del material con significado y una predisposición adecuada del sujeto, también es necesario que en su estructura cognitiva existan ideas inclusoras, en breve, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

La transformación del significado lógico en significado psicológico no está asegurada con el solo hecho de estructurar materiales, según Ausubel el significado psicológico es siempre idiosincrático y se alcanza cuando una persona concreta llega a asimilar un significado lógico dentro de su propia estructura cognitiva individual. En términos del aprendizaje significativo se diría que éste es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente. Los significados son siempre una construcción individual, la comprensión o asimilación de un material implica siempre una deformación personal de lo aprendido.

Tipos de aprendizaje significativo

a) Representaciones

En opinión del propio Ausubel, el tipo básico de aprendizaje significativo del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase es el aprendizaje de representaciones. Se trata en un sentido restringido de el modo en como el sujeto puede hacerse del significado de símbolos solos, generalmente palabras, o bien de lo que éstas representan. Las palabras son sólo los símbolos convencionales o socialmente compartidos y que representan a un objeto, situación, concepto u otro símbolo unitario de los dominios ya sea físico, social o ideativo.

Un símbolo en un principio no es sino algo desconocido, será algo que tiene que aprender. Al proceso mediante el que aprende esto se le llama aprendizaje de representaciones, es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a representar para el sujeto los objetos o ideas correspondientes a que se refieren aquellas.

Ausubel (1983) afirma que el aprendizaje de representaciones es el más cercano al aprendizaje por repetición, ocurre cuando se igualan en significados símbolos arbitrarios con

sus referentes ya sea objetos, eventos o conceptos, y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan. Este tipo de aprendizaje es significativo porque tales proposiciones de equivalencia representacional pueden relacionadas de manera no arbitraria como ejemplares de una generalización presente en todas las estructuras cognoscitivas de la gente aproximadamente en el quinto año de vida, que todo tiene un nombre y éste significa lo que su referente implica para el alumno en particular.

El aprendizaje de representaciones tiene como resultado conocer que las palabras particulares representan y en consecuencia, significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes. En este caso se trata de el proceso de adquisición de vocabulario y aparecen dos variantes señaladas también por Ausubel, una el aprendizaje de representaciones previo a los conceptos y la otra el posterior a la formación de éstos.

Las primeras palabras que el niño aprendería estarían representando hechos reales u objetos y no categorías, mas adelante cuando el niño ya ha adquirido sus primeros conceptos, entonces deberá aprender un vocabulario que los represente. La diferencia entre ambos tipos de aprendizaje representativo es que, en el caso del vocabulario conceptual, antes de aprender el significado de la palabra, el niño ha tenido que aprender significativamente lo que significa el referente, lo que no sucede en el vocabulario relativo a cosas o hechos reales, no categóricos.

b) Conceptos

Se trata de otro tipo de aprendizaje significativo, los conceptos, ideas unitarias genéricas o categóricas, también son representados por símbolos solos, de la misma manera que los son otros referentes unitarios.

A excepción de los alumnos muy pequeños, las palabras individuales que generalmente se combinan en forma de oración para constituir proposiciones, en realidad representan conceptos y no objetos o situaciones, de allí que el aprendizaje de proposiciones involucre principalmente el aprendizaje del significado de una idea compuesta generada mediante la combinación de las palabras solas en una oración en cuyo caso cada una de ellas representa un concepto..

En cuanto a definición, el concepto contiene atributos de criterio que resultan comunes y que se designan mediante un símbolo o signo. En general, se puede aceptar que existen dos formas de adquisición de ellos, una es la formación de conceptos, fenómeno básicamente observable en los niños y la otra lo es la asimilación de conceptos como una forma dominante de aprendizaje conceptual de niños que asisten a la escuela y además se presenta también en los adultos.

En la formación de conceptos, los atributos de criterio del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, a través de etapas sucesivas de la generación de hipótesis, al comprobación y la generalización. Así, los niños pequeños llegan a saber el concepto de perro tras varios encuentros sucesivos con esos animales y así consecutivamente con otros hasta que les es posible el generalizar aquellos atributos de criterio que dentro de su cultura constituyen al concepto en turno.

En el caso anterior, el signo perro es adquirido antes que el concepto, sin embargo, puede ocurrir lo contrario en casos como el de mamífero. A medida en que va aumentando el vocabulario de un niño, se irán adquiriendo nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual, los atributos de criterio de los nuevos conceptos se podrán definir usando los referentes existentes en nuevas combinaciones disponibles en la estructura cognitiva del niño.

Dentro de los planteamientos hechos por Ausubel está presente la idea de que los conceptos son una estructura lógica y según su teoría se pueden aprender a través de dos formas básicas. En primer lugar habría un proceso de formación de conceptos consistente en una abstracción inductiva a partir de experiencias empíricas concretas, sería un proceso de aprendizaje basado en situaciones de descubrimiento que incluye procesos como el de la diferenciación, la generalización, la formulación y la comprobación de hipótesis. Mientras que en la formación de conceptos el significado se extraería por abstracción de la propia realidad, en la asimilación el significado es un producto de la interacción entre la nueva información con las estructuras conceptuales ya construidas.

c) Proposiciones

La asimilación de un concepto en la forma en como se describe en este enfoque teórico lleva a la siguiente forma de aprendizaje significativo que es la de el aprendizaje de proposiciones, y si assimilar un concepto es relacionarlo con otros preexistentes en la estructura cognitiva, entonces este tipo de aprendizaje consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o en una oración que contiene dos o más conceptos.

Las proposiciones son dos o más conceptos ligados en una unidad semántica, si se le comparara con el campo de la química se podría decir que las proposiciones hacen las veces de las moléculas a partir de las cuales se construye el significado y, los conceptos serían los átomos del significado .

Si se acepta que las proposiciones implican una relación entre conceptos, entonces sólo pueden ser adquiridas a través de la asimilación. Esto lleva a considerar que a partir de la llamada edad escolar, la asimilación es un proceso fundamental en la adquisición de significados: El rasgo esencial de la asimilación es la relación entre la estructura de los materiales presentados para el aprendizaje y la estructura cognitiva de la persona que se encuentra aprendiendo.

Este tipo de aprendizaje significativo es más complejo que el del significado de las palabras, comparte algunos aspectos con el de representaciones en cuanto que los significados nuevos surgen después de relacionar y de interactuar en tareas de aprendizaje potencialmente significativas con ideas pertinentes de la estructura cognitiva. Sin embargo, en este caso la tarea de aprendizaje o bien la proposición potencialmente significativa está integrada de una idea compuesta que es expresada en forma verbal en una oración que contiene tanto significados denotativo y connotativo de las palabras como sus funciones sintácticas y sus relaciones

Ahora bien, al tomar en cuenta el contenido cognoscitivo diferenciado que resulte del proceso de aprendizaje significativo y que constituya su significado, será un producto interactivo de la manera particular en que el contenido de la proposición nueva se haya relacionado con el contenido de ideas pertinentes ya establecidas en la estructura cognoscitiva. Esa relación se entiende que puede ser subordinada, supraordinada o una combinación de ambas.

Formas de aprendizaje significativo

- a) Aprendizaje subordinado: inclusión derivativa y correlativa

Es necesario advertir que el aprendizaje significativo no quiere decir que la información nueva constituya un tipo de vínculo simple con los elementos preexistentes de la estructura cognoscitiva. Sucede que, únicamente en el aprendizaje por repetición existe un vínculo no sustancial y arbitrario sencillo con la estructura cognoscitiva preexistente.

En el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación, tanto de la información recién adquirida como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognoscitiva con el que aquélla está vinculada; en algunos casos, la información nueva se relaciona con un concepto o proposición relevantes.

Ya sea en el aprendizaje de conceptos o en el de proposiciones, la información nueva frecuentemente se vincula o afianza con los aspectos pertinentes de la estructura cognoscitiva existente en el individuo. Es a este proceso de vinculación de la información nueva con los segmentos preexistentes a lo que se la ha llamado inclusión.

En este momento es útil agregar que como la estructura cognoscitiva tiende a presentar una organización jerárquica con respecto a nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, el surgimiento de nuevos significados proposicionales refleja más comúnmente una relación subordinada del material nuevo con la estructura cognoscitiva. Lo anterior implica la inclusión de proposiciones potencialmente significativas en ideas más amplias y generales de la estructura cognoscitiva existente, de modo simultáneo se produce la organización jerárquica de la estructura cognoscitiva.

La eficacia de este tipo de aprendizaje inclusivo probablemente se debe al hecho de que una vez que las ideas inclusivas se establecen adecuadamente en la estructura cognoscitiva tienen, por un lado, pertinencia directa y

específica máxima para las tareas de aprendizaje posteriores, por otro se aprecia que poseen suficiente poder explicatorio para interpretar detalles factuales que de otra manera serían arbitrarios pero que son potencialmente significativos. Además de estos aspectos está la estabilidad intrínseca suficiente como para proporcionar el tipo más firme de afianzamiento para los significados detallados recién aprendidos y también el hecho de que es posible organizar nuevos hechos relacionados en torno de un tema común, aspecto que permite se integren los elementos componentes del conocimiento nuevo tanto en forma recíproca como con el conocimiento existente.

Se pueden distinguir dos tipos básicos de inclusión que suceden en el transcurso del aprendizaje significativo y la retención, uno es la inclusión derivativa que ocurre cuando el material de aprendizaje es comprendido como un ejemplo específico de un concepto establecido en la estructura cognoscitiva o como un apoyo o ilustración de una proposición general previamente aprendida.

Sea cual fuere el caso, el material nuevo que se va a aprender es derivable directa y obviamente de, o implícito en, un concepto o proposición más inclusivo y ya establecido en la estructura cognoscitiva. En estas circunstancias, el significado del material derivativo surge rápidamente y con relativa facilidad.

El otro tipo básico de inclusión se denomina correlativa, en este caso el nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o limitación de las proposiciones previamente aprendidas. Se puede decir que está incorporado a, e interactúa con incluidores pertinentes y más inclusivos, sin embargo su significado no está implícito en y no puede ser adecuadamente representado por estos últimos incluidores.

En un intento por presentar una visión un tanto resumida de lo anterior se puede argumentar que según Ausubel la mayor parte de los aprendizajes son subordinados, la idea nueva aprendida se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. En este tipo de aprendizajes se produce una diferenciación progresiva de conceptos ya existentes en varios conceptos de nivel inferior y si se tomara el caso de los conceptos científicos en donde se aprecian errores conceptuales en su comprensión son producto de una diferenciación insuficiente entre conceptos.

b) Aprendizaje supraordinado

Si bien existe cierta supremacía en el proceso de diferenciación, responsable de los tipos de aprendizaje expuestos en el apartado previo, el mismo Ausubel admite que existen otros tipos de aprendizaje, uno de ellos es el denominado supraordinado y que en principio se puede decir que es el proceso inverso a la diferenciación.

En esta situación de aprendizaje el nuevo aprendizaje guarda una relación supraordinada con la estructura cognoscitiva cuando uno aprende una nueva proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas, este tipo de aprendizaje ocurre en el curso del razonamiento inductivo o bien cuando el material expuesto es organizado inductivamente o implica la síntesis de las ideas componentes.

En este aprendizaje supraordinado las ideas existentes son más específicas que la idea que se intenta adquirir, se produce una reconciliación integradora entre los rasgos de una serie de conceptos que da lugar a la aparición de un nuevo concepto más general o supraordinado

c) Aprendizaje combinatorio

La adquisición de significados supraordinados ocurre más comúnmente en el aprendizaje conceptual que en el de proposiciones, aquí es pertinente decir que en cuanto al aprendizaje significativo de proposiciones nuevas que no guarda relaciones, ni subordinadas ni supraordinadas, con ideas pertinentes particulares de la estructura cognoscitiva da lugar a los significados combinatorios. El aprendizaje de muchas proposiciones nuevas, así como de conceptos, produce esta categoría del significado; ahora bien, se dice que son potencialmente significativas porque constan de combinaciones perceptibles de ideas anteriormente aprendidas que pueden relacionarse de manera intencional con antecedentes amplios de contenidos generales pertinentes de la estructura cognoscitiva gracias a la congruencia general con el contenido en conjunto.

A diferencia de las proposiciones subordinadas o supraordinadas, estas no son relacionables con ideas pertinentes particulares de la estructura cognoscitiva, esta existencia de contenidos solamente generales y no específicos en cuanto a pertinencia en la estructura cognoscitiva sirve presumiblemente para que se formen proposiciones

combinatorias menos relacionables con conocimientos adquiridos antes. En función de lo anterior, se tiene que al principio sean más difíciles de aprender y recordar que las proposiciones subordinadas o supraordinadas.

La inferencia presentada en el párrafo previo se extrae de manera directa de las condiciones descritas respecto al aprendizaje significativo, además existen testimonios que indican que la presencia de contenidos pertinentes adecuados en la estructura cognoscitiva constituye una variable decisiva del aprendizaje significativo.

En cuanto al tipo de aprendizaje significativo según el material utilizado, en éste intervienen procesos diversos responsables cada uno de algún producto en particular. Si por ejemplo se trata de el triángulo que una persona miró en la pared de su casa, en términos psicológicos, el contenido de ese recuerdo es una *imagen mental*. Stern (1957) la clasifica dentro de las imágenes mentales denominándola como *imagen concreta*; en el caso de la taxonomía de Bloom (1971) la categoría de conocer, esa imagen concreta se denomina *dato específico*; para Ausubel es lo que él ha denominado *representación*. La imagen concreta de Stern, o la representación de Ausubel tienen la propiedad de hacer patentes los atributos del objeto a que se refieren.

Si en otra situación, lo que se lee es "la suma de los ángulos de un triángulo vale 180 grados", ahora no se formará la imagen concreta del triángulo, ahora surgirá lo *esencial* para poder utilizarla: en este caso un polígono de tres lados. A esta imagen, Stern la denomina *imagen esquemática*; para este autor caben en esta categoría tanto los símbolos como los signos. Los símbolos son imágenes esquemáticas que se parecen a lo que representan, los signos son imágenes esquemáticas que *no se parecen* a lo que representan. Un ejemplo del propio Stern podría dejar más clara la diferencia citada, es el caso de la cruz: la de la operación de sumar es un signo, en cambio, la del cristiano es un símbolo porque se asemeja a la figura de lo que representa, en ese caso a Cristo.

Aprendizaje significativo y reestructuración

Mientras que Stern habla de imágenes esquemáticas, en la terminología de Ausubel se denominan *conceptos*, Para ejemplificar ahora siguiendo a este autor, el vocablo perro limita al niño, en principio, a un solo perro que le

presentan o que conoce; pero después adquiere el concepto cuando generaliza el significado de perro al conocer otros. Aquí, la imagen concreta de su perro se hace esquemática y se generaliza a todos los animales que tienen las características esenciales del suyo.

Novak y Gowin (1988) denominan conceptos a esas imágenes esquemáticas de las que se habla en este apartado, cuando se trata de las características esenciales que lleva la imagen esquemática estos autores las llaman *regularidades*.

Como es obvio, en el estudio de esta perspectiva teórica se hace necesario el recurrir al empleo de elementos que desempeñan un papel primordial al interior de ella. Y esta necesidad deriva directamente de la importancia que tiene para toda sociedad el que los procesos educación y de aprendizaje sean guiados del modo más conveniente para todos, tanto para el que provee las condiciones materiales para hacer posible la presencia de un joven en las aulas, como para el conjunto de personas que desempeñan funciones específicas en el proceso de escolarización.

Ubicar ahora las ideas previas en un ámbito más concreto, el del trabajo aúlico, es lo más importante pues una teoría sin una práctica concreta carece de sentido y corre el riesgo de ser tachada de etérea. Todo el conocimiento previo es útil para el docente en una buena medida pues si tiene como premisas las relativas al modo en como transcurre u proceso en el que él desempeña un papel primordial, entonces será más probable que desde el inicio el curso parta de una empiria "real". Esto es, no planear descuidando el que el conjunto de alumnos integran una muestra de por sí heterogénea en cuanto a intereses, historias personales, valores, etc.

Expuesto así, el estudio de los procesos de aprendizaje supone el distinguir entre dos métodos fundamentales que por lo regular emplea el profesor con el propósito de que el estudiante aprenda. El profesor puede transmitir el saber por medio de explicaciones, caso en el cual el estudiante recibe el saber o conjunto de saberes, ya hecho. Se entiende entonces que lo que tendrá que hacer, por su parte, es integrar ese conocimiento al que ya posee, se trata aquí del aprendizaje por recepción.

Sarmiento Silva (1995) al referirse al aprendizaje señala que en él se encuentran implícitos procesos de asimilación de contenidos en las estructuras conceptuales previas de la

memoria de los sujetos. Advierte en este proceso tres partes esenciales: una base de conocimientos, las estrategias que utiliza el sujeto para aprender y, el control, manipulación y conciencia del sujeto sobre su actividad de aprendizaje. Aquí ella hace manifiesto el hecho de que al aprender está integrado por elementos en los que la acción del que aprende es determinante, incluso continua diciendo que una noción de aprendizaje en la que sólo prime la incorporación o recepción de contenidos es muy restringida restando únicamente al estudiante el desempeñar un papel pasivo dentro de ese proceso.

Perrenoud (1984) realiza un análisis de las prácticas educativas presentes en la escuela suiza, aunque su foco de interés lo integra la evaluación, aún así hace referencia al hecho de que la enseñanza en el aula construye al interior una serie de condiciones en los estudiantes, condiciones que más tarde tendrán un impacto en la sociedad, sin descuidar que la escuela misma es parte de ese colectivo general humano. De esas actitudes generadas en el proceso de aprendizaje, las más de las veces pasivas, depende en gran medida lo que más tarde se califica como éxito o fracaso escolar.

Steiner (1990) analiza veinte escenas de la vida cotidiana dentro del ámbito educativo, en ellas describe cómo pueden aplicarse a la realidad diaria del aprendizaje las teorías acerca del tema. Desde el principio de su trabajo se inscribe en un espacio bien definido: no se trata de añadir, a la ya de por sí grande lista de títulos acerca del aprendizaje, uno más. Y en breve subraya que es importante que el lector en turno tome conciencia de lo extraordinariamente complejos que resultan los procesos cotidianos de aprendizaje, de aquí que en su opinión no sea suficiente una única teoría del aprendizaje.

Siguiendo otra dirección se encuentra la otra posibilidad, otro camino que el profesor puede seguir en el desarrollo de su práctica profesional. Este otro sendero es el de proporcionar materiales de aprendizaje que pueden ser datos u orientaciones, para que el alumno vaya construyendo los conocimientos, que vaya construyendo el saber, se tiene entonces lo denominado aprendizaje por descubrimiento.

A manera de ejemplo y con una situación de la vida corriente es posible que se distinga la diferencia entre ambos tipos de aprendizaje. Una madre que envía por primera vez a su hijo

pequeño a comprar, puede enseñarle la situación de la tienda de dos formas: una podría ser indicarle la calle que debe seguir, el semáforo que ha de cruzar, y las características de la tienda donde ha de comprar tales como pueden ser color de la fachada, detalles de los establecimientos próximos, etc. La otra forma sería el plantearle pequeños problemas por medio de interrogantes, para que el niño fuera descubriendo el camino. Podría preguntar si conocía el bar de la esquina, el semáforo que está junto al bar, y hasta preguntar por el color que ha de tener la luz del semáforo para poder pasar.

Se puede ver que, el aprendizaje por descubrimiento se diferencia del aprendizaje por recepción en que aquél, antes de llegar al conocimiento total, debe pasar por una serie de etapas que responden a un problema planteado que en este caso sería dónde está la tienda. Así, la primera nota de diferenciación es que el aprendizaje por descubrimiento es más complejo porque requiere una etapa previa de solución de problemas.

En esa etapa previa debe observarse que no sólo hay interrogantes sino también conceptos, en el caso del niño el posee el del bar conocido, el semáforo, etc. Surge así otra característica relativa al aprendizaje por descubrimiento, en él hay dos clases de materiales que se utilizan en el proceso: los datos correspondientes al planteamiento de los problemas y, los datos que el sujeto ya posee y que pueden ser conceptos o proposiciones.

Además se puede señalar una paradoja al respecto, aunque el aprendizaje por descubrimiento es más complejo que el conseguido por recepción, el primero suele realizarse en las primeras etapas de la vida del hombre en mayor proporción que en edades avanzadas. A través del descubrimiento de errores, el niño aprende a andar, a orientarse, etc. Incluso el hombre como adulto, es el aprendizaje que más asiduamente efectúa en la vida cotidiana, el significado popular del término experiencia no expresa otra cosa que el aprendizaje realizado por el hombre como consecuencia del descubrimiento, es a través de ella que el hombre conoce los errores que debe evitar.

Es conveniente en este momento del desarrollo del trabajo el citar las ideas de otro teórico que entre sus afirmaciones se puede encontrar también la idea de que el aprendizaje se va construyendo a partir de una serie de "etapas" en las que se pueden apreciar algunas características distintivas. Se trata

de Bruner (1966), él afirma que cuando los niños se desarrollan, sus acciones están menos constreñidas a los estímulos inmediatos, los procesos cognoscitivos, tales como pensamientos y creencias, median en la relación entre estímulo y respuesta. Así, el individuo mantiene la misma respuesta en entornos cambiantes o despliega respuestas variadas en el mismo ambiente según lo considere adecuado.

Bruner (1964) considera que hay tres formas de representar el conocimiento y aparecen en una secuencia de desarrollo, éstas serían el acto, icónico y simbólico. La primera, en acto, consiste en las respuestas motoras, los modos de manipular el medio. En operaciones tales como el andar en bicicleta o el atar un nudo representan con muchas actividades musculares que son definidas por las acciones que suscitan los estímulos. En el caso del pequeño, una pelota, el estímulo, se representa como algo que se arroja y bota, las acciones.

Por su parte, la representación icónica es la de las imágenes mentales sin movimiento; en este caso si se habla del niño se puede afirmar que éste adquiere la capacidad de pensar en objetos que no están presentes, los transforman mentalmente y reflexionan en sus propiedades sin remitirse a su función o finalidad. Este tipo de representación icónica permite reconocer los objetos cuando han sufrido alteraciones menores.

Y, por último, en la representación simbólica se emplean sistemas de símbolos para codificar la información, el lenguaje y la notación matemática constituyen sistemas notables en este tipo de representación. Tienen como función el permitir entender los conceptos abstractos y modificar la información simbólica como resultado de las indicaciones verbales; al respecto Bruner mismo sugiere que los sistemas simbólicos representan conocimientos con características remotas y arbitrarias.

Este modo simbólico es el último en desarrollarse y con rapidez se torna en el preferido no obstante que mantiene la capacidad para representar el conocimiento en los modos tanto actual como icónico. Si se toma como ejemplo el de la sensación experimentada por una pelota de tenis, es posible que se pueda formar una imagen mental de ella y se puede describir con palabras, sin embargo la primera ventaja del modo simbólico es que permite representar y transformar el conocimiento con mayor flexibilidad y posibilidades que los otros.

Ahora bien, el que el conocimiento pueda ser representado de diferentes modos sugiere que los maestros deberían variar sus actividades docentes de acuerdo con el estadio de desarrollo de los estudiantes. Previo a que los niños comprendan la notación matemática, están expuestos a las operaciones aritméticas en acto, e.g. el trabajo con bloques, y en forma icónica, vgr. el entrar en contacto con ilustraciones. Bruner (1960) insistía en el hecho de que la educación constituye un medio para fomentar el desarrollo cognoscitivo, cuando se dice que cierto concepto no puede ser enseñado porque los alumnos no lograrán entenderlo, lo que se está afirmando en todo caso es el hecho de que en realidad no entenderían el concepto como quieren explicarlo los maestros. De aquí se deriva algo muy importante respecto al ejercicio de la docencia, esto es lo relativo al hecho de que la instrucción ha de ser ajustada a las capacidades cognoscitivas de los estudiantes.

Bruner (1960) señaló en alguna ocasión que en las escuelas se malgasta el tiempo posponiendo la enseñanza de materias importantes con el pretexto de que son muy difíciles, sin embargo, de esta opinión surgió una malinterpretación llegando hasta el falseamiento de su original sentido pasando así a asegurar que se puede enseñar cualquier cosa a estudiantes de cualquier edad, esto no es así.

Lo que sí afirmó fue el recomendar la posibilidad de "reconsiderar" los contenidos de los programas de manera que al principio se enseñen los conceptos a los niños de modo más sencillo para pasar después a representarlos de modo más complejo a medida que crecen. En literatura, por ejemplo, pueden comprender intuitivamente los conceptos de "comedia" y "tragedia" si bien no pueden explicarlos a través de las palabras. En virtud del desarrollo, los alumnos leerán unas y otras y podrán llegar a escribir en algún momento un ensayo al respecto.

Al interior de esta formulación existe un aspecto de peculiar significado pues postula un modo especialmente activo del ser estudiante, el aprender por medio del descubrimiento. Bruner (1961) señala que el aprender a través del descubrimiento significa obtener uno mismo los conocimientos. Bajo esta forma de concebir el aprendizaje, se prueban y formulan hipótesis antes que simplemente leer o escuchar las lecciones del profesor. El descubrir se convierte en este contexto en una forma de razonamiento inductivo, así el estudiante pasa de estudiar ejemplos a formular reglas, conceptos o bien principios generales. Está implícito en este caso el supuesto de que a través del descubrimiento se fomenta el aprendizaje significativo.

Debe, antes que nada, quedar bien claro el sentido que adquiere el término descubrir. Ya antes se expuso en este trabajo un ejemplo del cómo se tergiversó la opinión original de Bruner, ahora al integrar a la exposición la idea de aprender a través del descubrir no se está sugiriendo el que el docente conductor de un curso deje a los estudiantes el hacer lo que quieran. Es prudente indicar que el sentido que adquiere el término descubrir se ubica en el contexto de el diseño de situaciones en las que las actividades son dirigidas, esto es, que el profesor disponga quehacer en el que el alumno busque, manipule, explore e investigue. En ese contexto, el alumno adquiere nuevos conocimientos relacionados con la materia y con las habilidades generales de solución de problemas tales como el formular reglas, prueba de hipótesis y acopio de información.

Las afirmaciones de Bruner en este sentido contradicen la noción de que los grandes descubrimientos no son ni planeados ni predichos, son en algún sentido una especie de accidentes que les ocurren a los afortunados. Es frecuente que lo que se ha dado en llamar descubrimiento se considera, sobre todo en un principio, como algo opuesto a la investigación científica fundada en el uso de la lógica y por ende en la razón; no es la situación aquella en la que se obtiene algo gracias a la casualidad de llegar a estar en el sitio correcto justo en el momento adecuado.

Los descubrimientos no son en realidad algo de suerte, son más bien una consecuencia natural del seguir una línea de pensamiento y de investigación que es puesta en práctica por un científico en un dominio particular de la ciencia. El descubrimiento, si bien puede ser imprevisto, resulta de la creación de una serie de circunstancias dejando de lado así a lo denominado casualidad.

El aprendizaje por recepción, sea el que el profesor presenta en forma oral o bien el contenido en un texto, conlleva el riesgo de que el alumno repita palabras sin comprenderlas, de aquí que exista la tendencia a creer que esta forma de aprendizaje era una reproducción mecánica y que sólo el que realizaba el alumno por descubrimiento tenía valor de aprendizaje significativo.

Sin embargo, Ausubel advierte que en ambas formas de aprendizaje puede haber una escala de matices que puede ir desde lo mecánico hasta lo estrictamente significativo.

Cap. IV PROSPECTIVA

Antecedentes

Mártínez-Guerrero y Sánchez-Sosa (1993) indican que en México ha persistido la preocupación en torno a la calidad académica y la eficiencia terminal en las universidades públicas, subrayan que en particular en los sistemas de enseñanza media superior se han realizado diagnósticos y programas que buscan modernizar y mejorar la calidad de los bachilleratos.

Bruera (1983), González y Amtmann (1986) refiriéndose al panorama latinoamericano en general, afirman que la situación no es distinta, se señalan frecuentemente las implicaciones tanto de orden económico y social que generan los índices de reprobación altos, el bajo aprovechamiento y la deserción escolar en las instituciones del nivel educativo ya mencionado.

Es evidente que en una situación como esta se encuentran presentes diversos problemas de orden no sólo educativo, sin embargo, la comprensión de éstos y de los factores relevantes que intervienen en el comportamiento académico presenta un fuerte reto para diversas disciplinas sociales.

Las instituciones educativas tienen la "responsabilidad" de proporcionar a los estudiantes una formación académica sólida pues ello puede garantizar el que se inserten más tarde en forma exitosa al ámbito laboral, técnico o profesional y se desempeñen en forma satisfactoria.

Es aquí donde la investigación psicológica y educativa puede ser una herramienta muy importante pues a partir de ella y haciendo uso adecuado de los elementos que brindan, se puede identificar y mejorar el potencial que los alumnos tienen para "construir" un mejor futuro.

Los avances en la investigación sobre los mecanismos y condiciones que regulan el aprendizaje humano, el análisis de las estrategias y actividades que lleva a cabo un alumno en su ámbito escolar pueden ser elementos que permitan describir, que no explicar del todo, los eventos que suceden en las instituciones escolares.

Una breve retrospectiva puede ser útil con el objeto de ubicar en su contexto el hablar de esta visión prospectiva que se intenta presentar en el presente trabajo. En 1981 se implantó el bachillerato por áreas operando el modelo curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.), en 1985 se reforma el plan de estudios basándose en los acuerdos del Congreso Nacional de Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos, ya en un espacio más reciente se tiene que en 1994 se establece el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal en el que se propone el empleo de una metodología básica centrada en el manejo del método de proyectos, mapas conceptuales, sesión bibliográfica, etc.

Este preámbulo permite citar también aspectos que al interior del sistema educativo estatal intentan dar un nuevo enfoque al trabajo educativo en el nivel medio superior, el sistema curricular tiene como finalidad esencial la de crear un perfil del bachiller de cara al siglo XXI con una serie de competencias básicas y campos de conocimiento.

Ese perfil del bachiller de cara al siglo XXI indica que el estudiante a través de su trabajo en el nivel medio superior puede llegar a alcanzar una serie de competencias, éstas se agrupan según al área sean de lenguaje y comunicación, del área de ciencias sociales y humanidades, de matemáticas, de ciencias naturales y experimentales o bien de formación complementaria que es el espacio en el que se concibe, según este modelo, la elección de una carrera y con relación a los fines de este tipo de bachillerato se expone que el alumno puede llegar a obtener elementos metodológicos para el manejo de las ciencias y para el desarrollo del autoaprendizaje necesario.

Este último elemento de autoaprendizaje recibe especial énfasis en este modelo estatal pues bajo esta concepción de la práctica educativa en el nivel se aspira a que este sistema curricular desplace los esquemas tradicionales de aprendizaje reemplazándolos por las competencias que se citaron previamente.

Grosso modo, existen dos espacios de trabajo en los que se tiene mayor contacto con la población estudiantil, éstos son el de la docencia y el de la orientación educativa. En cada uno de ellos las acciones tienden a ser distintas pero en algún momento se advierte que es necesaria e indispensable su vinculación pues aunque se atienden aspectos cualitativamente distintos, este nivel es en sí y como conjunto un segmento formativo que precede el ingreso al denominado de formación profesional.

El bachillerato propedéutico estatal como propuesta de trabajo al interior del sistema educativo tiende a ser innovador en el sentido de perseguir el desarrollo de una práctica docente y de la orientación educativa que ya no siga repitiendo aquel prototipo en el que sólo se trataba de repetir esquemas de trabajo, en él se mostraba un conocimiento acabado y la acción del estudiante era únicamente la de recibir aquello que el conductor de las actividades consideraba que era necesario o útil para el estudiante.

En los documentos que sirven de marco para el desarrollo del trabajo al interior de las instituciones que ponen en práctica los programas de las asignaturas se manifiesta el espíritu que guía este trabajo, se intenta que las condiciones que se diseñan para trabajar induzcan a la reflexión de modo que el alumno sea productor de conocimiento pero a la vez se modifiquen también tanto las acciones del docente como las del estudiante.

Este trabajo se contextualiza específicamente en el desarrollo de la práctica del orientador educativo quien, en este sistema, trabaja tendiendo como directriz un programa denominado Documento Rector de Orientación Educativa, en éste se definen objetivos tales como el promover destrezas, habilidades, aptitudes y capacidades que en suma faciliten el tránsito del nivel medio superior hacia el superior; se intenta favorecer la toma de decisiones exitosas, oportunas y confiables que respondan a las necesidades, aspiraciones e inquietudes académicas del estudiante.

El documento citado está integrado por cinco áreas que atienden el desarrollo de habilidades cognitivas, un área para el desarrollo del adolescente, otra de orientación escolar y profesional, una para el diseño del plan de vida y una última en la que se persigue llevar a cabo investigación para mejorar la orientación educativa.

En particular, la denominada para el diseño del plan de vida del bachiller cobra un interés especial pues es en esa precisamente en donde cobra sentido el trabajo que en esta ocasión se realiza.

El área para el desarrollo del plan de vida del bachiller se describe como un campo dirigido al conocimiento de las características psicológicas y sociales del alumno, la detección de sus problemas así como las alternativas de apoyo para el diseño de su plan de vida. Se considera la necesidad de alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo.

Esta área tiene como objetivo el que el alumno valore su vida y preferencias personales teniendo como base el estudio de sus intereses, aptitudes y capacidades para la construcción de su plan de vida. Es este espacio particular en el que el documento que guía el trabajo del orientador presenta un carácter prospectivo pues en sí contempla la necesidad y posibilidad de que el alumno adquiera o desarrolle una actitud caracterizada por el interés hacia su propio futuro. En ese sentido y recordando que no se debe considerar como elemento ajeno el trabajo del docente conductor de una asignatura, se considera que las acciones desarrolladas en conjunto propiciarán esa disposición en el estudiante.

Previo al ingreso formal al ámbito de la prospectiva, conviene hacer un preámbulo en el que se haga una serie de acotaciones relativas a la materia. En este sentido se presenta de modo inicial una retrospectiva con el propósito de sentar un precedente y de él partir para la exposición de la prospectiva en el sentido estricto del término.

Al hacer el análisis histórico acerca de la prospectiva se identifican en él algunos esfuerzos dignos de tomarse en cuenta, en ellos se pueden advertir desde posiciones místicas, características de las primeras aportaciones, hasta enfoques caracterizados por lo sistemático y participativo que presentan. En éstos la reflexión sobre el futuro no depende de la percepción de un solo hombre con dotes "extraordinarias" o bien aun, de "entes superdotados"; se trata de una acción coordinada de varios expertos y/o de grupos involucrados en un problema específico.

Una conceptualización de los estudios recientes acerca del futuro difiere en forma radical respecto a lo hecho en el pasado, y es necesario advertir y subrayar que se encuentran serias diferencias en cuanto a motivación, interés, objetivos y sobre todo en cuanto al método empleado para hacerlo. Antaño, la atención se enfocaba en el conocimiento de las formas individuales y no en lo social o lo cultural. El futuro se exploraba con el fin de "adivinarlo", de allí que

su método dependía más de las revelaciones divinas que del uso de instrumentos racionales para hacerlo.

Ejemplo de lo anterior puede encontrarse en el siglo IV A.C., en ese momento los hombres que se interesaban por el futuro se dirigían a los oráculos, destacó el de "Delfos" en la antigua Grecia donde se encontraba el templo dedicado al dios Apolo.

Previo a la era cristiana, historiadores y filósofos hicieron su aportación al recopilar datos sobre la historia de las culturas, reunieron material proveniente tanto de la tradición oral como escrita. Los historiadores llevaron su búsqueda sobre las visiones antiguas del futuro yendo más lejos que lo citado en las inscripciones y lo heredado por la tradición. De cierta forma se les puede considerar antecesores de los llamados "futuristas".

En el siglo V A.C., Tucídides apreciaba ya que el modo de vivir de la sociedad ateniense no era el único que existía, decía que los estilos de vida se modificaban a través del tiempo. Platón, dentro de la misma cultura, inicia con "La República" la tradición utópica al construir el primer macroescenario del ideal de sociedad ateniense antes de la era cristiana

Cox (1969) indica que con el cristianismo surgen tres diferentes aproximaciones sobre el futuro: la apocalíptica, la teológica y la profética.

La apocalíptica está caracterizada por mostrar un rígido dualismo entre mundo presente y mundo próximo, además destaca un fatalismo y un distanciamiento de los quehaceres terrenales. Bajo el influjo de las religiones orientales, crea una organización compleja en la que son partícipes seres angelicales y demoniacos.

La teológica, en breve, muestra una percepción del futuro en la que se expresa el desarrollo de un propósito inherente al universo mismo y naturalmente en función de Dios.

La profética conserva la noción hebrea del futuro, en ella se presenta una posibilidad abierta a la esperanza y a la responsabilidad del ser humano. La profecía en el pueblo hebreo tenía la función de motivar al pueblo para propiciar en él algún cambio de conducta, planteaban que el futuro podría ser logrado por el hombre, sólo hay que subrayar que

aquí se tiene presente el apego a las creencias religiosas propias.

En el Medioevo el interés acerca del futuro se dirige más a los efectos después de la muerte y no a lo terrenal, la inquietud del hombre por el futuro está más orientada hacia el cielo que hacia la tierra.

Más tarde, al descubrirse el Nuevo Mundo, el acelerado desarrollo científico, artístico y tecnológico además de presentarse ahora una mayor comunicación entre los pueblos, pone al hombre cara a una serie de cambios que propicia entre otras una actitud distinta hacia el mañana.

Tomás Moro en la "Utopía" describe como sociedad ideal aquella en la que los deseos individuales son determinados por el bien de la comunidad. Es esa una concepción integral de la sociedad ideal conformando también un macroescenario social.

F. Bacon en "New Atlantis" describe también una comunidad ideal pero con una base científica, formula por primera vez tanto la idea de progreso además de insertar el papel del científico en el mundo futuro.

En el siglo XVIII aparece "El reino de Jorge VI, 1900-1925", de autor anónimo, constituye el primer pronóstico de tipo político militar; tiene como característica la de mantenerse "anclado" al presente sobre todo en lo social y cultural.

Uno de los primeros ejemplos de ficción-profética lo es "El año 2440" escrita por Sebastián Mercier. En ella muestra un mundo de paz en donde la rivalidad entre Francia e Inglaterra es reemplazada por una alianza indestructible.

Por otra parte, Condorcet en su "Esquema de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano" se refiere tanto a la presencia del progreso como al bienestar social, pero también trata de pensar en su naturaleza, pronosticar su dirección y determinar su meta. Concibe así el avance del conocimiento como la clave principal en el desarrollo del hombre.

Aparece en la escena Malthus quien aporta en esta materia el empleo de la matemática para llevar a cabo predicciones, en su "Ensayo sobre el principio de la población" presenta una

visión distinta del futuro; allí expresa ya el que el aumento constante de la población generará hambre, miseria, desolación. Sugiere la limitación de los matrimonios y también de los nacimientos.

El siglo XX se caracteriza por una mezcla de ciencia y de ficción con la cual se deslumbra al mundo a través de la literatura; Verne, Bellamy y Richet representan este hecho. Verne ayuda en su obra a imaginar otros futuros en los que la inventiva y los descubrimientos científicos mejoran las condiciones de vida del hombre.

La primera utopía predictiva hace acto de presencia en el trabajo denominado "Looking Backward 2000-1887", Bellamy es su autor. Por otra parte, Richet en su obra "100 años" muestra una proyección estadística del crecimiento de la población mundial entre 1892 y 1992; en ese momento y para este autor, las naciones más poderosas en 1992 serán Rusia y los Estados Unidos.

A finales del siglo XIX, Herbert George Wells escribe sobre el futuro, analiza las tendencias de la sociedad pero omitiendo la ficción. Como método emplea las historias como medios para esbozar la trayectoria crítica de la probabilidad. Postula que no sólo debería de conocerse el pasado, además se debe intentar conocer el futuro, advertía que si la ciencia había dado acceso al conocimiento de la historia, entonces se podría también descubrir el futuro. Este trabajo de Wells marca la división entre los viejos modos de la ficción-predictiva y los modernos términos de pronóstico. De modo explícito indica que es necesaria la creación de estudios sobre el futuro pero ya como una disciplina organizada.

En el siglo XX aparecen diversos autores que expresan su preocupación por el futuro y construyen algunas imágenes sobre él, Huxley, Orwell, Toffler, Burgess por ejemplo. En el terreno de la ciencia se presenta algo similar, a manera de guisa está el caso de B. Russel quien desarrolla la discusión del futuro en varios campos; llega incluso a cuestionar el papel de la ciencia y afirma que ésta es la responsable del terrible futuro que acecha al hombre.

Durante el gobierno de Roosevelt, William F. Ogburn elabora un reporte sobre "Tendencias tecnológicas y política nacional, inclusión de las implicaciones sociales de los nuevos eventos". En él enfatiza lo importante de los esfuerzos nacionales para llevar a cabo un ajuste, de

conformidad con las situaciones cambiantes. Es este el primer intento, un estudio que pretende mostrar eventos que afectarán la vida y el trabajo de los norteamericanos durante los años venideros.

En la década de los cuarenta H.H. Arnold, comandante general de la Fuerza Aérea Armada de Estados Unidos plantea la necesidad de llevar a cabo estudios, "a cualquier costo", que permitieran planear la defensa de América. De este modo ordenó llevar a cabo el primer pronóstico de capacidades tecnológicas futuras, se crea también en ese entonces la primera "fábrica pensante" (el think tank).

En los últimos años de la Segunda Guerra Mundial las investigaciones del futuro empiezan a transformarse en un campo altamente especializado, posteriormente en 1948 se funda la Rand Corporation, financiado por la Fundación Ford, teniendo como propósito el de "explorar" las políticas de "la nación".; la creación de la Rand Co. generó el surgimiento de algunos centros similares.

Durante la administración de Eisenhower, Olaf Helmer y Norman Dalkey ambos investigadores de la Rand Co., formulan la "Técnica Delfos". Esta técnica, en breve, consiste de una serie de momentos en los que intervienen expertos para efectuar pronósticos de grupo, estos expertos afirman que el futuro no puede predecirse pero sí diseñarse y sugieren para ello el desarrollo de métodos para su estudio.

En el continente europeo, en particular en Francia, la preocupación por la reconstrucción y el desarrollo económico llevó a la elaboración de un conjunto de planes nacionales, en ello se requería de análisis diversos sobre lo que podría suceder en los años venideros. En ese contexto la figura de Gaston Berger se torna clave en la década de los años cincuenta, él crea en París el Centro Internacional de Prospectiva (1957), término este último que denota la actitud particular de la mente hacia los problemas del futuro.

Para Berger el tomar o asumir una actitud prospectiva es de alguna manera "prepararse para la acción". La prospectiva acompaña a la planeación francesa que en ese momento se propuso como tarea la de orientar el desarrollo industrial considerando las necesidades y tendencias sociales y económicas.

En este país se creó una tradición en la realización de estudios de esta índole, incluso se le ha dado un fuerte impulso estando presentes investigadores como André Clément

Decouflé, Pierre Massy, Bertrand de Jouvenel quien con apoyo de la Fundación Ford inicia en 1960 un proyecto conocido como "Futuribles". En este proyecto los núcleos internacionales de expertos en una gran variedad de campos crean imágenes de futuros "posibles y deseables".

Por otro lado, en 1961 Herman Kahn, fundador del Instituto Hudson, en su obra "El año 2000" expone y demuestra que el futuro del mundo puede ser estudiado de un modo serio y significativo mediante el empleo de herramientas científicas e investigaciones formales.

A principios de la década de los setenta, Dennis L. Meadows junto con sus colaboradores del Instituto Tecnológico de Massachussets publicaron "Los límites del crecimiento", en este documento también se aprecia una vez más el interés internacional por delinear de algún modo el futuro.

Surgen desde allí numerosos estudios e investigaciones con enfoques novedosos y diversos, ya sea exploratorios o normativos. Se han ido creando otros centros dedicados a la investigación del futuro y conservando la idea de abordarlo como el análisis de un horizonte de posibilidades.

Conceptualización

En este ámbito es posible encontrar una serie de aproximaciones a los estudios del futuro, se puede iniciar con Schwarz (1982) quien opina que estos estudios constituyen un tipo de investigación "especialmente creativa, orientada a la exploración del porvenir, con el objeto de proporcionar información relevante, en una perspectiva a muy largo plazo que permita apoyar la toma de decisiones".

Para esbozar un propósito del estudio del futuro se puede afirmar que es el apoyar a los tomadores de decisiones para que elijan adecuadamente, en función de sus objetivos y valores, de entre un conjunto de opciones pero siendo sensibles a lo que el porvenir aguarda considerando las alternativas posibles además de las consecuencias probables de un determinado curso de acción.

En estos estudios se parte de una premisa, la de suponer que el futuro no se descubre, se diseña, y el porvenir del ser humano depende de una especie de amalgama de decisiones presentes previas a los hechos.

Amara (1978), experto en el campo, señala que este tipo de investigaciones prospectivas presenta diversos objetivos y enuncia los siguientes:

- 1.- Identificar y analizar alternativas futuras
- 2.- Caracterizar el grado de incertidumbre asociado con cada opción futura.
- 3.- Identificar áreas clave precursoras de futuros particulares.
- 4.- Examinar las implicaciones de una gama de planteamientos hipotéticos.
- 5.- Adquirir una mayor comprensión de los procesos de cambio.
- 6.- Aguzar el conocimiento y comprensión sobre nuestras preferencias.

El desarrollo de estudios de este tipo ha sido controvertido, tanto en lo concerniente a la metodología empleada como en lo que respecta a su objeto de estudio. Respecto al futuro como objeto de investigación se ha argumentado en contra la ausencia de fenómenos observables, incluso para algunos el futuro no es objeto de conocimiento posible. Sin embargo, Decouflé, destacado representante del movimiento prospectivo surgido en Francia, llevó a cabo un análisis exhaustivo sobre la epistemología de la previsión, presentando consideraciones básicas sobre las formas de acceder y concebir el futuro.

Si se habla de encontrar una motivación para llevar a cabo este tipo de estudio prospectivo se hallará que ésta la constituye la idea de que el futuro no está predeterminado, el hombre puede construirlo al influir con sus decisiones y manteniendo una actitud interactiva. Como categoría mental, el futuro sólo existe imaginativamente en el presente.

Decouflé afirma que existen seis maneras principales de expresar algo sobre el futuro conforme a tres acepciones distintas: destino, provenir y devenir. Como destino, el futuro es objeto de discurso del descubrimiento; como porvenir (conjunto de estados posibles de la naturaleza a un plazo más o menos lejano) el futuro será objeto del discurso de la descripción imaginaria, encontrándose posiblemente en el ámbito de la utopía o de la ciencia-ficción; y como devenir (como proceso histórico) el futuro es objeto del discurso de la acción. Es este precisamente al ámbito en el que se pretende discurrir acerca de la conformación del plan de vida del alumno de bachillerato, se ha indicado que al

interior del bachillerato propedéutico estatal se encuentra contenida esa área del documento de orientación educativa que aspira a que el alumno no siga siendo objeto de ese destino que lo deja a merced de fuerzas que él es incapaz de modificar y que simplemente sigue sumándose a la gran masa en calidad de simple espectador o sujeto pasivo.

Miklos y Tello (1991) afirman que el interés por el futuro se ha agudizado, posiblemente debido a que está próximo el fin de siglo, de aquí que los términos relacionados con el futuro formen parte del discurso cotidiano. Existe confusión respecto del término prospectiva y puede hallársele tanto dentro de un pronóstico global como dentro de un conjunto de ideas vagas acerca del porvenir.

La prospectiva en principio es, en su sentido más amplio, un elemento clave en un estilo de planeación más acorde con las circunstancias actuales. Indican Miklos y Tello que recientemente se ha observado en los campos científicos un movimiento de anticipación que puede destacarse como un esfuerzo por hacer probable el futuro más deseable.

A diferencia de otras aproximaciones como el pronóstico, la previsión o la preferencia por ejemplo, la prospectiva sigue una trayectoria del porvenir hacia el presente. Es en opinión de los autores citados antes, en un primer momento un acto imaginativo y de creación, luego una toma de conciencia y una reflexión sobre el contexto actual y, por último un proceso de articulación y convergencia de las expectativas, deseos, intereses y capacidad de la sociedad para alcanzar ese porvenir que se perfila como deseable.

Decouflé (1972) desde la introducción de una obra clásica en este terreno, remite al significado del término prospectiva, dice que es un conjunto de investigaciones o búsquedas concernientes a la evolución futura de la humanidad que permiten el identificar elementos de previsión. En este caso se apoya en la acepción que brinda Robert, fuente que en el habla francesa goza de buen reconocimiento en materia lexical. Desde el siglo XVI se encuentran contenidas en este término las ideas de óptica, conjunto de procedimientos que permiten mejorar la visión de lo lejano. En cuanto al latín se encuentra una raíz común en el verbo *prospicere* que significa el mirar delante de uno, mirar a lo lejos o desde lejos, mirar a todos lados desde lo lejos o a lo lejos, ver lejos, tener una visión extendida o amplia.

Decouflé invita a considerar que dentro de las acepciones antes expuestas no es esencial el mirar en sí mismo sino lo es *la forma de hacerlo*, en especial lo contenido en la raíz latina: el ver de lejos o a lo lejos. Invita a correr un primer riesgo consistente en aventurar la primera formulación en torno a la prospectiva como una manera de mirar simultáneamente tanto a lo lejos como de lejos una situación determinada. A lo lejos, esforzándose de conjeturar lo que es probable que puede llegar a ser a partir de un análisis lo más riguroso posible de lo que Foucault llama sistemas de transformación. Ahora bien, de lejos considerando los posibles "retrocesos" del tiempo, sean retrospectivos integrando obviamente el pasado, sean prospectivos que obligan a imaginar lo posible o lo probable. En ambos casos, subraya este autor que se trata de una meditación lo más prudente posible acerca del futuro, se pretende fundamentalmente crear un ensayo de aprehensión total en el que se rechaza la figura del discurso adivinatorio.

Miklos (1991) propone que aunque se defina de uno u otro modo a la prospectiva, es imprescindible destacar su carácter creativo, el elemento de cambio y transformación que encierra y, sobre todo, la opción que presenta para asumir una actitud hacia el mañana a través de la construcción de futurables (término para designar el futuro deseable) y futuribles (en este caso refiere al futuro posible).

Godet (1979) acorde con lo expuesto indica que el propósito de la prospectiva es "preparar el camino" para el futuro adoptándolo como objetivo, tanto deseable como posible. Desde su punto de vista, la prospectiva guía las acciones presentes y el campo de lo posible" del mañana.

Si bien permite e impulsa el diseño del futuro, la prospectiva también aporta elementos importantes para el proceso de planeación y toma de decisiones pues identifica hasta donde es posible los peligros y oportunidades de determinadas situaciones futuras. Entre los propósitos importantes de esta aproximación se pueden mencionar:

- 1) Generar visiones alternativas de futuros deseados
- 2) Proporcionar impulsos para la acción
- 3) Promover información relevante bajo un enfoque de largo alcance
- 4) Hacer explícitos escenarios alternativos de futuros posibles

- 5) Establecer valores y reglas de decisión para alcanzar el mejor futuro posible

La prospectiva intenta mantener un amplio horizonte temporal, se interesa por eventos y situaciones a largo plazo, trayendo consigo la flexibilidad, esta última situación se deriva del hecho de que persigue el construir una visión a alcanzar en varios años permitiendo la elección de futuros alternativos.

Es útil distinguir entre prospectiva y utopía, aunque la primera emplea recursos de la segunda en lo que Merello (1973) llama "remontar el vuelo imaginativo", y esto constituye ya un primer paso en la articulación de esfuerzos concretos para transformar la realidad, no se busca en todo caso el adivinar o exclusivamente diseñar el futuro.

La prospectiva se basa entre otras ideas, en el considerar que los elementos cualitativos pueden ser determinantes ya que representan un contacto más relevante y cercano con la realidad. Esto no significa eliminar el acceso y manejo de elementos que pueden ser cuantificados pues éstos siempre jugarán un papel importante.

Existe en este trabajo prospectivo un enfoque participativo, parte de la necesidad de encontrar una visión compartida del futuro, surge así una necesidad: el que los tomadores de decisiones conozcan y valoren la relación existente entre lo que cada uno lleva a cabo y lo que otros hacen así como los efectos de sus acciones sobre la realidad en su conjunto.

Otro atributo importante en la prospectiva lo constituyen las relaciones dinámicas, interesa la evolución, el cambio y la dinámica de los sistemas sociales. Así, se asume que la existencia de vínculos dinámicos entre las variables incluidas en el análisis, se hace necesario entonces el considerar la transformación o modificación constante y rápida de las estructuras del sistema en el cual se actúa.

Por último, se considera también que la pluralidad del futuro se explica por la libertad del hombre, de entre los futuros diseñados en prospectiva, la realización de alguno dependerá de lo que el hombre realice o deje de hacer. Lo anterior se relaciona con la concepción que se manifiesta al interior de la prospectiva y que lo advierte como la dimensión de la posibilidad, la hipótesis y el proyecto. Esta idea se encuentra consensada en el pensamiento de Massé (1965) al momento en el que expresa que el presente introduce una discontinuidad esencial en la marcha del tiempo, en cuanto al

pasado lo concibe como único y al futuro como múltiple. Ubica al pasado en la memoria, en cambio el futuro señala que pertenece a la imaginación y a la voluntad.

Elementos básicos

Miklos (1991) subraya y mantiene vigente la visión que autores como Decouflé han señalado como rasgo del trabajo prospectivo, es decir, el hecho de insistir en la necesidad de que no sólo se ponga atención en el conjunto de instrumental de orden técnico que conforma lo denominado prospectiva. De ser así, se correría el riesgo de mostrar un conjunto de herramientas que en apariencia sólo son eso, herramientas carentes de un sentido más humano.

En otro apartado ya se ha sugerido la posibilidad de encontrar en esta aproximación al futuro algo más, de advertir la oportunidad de considerarlo como un actitud y bforma de pensar y actuar ante y a partir del mañana. Remitiéndose a la visión del autor citado antes, la descripción que se presenta en este apartado mantiene un carácter práctico y trata, hasta donde es posible, de contribuir en la construcción de un enfoque centrado en la apertura del futuro y en la posibilidad de alcanzarlo, brinda algunas líneas que orientan en el diseño, desarrollo y valoración de los estudios prospectivos. Según Miklos, de este modo se puede trascender el mero logro de objetivos y se puede propiciar un proceso formativo de aprendizaje y desarrollo a nivel individual y grupal.

Estas ideas son de vital interés para el trabajo aquí expuesto, la formación del bachiller en el sistema educativo estatal descansa en una lógica peculiar: la necesidad de que el alumno mismo sea constructor de sus propios saberes, en la participación activa en diversos procesos, en la posibilidad de ser crítico y propositivo y una especialmente importante al interior del discurso de esta investigación: el diseño de un proyecto de vida. Es útil aclarar que este plan de vida no se realiza de un semestre a otro, requiere de un esfuerzo sostenido y coordinado por los diferentes elementos del plantel además de la acción racional del estudiante en el ámbito individual.

El primer elemento es la visión holística, el reflexionar e imaginar el futuro que se desea, el poder contrastarlo con el presente y perfilar estrategias para poder alcanzarlo,

requiere el enfocar la atención hacia un conjunto muy definido y también hacia las partes que lo conforman, además se debe considerar la interacción entre éstas. Ackoff (1984) indica que se requiere el mirar sistemáticamente cada elemento con sus propiedades y el rol que desempeña en el marco del todo.

En el ámbito del trabajo prospectivo, al diseñar y construir el futuro se enfatizan tanto el modo en que las cosas interactúan como las cosas mismas, la intención es el acercarse a la comprensión del todo. Del estudio de la influencia mutua de las partes y el todo, resulta un componente analítico a través del cual se puede captar, aunque sea de modo parcial, la complejidad tanto presente como futura.

Considérese como ejemplo el realizar una investigación de determinado estado de la república, habrá que poner énfasis en el estudio de las regiones o municipios que serían las partes, en lo económico, político, productivo, social, etc. que serían los procesos y ,además, en sus interdependencias; esto habrá de ser considerado en función de sus interacciones y de su repercusión en el conjunto. Habrá que estudiar el estado en un contexto más amplio, en este caso, el sistema nacional e internacional.

Se debe destacar la importancia del manejo de la información, sea en el ejemplo empleado o en otro caso, se generará siempre una gran cantidad y diversidad de información mas hay que recordar que se pretende el crear una visión holística y no un estudio exhaustivo de todas las partes del sistema. De aquí la necesidad de atender más a criterios de relevancia y de alcance que a los de profundidad. Esto está íntimamente relacionado con la prospectiva en el sentido de que en ella se persigue el brindar a los tomadores de decisiones una guía conceptual que involucre los aspectos más trascendentes de la realidad.

Por otro lado, y haciendo referencia al carácter normativo de la prospectiva, es necesario afirmar que ésta se encuentra por lo general asociada a la visión holística. Tanto el diseño del futuro como el re-diseño de la realidad son puntos clave que impulsan a la reconcepción, la construcción o la eliminación de interdependencias para facilitar el logro del futurable; de aquí la necesidad de insistir en el desarrollo de una visión sistémica.

Otro de los elementos es el denominado creatividad, en este caso cabe incluir la afirmación de Rausepp (1978) en la que expresa que la única manera de sobrevivir en un mundo golpeado por el cambio es a través de la creación y de la innovación. Obsérvese lo importante que puede ser esta declaración al interior de un trabajo en el que entre otros aspectos está en estudio el proceso de toma de decisión de orden tan vital como lo es la conformación de un proyecto de vida, más aún, cuando es un estudiante que está a las puertas de insertarse a la vida productiva, continuar con una formación académica especializada (estudios universitarios por lo regular) o incluso el entrar a asumir un papel de cónyuge, etc.

Si se parte de la idea de que la prospectiva mantiene como propósitos el diseño del "mañana" y la selección de instrumentos que permitan construirlo y alcanzarlo, requiere entonces por necesidad de la creación y de la innovación, esto es, de la creatividad. En este elemento se deben señalar dos características esenciales relacionadas claramente con la prospectiva: la producción de algo nuevo y el que este algo sea valioso.

Rodríguez (1985) define a la creatividad como la capacidad de dar origen a cosas nuevas y valiosas y de encontrar nuevos y mejores modos de hacerlas. Se ven implicados elementos tales como la capacidad de descubrir relaciones entre las cosas o sucesos, el desarrollar una percepción más "sensible", la posibilidad de conformar hipótesis, etc. Estos elementos guardan alguna relación con la prospectiva pues, por ejemplo, en el caso de la construcción de hipótesis se está iniciando la formulación de futuros deseables y posibles toda vez que el ser humano intenta ver hacia adelante para después confrontar con el presente.

Bien sea en creatividad o en prospectiva, es importante destacar el papel de la secuencia cíclica, complementaria, del pensamiento tanto divergente como convergente. El primero constituye la raíz de las innovaciones y de la búsqueda de soluciones inhabituales. Construir el futuro no sólo implica diseñar diversas imágenes sino acercar, mediante alternativas viables, el futuro con la realidad. El segundo tipo de pensamiento concebido como la búsqueda de imperativos lógicos, determina la extracción de deducciones a partir de la información recibida. En este caso, se trata de la búsqueda de soluciones propias y adecuadas a ciertas situaciones o problemas. En el terreno de la prospectiva, la

selección de una imagen normativa, la confrontación del futuro-presente y, la prefiguración de las alternativas posibles requieren precisamente de este tipo de pensamiento.

Además, se debe destacar el hecho de que, independientemente de lo original de los escenarios planteados, la prospectiva impulsa el desarrollo de la creatividad en términos de que se presenta una respuesta pero a una inquietud específica, a un "deseo" de encontrar una solución a algún asunto que se plantea como desafío, tal puede ser el caso de la conformación de un proyecto de vida en el que hay la necesidad imperiosa de tomar decisiones tomando en cuenta la mayor cantidad posible de factores.

Un tercer elemento lo constituye la participación y la cohesión, en prospectiva se intenta alcanzar un consenso o, al menos, un compromiso entre los actores sociales. A través de la participación se promueve el intercambio de ideas generándose así la oportunidad para dar solución a conflictos que pudieran surgir y para corregir interpretaciones erróneas entre las partes involucradas. Nótese que en este sentido, se contempla la concurrencia de "partes" mas el caso que ocupa este trabajo no contempla en sentido estricto sino a un conjunto de sujetos que de modo independiente pueden considerar desde su situación personal el conjunto de elementos que les permitirá la toma de decisión y la construcción de los ambientes más adecuados para cada uno.

Por otra parte, algunos autores expresan que las personas que discuten sobre aspectos normativos relacionados con la prospectiva, tienen mayores probabilidades de alcanzar el consenso con respecto a aquellas que se ubican en asuntos de carácter táctico. De modo general, las personas presentan mayor y más fácil acuerdo sobre los fines que sobre los medios. Esto puede generar controversia, pero también permite aclarar una dimensión poco estudiada sobre los motivos que impulsan a una persona a participar o hacer uso de este tipo de enfoques.

Compartir un objetivo común, un acuerdo sobre la problemática estudiada, el análisis de las capacidades y potencialidades para la acción, el rol clave de la acción y decisión de cada participante, promueve la cohesión. Sachs (1976) menciona al respecto que un ejercicio exitoso de prospectiva es aquel que da como resultado que los participantes actúen más como miembros de un sistema intencional que como un mero conjunto de individuos. Esta apreciación es muy importante, cabe

distinguir que el ámbito de trabajo de este estudio no es el de una organización, sin embargo, se podría asumir que los elementos participantes, en este caso el estudiante en lo individual y el conjunto de docentes incluido el orientador educativo hacen las veces, o pueden hacerlo, de los miembros que tienden a actuar como sistema intencional tal y como lo propone Sachs y en esa medida es pertinente el abordar desde esta perspectiva lo que en este estudio sirve como objeto de estudio.

Como cuarto elemento se encuentra la preminencia del proceso sobre el producto, considérese que los términos a veces pueden llegar a parecer que están fuera de contexto pero en el caso del alumno de bachillerato el producto no sería otro que la consideración de un proyecto de vida en el que debe participar a lo largo de un proceso que se desarrolla a través de su estancia en el plantel educativo.

Cuando se habla de estudios del futuro, se encuentra implícitas las ideas de exactitud y precisión de las imágenes que se diseñan o bien de los pronósticos que se llevan a cabo. Es a partir de estas premisas que se califican los resultados bien como exitosos o como deficientes. Esta actitud, implícita o explícita, comprometida con el producto, ha dejado de lado numerosas aportaciones, fundamentalmente en el campo de la prospectiva. Esto subsiste por la prioridad que se ha venido otorgando, en otras áreas de conocimiento, al logro exacto de los propósitos, a su cuantificación y al convencimiento de que sólo lo mensurable "vale la pena".

No obstante, no se niega la importancia del producto pero tampoco se debe descuidar el hecho de que el proceso mismo encierra valores difíciles de concientizar.

En un estudio prospectivo, uno de los productos es la serie de escenarios posibles que pueden ubicarse dentro de la gama que va del optimismo al pesimismo. En perspectiva, es posible que ninguno de ellos se haya propiamente cumplido o, tan sólo presentó un nivel aceptable de acercamiento. Y en ese caso habría que cuestionar si el estudio puede ser calificado como inservible.

Al llevar a cabo un análisis de las actividades más importantes del proceso, el diseño del futuro, se encuentra que ésta mantiene una base axiológica, de aquí que se advierta que tiene necesariamente una carga valorativa. Para seleccionar el grupo de participantes, se opta por aquellos

que puedan afectar o ser afectados por las decisiones tomadas, esto es, aquellos que no necesariamente comparten las ideas o los enfoques.

Ahora, para esbozar la imagen normativa se requiere de llegar a un consenso, esto implica dar oportunidad para que los que manifiesten valores diferentes discutan sus puntos de vista y expresen sus deseos, preferencias y creencias. En esta acción, la prospectiva proporciona una forma de pensar sobre el futuro que repercutirá en los procesos tanto de planeación como de implantación.

Remitiéndose se nuevo a Sachs, él afirma que al involucrar la participación en el proceso, la prospectiva aporta la ampliación de los horizontes de aquellos que toman las decisiones que influirán en la realidad y se extiende así el número de alternativas. De este modo, al involucrarse en el diseño del futuro, se crea una intencionalidad común al compartir el mismo propósito cuyo cumplimiento dependerá de decisiones y acciones separadas. Es decir, la prospectiva brinda a los actores una unidad conceptual que permite que se insista menos en la coordinación explícita de las acciones.

Ante esta argumentación parece evidente la utilidad que tiene el trabajo en el ámbito de la prospectiva, incluso aún cuando el impacto de los escenarios diseñados no hubiera sido el esperado, el proceso en sí resulta de enorme valor. En este sentido, la prospectiva comprende también una dimensión de carácter pedagógico. En un ejercicio de tal índole, los participantes pueden desarrollar nuevas posibilidades, se gesta un proceso integral que además es integrado e integrador, en él escuchan, aprenden, comprenden y ejercen su rol creativo al interior de un todo. El conocer las interdependencias existentes permite advertir la complejidad y por tanto la relevancia del propio papel para conseguir un futuro mejor. De aquí el gran valor que se advierte en el proponer que este espíritu" propio del trabajo desarrollado a partir de la óptica que crea la prospectiva se integre a la práctica en el ámbito de la educación media superior y en particular en este tipo específico de bachillerato propedéutico, en especial en el área de psicopedagogía.

Un quinto elemento de la prospectiva lo es la convergencia-divergencia, he aquí que se trata de un proceso cíclico y permanente que bien puede comenzar con el esfuerzo por elaborar las primeras imágenes del futuro. El diseño del futuro brinda la oportunidad para que quienes sostienen

valores diferentes, discutan sus respectivos puntos de vista, la divergencia; sin embargo, al optar por un determinado escenario normativo, se requiere el acuerdo en el nivel estratégico de los ideales, la convergencia. Expresado de esta manera, la convergencia-divergencia constituye un proceso iterativo en prospectiva.

Para ilustrar lo anterior, considérese un tema: la educación de adultos. En un grupo dado, es factible encontrar un abanico de tendencias que pueden ir desde una expansionista hasta aquella basada en una opción ideológico-política de cambio radical. Entre ambas existen posturas inspiradas en un cambio estructural progresivo, en educación-concientización, en organización económica, en política, etc. Corresponderá al grupo acordar después de ciertas discusiones el perfil de este tipo de educación.

Una vez conformada la imagen normativa, el grupo continuará pasando cíclicamente por este proceso: el diagnóstico social de la realidad y la determinación de estrategias para alcanzar el futuro. Sin embargo, a pesar de que este proceso representa un alto grado de complejidad para su manejo, encierra una gran riqueza. Es necesario en este momento el mencionar la importancia que tiene la selección de los participantes, ya que un grupo heterogéneo en el que cada participante representa un reto para los demás, será más creativo e innovador.

Y como otro de los elementos básicos de la prospectiva se incluye ahora el denominado finalidad constructora. La prospectiva no radica exclusivamente en imaginar futuros deseables y posibles, va más allá al rebasar los estudios de naturaleza proyectiva para constituirse en vía constructora del futuro. En el caso de los primeros estudios, éstos tienden a ser estáticos, parten del presente para contestar a la pregunta ¿qué sucederá?. En el caso de la prospectiva viene del futuro, se encuentra vinculada a aspectos normativos y a una concepción y a una conciencia del cambio a enfrentar constantemente.

Pero también es importante definir el alcance de la prospectiva, para ello se podría plantear la interrogante de ¿hasta dónde llega? y, para la respuesta se requiere de advertir dos planos: conceptual y práctico. En el primero, se parte de la consideración de que la prospectiva es una forma de pensar y actuar hacia el porvenir, concebido éste como un horizonte de posibilidades, de acciones y de logros.

La prospectiva procede a la acción concreta, la prepara e intenta incrementar su eficiencia y eficacia; se ubica en el lugar desde el que un pequeño grupo de personas contempla la realidad y decide intervenir para modificarla. De aquí que el limitar la prospectiva a una determinada fase es, en estricto, una ilusión pues si cada uno de los actores involucrados mantiene esta actitud, estará actuando con el propósito de anticipar y forjar el porvenir que ha considerado "deseable".

El otro plano encierra mayor complejidad pues se encuentra asociado a factores tales como beneficios inmediatos, cambios políticos, convencimiento de la apertura del futuro, cuestionamiento sobre la racionalidad de una perspectiva a largo plazo o a su politización. Como inicio de una reflexión se puede decir que la finalidad constructora de la prospectiva podrá alcanzarse con mayor facilidad si se cuenta con la participación de los tomadores de decisiones tanto actuales como potenciales, considerando el papel de los valores e intereses sociopolíticos, a más de una aproximación normativa y de una visión sintética. Esto se hace con el propósito de tener una visión verdaderamente dinámica, constructora y realista, a fin de asegurar en lo posible el apoyo y compromiso no sólo con la imagen futura diseñada, sino con el impulso y motivación para forjar ese porvenir que se considera deseable.

Fases

Sachs (1976) propone como base metodológica para el desarrollo del trabajo prospectivo el considerar cuatro fases que son: normativa, definicional, de confrontación estratégica y factibilidad y de determinación estratégica y factibilidad. Miklós (1991) en esta misma dimensión destaca que en esta metodología las etapas se encuentran en constante interacción.

En la fase normativa se pueden señalar dos grandes momentos: diseño del futuro deseable y el perfil del futuro lógico. En esta primera fase se encuentra englobada la conformación del futuro deseado, es decir, el diseño del futuro o modelo propiamente prospectivo.

Los momentos previamente expuestos permiten responder a las preguntas:

¿Cuál es el futuro que deseamos? y ¿cómo pudiera ser nuestro futuro si se continuase en una dirección similar a la actual?

Procedamos en orden, primero analizando el diseño del futuro deseable. En éste se imagina la configuración futurable como polo de pensamiento, aquí se presentan básicamente las expectativas y las aspiraciones más profundas, surge también un acto de anticipación. Ackoff en su obra "Rediseñando el futuro" menciona que el futuro idealizado parte "desde cero" eliminándose todas las restricciones que no correspondan a la factibilidad tecnológica. Así, señala algunos resultados que este proceso puede conllevar además del objeto propio del mismo que sería la imagen deseable.

Como primer resultado al interior de esta etapa del proceso se tiene el que se facilita que gran cantidad de personas que participan o tienen interés en el sistema propuesto se involucren en él de modo directo. Un segundo resultado sería que la heterogeneidad de enfoques permite la construcción, en forma paulatina, de concordancia entre participantes e interesados que en apariencia son antagónicos. En este punto, el autor indica que el solo hecho de estar alerta al consenso sobre los fines, produce una subsecuente cooperación en los medios entre quienes de otra manera no buscarían estar interesados en dicha colaboración.

El tercer resultado se refiere a que el proceso de idealización fuerza a quienes están comprometidos en el mismo a formular explícitamente su concepción de los objetivos de la organización, esto facilita la reformulación y consenso progresivos de los propósitos. El siguiente resultado, el cuarto, considera que la idealización promueve la "toma de conciencia" de los involucrados, así al darse cuenta de restricciones autoimpuestas se hace más fácil el eliminarlas.

Por lo que hace a los resultados de este momento o fase de la prospectiva se han expuesto de acuerdo al criterio del autor referido, sin embargo, otro de los elementos que resulta clave en el diseño del futuro deseable lo constituye el referirse a los valores. Al interior del diseño, éstos se traducen en una imagen concreta en la que se ven incorporados y sintetizados. Esta imagen para ser dinámica, la visión del futuro debe incorporar no sólo ideales sino también valores estilísticos.

El hablar de estilo en este momento se refiere a la forma o modo en que se hacen las cosas, no a su existencia en sí. El diseño de un futuro ideal tiene que especificar la forma deseada en que el objeto focal emprende sus acciones y se relaciona con sus partes y con el medio ambiente. No se trata tanto del diseño de un mundo ideal, se trata más bien de un mundo en busca del ideal capaz de mejoramiento continuo.

En cuanto al otro momento, el del diseño del perfil del futuro lógico se tiene que paralelamente al diseño de la imagen deseable, habrá que considerar la necesidad de hacer explícito el futuro lógico. Este proviene de extrapolar la realidad hacia el futuro, identificando claramente sus fuerzas y debilidades. Esta actividad permite hacer una crítica del presente fungiendo como una caja de resonancia, en sentido figurado se trata de que describir el modo en como se amplifican en el discurso las contradicciones latentes que existen en él. Para ello se emplean técnicas que son conocidas como "proyecciones de referencia".

La siguiente fase, la definicional, intenta responder a las preguntas ¿cómo es el presente?, ¿cuáles y cómo son sus interacciones? Es decir, en esta fase se trata de generar una percepción de la realidad. Sachs argumenta que esta percepción, que es en sí el modelo, incluye tres elementos: el objeto focal o lo que es de interés primordial, el medio ambiente o lo que influye en lo anterior y, lo que puede controlar el tomador de decisiones.

Para la identificación del objeto focal es necesario especificar los atributos o propiedades relevantes. El criterio de relevancia avanzará en la medida en que se desarrolla el trabajo, esto debido a que la imagen del futuro deseable y la explicitación de las causas y razones por las que la realidad presente no alcanza niveles satisfactorios va brindando una orientación para juzgar qué es relevante y qué no lo es. Cabe citar que aunque en la mayoría de los ejercicios de planeación inician con un modelo más o menos definido de la realidad, es necesario modificarlo constantemente.

El segundo elemento, el medio ambiente, como elemento a considerarse en la percepción de la realidad, se puede definir como aquello que influye en el objeto focal pero que no es parte de él. Desde esta perspectiva se vuelve imperativo el analizar la interacción constante entre objeto y medio pues el futuro de uno afecta al del otro.

Definidas las propiedades relevantes y el sistema de campo, término que dentro de los enfoques sistémicos y de planeación abierta adquiere el medio ambiente, es necesario que se caracterice la naturaleza de la relación a lo largo del tiempo; se advierte aquí que la naturaleza de esta relación habrá de ser de orden significativo. Merello (1973) remite a considerar que la investigación del presente, y aún la del pasado, sólo son útiles para la acción si se les hace desde el futuro elegido.

En cuanto a instrumentos y elementos, éstos habrán de determinarse conforme a las necesidades que el tomador de decisiones estime con el propósito de poder ejercer control sobre el objeto y el medio. Por otra parte, el modelo desarrollado en esta fase y que se le supone como dinámico de la realidad, debe mantener equilibrio respecto a su ámbito de acción y ser completo para obedecer a su propósito y lo bastante simple para no distorsionar las imágenes.

Una siguiente fase, la tercera, denominada de confrontación tiene como antecedente el haber seleccionado el futuro deseable (imagen normativa) e identificado propiedades relevantes, la trayectoria y la dirección del presente, se procede entonces a contrastar ambos polos, con el objeto de conocer y analizar la distancia que existe entre ambos.

En esta fase se plantean las siguientes interrogantes: ¿ qué distancia existe entre el futurable y la realidad ?, ¿ cómo pueden converger ?, ¿ cuál debe ser el perfil para que exista la convergencia entre el polo prospectivo (lo ideal) y la situación (lo real) ?, ¿ cuál habrá de ser la orientación global para que el futurable sea alcanzado ?.

Es de notarse que esta fase posee un carácter valorativo, en ella se produce cierto tipo de evaluación, actividad que es primordial en la determinación de los futuros factibles y de las dificultades y potencialidades para alcanzar la imagen diseñada; represente en estos términos la estimación del proyecto entre el futuro y el presente.

Proyectar desde el futuro hacia el presente lleva implícito un proceso de convergencia entre la abstracción necesaria para ubicarse en un horizonte de hipótesis y posibilidad, y la concreción del entorno actual. En esta perspectiva, habrá que formularse el marco intermedio de orientación futura, éste se encuentra conceptualmente por debajo de la imagen normativa y en un nivel superior al diseño estratégico. Se

considera en este caso el perfil, los componentes, la caracterización procesual y de impacto para alcanzar el futuro.

En esta fase se sintetizan las imágenes deseable, lógica y real, el propósito es proporcionar una guía de valores para la determinación estratégica.

En cuanto a la fase de determinación estratégica y factibilidad cuarta fase, se puede decir que dada la finalidad constructora de la prospectiva, ésta debe trascender el marco intermedio de orientación futura que ya se había delineado en la fase previa, para poder llegar a perfilar estrategias globales o vías de aproximación al futuro.

En esta etapa se enfatizan aspectos que podrían responder a preguntas acerca de ¿ cómo hacer posible el futuro ?, ¿ cómo ir construyendo ese futuro ?, ¿ cuáles son las principales vías de acercamiento a él ?. Es también importante mencionar dos atributos inherentes al diseño de las estrategias, éstos son su carácter y su factibilidad.

En cuanto al carácter, se busca mantener congruencia entre la conceptualización y el desarrollo prospectivo. Si la prospectiva presenta como características la visión holística, las variables cualitativas, la apertura del futuro y las relaciones dinámicas, ésta debe revisarse y actualizarse permanentemente sin perder de vista los fines establecidos.

En cuanto a las estrategias, no habrán de ser imitativas ni concebidas como programa cerrado o determinante. Deberán presentar un carácter generador que provoque la creatividad y la participación además de adaptativo al contar con la flexibilidad suficiente para adecuarse a los cambios y transformaciones constantes. De este modo se propiciará el diseño y rediseño de un conjunto de alternativas que dependen de un proceso continuo de enriquecimiento e innovación.

El desarrollo del que se habla considerará necesariamente el nivel de factibilidad, Merello agrega el requisito de aceptabilidad con el cual se puede ponderar el entusiasmo o el rechazo que provocan tanto la configuración del futuro como las operaciones imaginadas y clasificadas como convenientes para alcanzarlo. Por otra parte, Sachs define que un futuro es factible cuando se sigue una trayectoria de

acción practicable que vuelve probable el futuro. Esto requiere un análisis del conjunto de los instrumentos, tanto disponibles como potenciales, que al aplicarse en una combinación adecuada transformen lo deseable en factible; dada esta situación es fundamental la búsqueda de nuevos instrumentos.

También será necesario estimar la relación entre los futuros factibles y el entorno, la complejidad de este binomio justifica el carácter adaptativo de las estrategias que no habrán de depender en forma crucial del medio ambiente. Así en esta fase se identificarán sólo aquellas opciones mayores que permitan un mayor movimiento y creatividad.

El estimar la factibilidad se puede hacer a través del empleo de técnicas cuantitativas, con ellas es posible el cruzamiento de variables fundamentales: Sin embargo, hay situaciones en las que este tipo de recursos no pueden ser empleados pues el conocimiento de la realidad no es suficiente para diseñar un modelo en el que a cada evento se le pueda asignar probabilidad de aparición.

Aparece otra vez la participación como componente fundamental de la prospectiva ya que para determinar la factibilidad puede tomarse en cuenta la opinión de un grupo determinado con lo cual se obtiene un amplio espectro de opiniones y consideraciones.

Antecedentes

El análisis del tiempo libre ha partido por lo regular de una idea generalizada: aquella que sugiere la división entre tiempo de servidumbre y tiempo en el que el hombre se ocupa de actividades no sujetas a servidumbre. Se ha dicho también que el denominado tiempo libre es un tiempo de ocio y en él la conducta del ser humano "parece" ser más una expresión pura de la personalidad que de un actuar por necesidad o por obligación.

El tópicos en sí posee un indiscutible significado y es necesario ubicar o identificar el valor psicológico que en él se encuentra contenido. Además presenta una serie de problemas de orden social pues están consideradas en este ámbito manifestaciones socioculturales que dieron raíz en su momento a dos tendencias que abordaban el análisis del fenómeno pero insertas en aquella ahora vieja pugna entre la visión burguesa y la marxista.

Previo a la exposición de las consideraciones de orden teórico respecto al tiempo libre, es menester contextualizar el por qué de su inserción en este trabajo. El propósito general de la investigación se centra en la posibilidad de identificar la presencia de conducta prospectiva que en un momento dado permita a la estudiante conformar un proyecto de vida, el tiempo personal es un espacio en el que ella tiene la oportunidad de llevar a cabo una serie de acciones o comportamientos, entre ellos están naturalmente los que se han entendido como de libre elección o bien los que se han considerado están sujetos o condicionados por las interacciones específicas que al interior de una sociedad como la actual están "disponibles" en un contexto típicamente urbano.

Flecha (1994) argumenta que en el mundo actual lo que resulta de algún modo novedoso es que el ser humano se ve ante la necesidad de la autoprogramación del tiempo y del contenido en función de los propios gustos y características individuales dando la oportunidad de la autoconstrucción del propio currículum hasta para el tiempo personal disponible.

Y es útil señalar que esta necesidad de tomar una decisión en la etapa de la adolescencia es el antecedente directo de la determinación personal de un proyecto de vida, sea que éste contemple el contraer matrimonio o unirse a alguien una vez concluida la fase del bachillerato, sea que considere la posibilidad de continuar al interior del sistema de escolarización, sea que advierta la urgente necesidad de insertarse al mercado laboral debido a la urgencia de aportar recursos económicos a la familia que se encuentra en condiciones apremiantes a raíz de la severa crisis en la que se encuentra el país.

Es en este contexto en el que se presenta este apartado en el que se teoriza acerca de ese fenómeno del tiempo denominado libre y que en el caso de este trabajo se orienta más hacia la consideración de tiempo personal que es precisamente en el que se manifiestan una cierta diversidad de conductas que pueden en alguna medida estar orientadas hacia un propósito específico o bien puede ser sólo una respuesta al conjunto estimular presente en el ambiente en el que la joven se encuentra.

Munné (1980) señala como premisa fundamental para el estudio del tiempo libre el conocimiento de ambas concepciones pues, en su opinión, es una tarea previa a cualquier intento de investigación sobre el tema porque evidencia el carácter contradictorio y la trascendencia del condicionamiento ideológico en el que se ha desarrollado la investigación en esta materia. Incluso indica que de entrada posibilita un punto de vista más allá del dogmatismo. Lo importante de este planteamiento consiste en que se puede proceder al análisis crítico de la conceptualización teórica y permite así una revisión de la práctica individual y social que lo origina.

La concepción burguesa del ocio surge de una contradictoria base moral y política: las tradiciones puritana y liberal. Esa doble tradición explica que si bien en sus inicios el sistema capitalista andaba reñido con el ocio, no sucede así una vez que ha quedado consolidado el desarrollo del sistema. Es más, al pasar de los problemas de producción a los consuntivos, el ocio llega a ser visto y practicado por el capital como una imprevisible y fabulosa tabla de salvación, de tal forma que la misma burguesía que antaño condenara por criterios morales el tiempo "perdido", lo fomenta hoy acuciada por el interés económico. Para ello, no duda en sustraer estratégicas dosis de tiempo al trabajo, a fin de que las masas pasen a disponer de una suficiente capacidad temporal de consumo, la cual se va perfilando cada vez más como una importantísima fuente reproductora del capital.

Al entrar en el segundo cuarto del siglo, esta situación fue vislumbrada en las sociedades industrialmente más avanzadas, sobre todo en los Estados Unidos e Inglaterra, esto indujo a algunos analistas sociales a interesarse por ella en sus estudios empíricos. En particular, era importante para éstos el estilo de vida derivado del ocio; esta preocupación era provocada por las repercusiones más o menos profundas que ese estilo de vida tenía en la vida económica.

Es así como se forma una corriente empírica investigadora del ocio como "problema social", corriente científica que se va extendiendo poco a poco por los demás países occidentales, años después otras dos corrientes, una teórica y otra crítica de ambas se sumarán aquélla.

La corriente empírica

Precedente de ella lo es el estudio realizado por Galpin en 1915, investiga en una comunidad rural a dónde iban a divertirse sus habitantes; dentro de esta tendencia se encuentran los grandes estudios empíricos de los años veinte y treinta en Norteamérica. En esa época se realizan varias investigaciones por parte de los sociólogos con especialidad en la etnografía, aplican técnicas propias de su especialidad a algunas manifestaciones del ocio.

Middletown (1929) es una obra pionera, en ella se tomó como muestra a una ciudad, Muncie en Indiana, se le estima como representativa de las ciudades medias norteamericanas, se estudia en ella el estilo de vida urbano estadounidense en diversos aspectos entre los cuales se consideró al ocio. El matrimonio Lynd responsable de esta investigación repite el estudio cuatro años más tarde con la misma muestra para averiguar el impacto del boom económico de 1929 observando que las pautas de ocio habían experimentado variaciones que no afectaban de modo esencial el estilo de vida.

El citado trabajo marca el inicio de una etapa muy fructífera en la que se presta atención el fenómeno llamado del ocio, de entre ellas merece la pena citar a las siguientes:

- 1.- Park y Burgess (1925) *The City*, estudio sobre los gangs de Chicago, en él el ocio aparece como un factor ambivalente de adaptación de la personalidad al cambio social, esto según el estudio debido a que facilita tanto integración social como delincuencia.

2.- Lloyd Warner, un análisis de una *Yankee City* durante 1931-1935, los resultados aparecen en una serie de estudios, el primero de ellos publicado en 1941, en ellos se revela que el ocio no sólo se diferencia según las "clases sociales" sino que también es fuente de estatus.

3.- Las investigaciones que la Western Electric and Co. encargó a Elton Mayo durante los años de 1927 a 1932, éstas inician, según la opinión general el nuevo campo de la psicología y la sociología industriales además de que en el campo aplicativo aparece la técnica llamada de las *Human Relations*. En estos trabajos se estudian los factores que intervienen en el aumento de la productividad (1933), también se pone indirectamente de manifiesto la importancia de organizar los ocios del trabajador, esto debido a que los mismos son un factor de equilibrio de la personalidad.

4.- Destaca la encuesta monográfica sobre el ocio, la realizaron Lundberg, Komarovsky y McIllnezy (1934). Aquí se abordan las pautas de comportamiento en el ocio urbano, tomando como muestra una ciudad situada al norte de Nueva York y con una tamaño muestral de 150 000 habitantes. Los investigadores afirman que el ocio es un asunto individual, un tiempo no sujeto a coerciones sociales ni económicas, Dumazedier (1974) indica que este trabajo marca "el nacimiento de la sociología empírica del ocio".

En la época de posguerra destacan también algunos trabajos que es menester citar en un trabajo en el que se pretende dar cuenta del fenómeno en estudio, a saber son:

1.- El realizado por Margaret Mead (1957), estudia en su país la evolución de las pautas de ocio de la preguerra y la posguerra. Allí señala que la diferencia entre ocio y recreación, término en boga en los años cincuenta, consiste en que el primero refiere al tiempo liberado por la producción y disponible para el consumo, la segunda por su parte condensa una actitud de placer condicional que relaciona el trabajo y el juego. Aquí el modelo antonomástico de esta actitud es el llamado *hobby* diferente del *do-it-yourself* que responde a una actividad utilitaria y más ligada a la vida familiar.

2.- R.J. Havighurst lleva a cabo una encuesta (Havighurst y Feigenbaum, 1959) en la región de Kansas City, estudia la forma de vida derivada del ocio analizado como fuente de autonomía, de adaptación, de equilibrio y de

expresión personales. En este trabajo se relaciona el ocio con la personalidad, las edades y el estatus, muestra que en los marcos conformistas es en donde el individuo alcanza su desarrollo más equilibrado.

3.- H. L. Wilensky (1960) empieza de modo casi simultáneo, a finales de los cincuenta, una encuesta en la región de Detroit, en ellas analiza las interacciones existentes entre la estructura industrial y la cultura de masas. Entre otras conclusiones expone la de que en un medio de alta productividad industrial un conformismo oportunista guía a los hombres tanto en el trabajo como en el ocio.

En Inglaterra los empíricos pronto orientan su interés hacia el estudio del ocio, el *survey* realizado por E. J. Gilchrist (1924) contempla ya esta manifestación de la vida social; lo mismo ocurre con el trabajo de Caradog Jones quien elabora un basto informe sobre Liverpool y sus alrededores, éste se publica una década más tarde. Posterior a la última gran guerra resaltan la investigación de Adam Curle (1947) en el que considera al ocio en el trabajo de resocialización de los ex prisioneros de guerra británicos al regresar de los campos de concentración nazi. Otro estudio importante es la *mass observation* de T. Harrison y Ch. Madge (1949) sobre las pautas de la gente durante el domingo, otro análisis importante es el realizado por B. S. Rowntree y G. R. Lavers (1951) acerca de la vida y el ocio de los ingleses.

En Francia se presenta como un pilar importante en el estudio de la materia el trabajo llevado a cabo por Joffre Dumazedier a quien se le reconoce como una autoridad en este ámbito. La acción propulsora y organizadora de este investigador se le pueden sumar numerosas investigaciones por él dirigidas, ejemplo de ello lo es la encuesta iniciada en 1950, inspirada en el método de los Lynd, sobre el comportamiento y los problemas del ocio entre los franceses. Entre las obras descuellan las que constituyen la colección de estudios reunidos con el título de *Vers une civilisation du loisir ?* (1962) y, la revisión de su tesis doctoral que contiene más preguntas que respuestas *Sociologie empirique du loisir* (1974) que lleva el subtítulo de *Critique et contra-critique de la civilisation du loisir*.

Es importante hacer una mención especial respecto al trabajo desarrollado por Dumazedier, en él se pueden encontrar análisis empíricos y también aportaciones teóricas. Según él, el tiempo de ocio está en un proceso de aumento provocado por

la disminución progresiva del tiempo de trabajo, por la acción regresiva del control a cargo de las instituciones sociales básicas y, por el surgimiento de una nueva necesidad y valor sociales del individuo a disponer de sí y para sí, a gozar un tiempo otrora ocupado por actividades impuestas por la empresa y las instituciones mencionadas.

Esta nueva necesidad y valor constituyen el ocio, fenómeno ambiguo y centro conflictivo de valores, factor a la vez de progresión y de regresión, de individualismo y de compromiso social, de trabajo y de placer. En él ve una conducta individual, determinada socialmente pero orientada según la lógica del sujeto hacia su realización como fin último. Dumazedier se ocupa también de problemas tanto de orden metodológico como de políticas de planificación en el marco de una "sociología activa" encaminada hacia una democratización cultural, objetivo que aparece como una constante en su obra; cabe hacer la acotación relativa a que este investigador fue fundador de un movimiento de educación popular denominado "*Peuple et culture*". En sus estudios acerca del ocio ha tratado de establecer la relación que hay entre éste y la familia, la tercera edad y en especial con la educación permanente.

La corriente teórica

Aparece en Estados Unidos el interés por el ocio en 1950 mediante la publicación del impactante libro *The lonely crowd* escrito por David Reisman, el autor defiende la tesis de que el hombre, dirigido primeramente por la tradición, más tarde en el Renacimiento por las normas y los valores de la familia estricta, ha pasado en las sociedades de consumo, de cultura y ocio masivos a depender de la "guía" de los *mass media* y los *peer groups*. Este contexto, "nuevo", el hombre no puede realizarse a través del trabajo pero lo hará en el privilegiado espacio de consumo forzoso o elegido a la par que fuente de individualización y de autonomía, en este caso es el ocio. A esta visión de crítica optimista se le enfrentará una posterior en la que Reisman afirma que percibe nuevas actitudes hacia el trabajo como fuente de desarrollo individual, esto lo lleva a trasladar sus esperanzas del ocio a la educación.

Más tarde, Martha Wolffenstein (1951) en ocasión del análisis del ocio en el período de posguerra lanza otra tesis: la gran valoración del ocio en la gente revela el surgimiento de una nueva moral (la *fun morality*), en ésta el ocio no sólo deja

de ser algo reprobado, ahora pasa al carácter de obligatorio, en esta percepción también coincide Margaret Mead (Meat y Wolffenstein, 1955).

El estudio del ocio en Estados Unidos alcanza un buen grado de desarrollo empírico y teórico en la década citada, esto se manifiesta en dos grandes antologías: *Mass culture* (B. Rosenberg y D. M. White, 1957) y *Mass leisure* (E. Larrabee y R. Meyersohn, 1958). Otro aspecto importante que explica el efecto aquí mencionado se debe a que en los tres primeros años de la década siguiente se publican amplias monografías que integran algunas de las aportaciones más representativas de los teóricos norteamericanos en el campo del ocio.

Leisure in America (M. Kaplan, 1961) analiza el ocio entre los estadounidenses en integración con su sistema sociocultural de vida, en los diversos aspectos institucionales que este ámbito presenta. El ocio se concibe aquí como una relación especial entre el individuo y su actividad, relación que proporciona al sujeto tanto satisfacción como placer (dimensión intrínseca del fenómeno) y que es socialmente valorada en sus consecuencias colectivas (dimensión extrínseca).

En esta primera monografía el ocio es una manera de renovarse, de desarrollarse y conocerse, de realizarse a sí mismo, además es un modo de vida más o menos organizado en conductas de rol y que es influido e influye sobre los diversos aspectos institucionales del sistema social y que cada vez más tiene un fin en sí mismo y una vida propia. Kaplan expone una clasificación de las actividades de ocio además de que aporta un conjunto de criterios valorativos del "ocio bien aprovechado".

En una obra posterior, N. Anderson (1961) quien ya antes se había dado a la tarea de estudiar al vagabundo norteamericano, dice que para comprender mejor el ocio hay que contraponerlo al trabajo, pues aquél es un subproducto de éste último. Para este investigador el ocio es un tiempo sobrante y libre del trabajo; es decir, un tiempo no pagado y de ahí que se considere no vendido al trabajo, pertenece al individuo y en el que éste puede actuar espontáneamente mediante una libertad de elección. Aquí se asume que aunque el ocio puede orientarse hacia el trabajo, en la sociedad urbano-industrial no se mezclan fácilmente uno y otro en las tareas diarias: ambos modos de empleo del tiempo están

separados, pero esta dicotomía es transitoria y no igual para todos.

El ocio, según Anderson, plantea desconcertantes problemas a esa sociedad en la que por un lado ha podido crear aquel "regalo" a la masa gracias a la dedicación de ésta al trabajo y por otro ella misma contempla ahora cómo en detrimento de ese trabajo el ocio va cobrando cada día mayor importancia. El autor también opina que las personas necesitan cada vez menos diversiones y presentan la tendencia a emplear cada su tiempo libre en actividades domésticas y cívicas, constitutivas de obligaciones no laborales en las que uno puede participar de los intereses y satisfacciones propios del ocio.

Sebastián de Gracia (1962) publica *Of time, Work and leisure*, resonante obra en la que se desarrolla una polémica en la que se inspira en la Grecia clásica, en ella ve el ocio como una forma idel de ser, concretada en aquel estado libre de las necesidades diarias en el que el individuo realiza actividades cuyo fin está en sí mismas. De Gracia postula que ocio y democracia son incompatibles, porque la competición, base del progreso, indica que se está en estado de necesidad; en cambio en la democracia existe tiempo libre aunque en menos cantidad de la que se cree mas no ocio. El ocio se ubica en el plano de la aristocracia, encima de la capacidad de la mayoría, es decir en la clase ociosa creadora de cultura. En el caso concreto de Estados Unidos, el idela de ocio ya no existe pues ha sido substituido por el ideal del tiempo libre o de la llamada buena vida; concluye también de Gracia que el ocio es perfección y en ello reside su futuro.

Stanley R. Parker (1971) aborda igualmente el tema de las relaciones entre el ocio y el trabajo, en su libro *Work and leisure* hace una seria aportación teórica. Sostiene que el ocio es una actividad libremente elegida, tiene relaciones de identidad, de contraste y de separación con el trabajo. Analiza estos tres tipos de relación a nivel tanto individual y de la organización social; sin embargo en la sociedad industrial ambos fenómenos sufren una falta de reconciliación.

Este autor llega al plano de sugerir que en necesario establecer una política social que introduzca nuevas pautas cotidianas de ocio como actividad placentera, que revalorica tanto el ocio como el trabajo y que promueva, además, las potencialidades del hombre a fin de satisfacer de manera

integrada sus necesidades individuales y sociales, todo esto sin que el ocio deje de ser una elección del individuo.

Se ha dicho que la sociología del ocio surge en Francia a partir de los trabajos realizados por Georges Friedmann, esto es cierto en cuanto a la corriente teórica. En 1956 publica *Le travail en miettes* trabajo en el cual se aprecia en principio la influencia de Marx además de que también se identifican los descubrimientos llevados a cabo por Mayo.

La aportación crítica de Friedmann es hecha desde el punto de vista de la sociología del trabajo y no desde la problemática del ocio, la tesis de este autor es que el ocio, que distingue el tiempo liberado del trabajo, compensa la alienación del hombre debida más al maquinismo industrial que al capitalismo. Para ejemplificar esta postura emplea el argumento de que "quien dice ocio, dice esencialmente elección, libertad" en este caso refiriéndose al individuo, esta libertad de elección tiende a compensar ya sea porque se dirige a la realización de actividades artesanales que complementan la personalidad o ya sea porque se dirige hacia actividades laterales de huida o evasión del trabajo alienador.

En otra obra, *La puissance et la sagesse*, el mismo Friedmann (1970) muestra una evolución en un doble sentido, por un lado se plantea el problema de hasta qué punto el tiempo liberado al trabajo es realmente tiempo libre relegando su interés por el ocio-compensación y, por otra, denuncia el creciente y terrorífico desequilibrio entre el poder del hombre y su saber. Esta última afirmación le permite sugerir que es impracticable cualquier proyecto de convertir la civilización técnica en una civilización de ocio.

Erich Weber (1963 elabora en Alemania una extensa monografía titulada *Das Freizeitproblem*, emplea para ello el método fenomenológico pero tiene en ella un objetivo eminentemente pedagógico. Encuentra la esencia del tiempo libre en el comportamiento autónomo del hombre, su significación antropológica exige emplearlo con sentido y esto es posible mediante comportamientos concretos que conduzcan a la autorrealización de la persona.

Este investigador centra en el argumento anteriormente expuesto el verdadero problema del tiempo libre, problema no de orden técnico sino humano, antropológico, de índole totalmente nueva surgido a raíz de la industrialización y que

adquiere mayor trascendencia después de la Primera Guerra Mundial. Se encuentra también en el trabajo de este autor un argumento de importancia capital en la investigación de el tiempo libre, surge de aquí un problema que plantea una tarea capital a la pedagogía. educar al hombre para que sepa cómo emplear correctamente su tiempo libre. La pedagogía, empero, sólo puede ayudarle porque tiene que respetar la libertad del individuo cuyo grado de autorrealización es determinado por él mismo. En este marco, Weber concreta algunas de las tareas específicas de la educación para el tiempo libre dando las pertinentes orientaciones pedagógicas.

La corriente crítica

En la corriente crítica debe citarse un importante antecedente, un estudio llevado a cabo por Thorstein Veblen (1899) en la sociedad norteamericana decimonónica: *The Theory of leisure class*. Ante la pregunta de ¿ Por qué en esa sociedad, basada en el trabajo y la acumulación, sobreviven el ocio y el despilfarro, Veblen contesta afirmando que el ocio es contradictorio, económicamente representa destruir el capital, mientras que socialmente es un factor de comparación por consistir en un comportamiento improductivo que indica la falta de necesidad de trabajar y permite a la vez exhibir la riqueza, así se facilita el ascenso de rango social o bien el mantenimiento del rango que se tiene.

Según Veblen, las clases bajas intentan acumular ese ocio ostensible de las altas, si se extrapola al discurso darwiniano se diría que en este caso Veblen opina que en la sociedad de su tiempo la lucha por la vida ha sido substituida por la lucha por el prestigio, del mismo modo que las actividades militares lo han sido por las deportivas.

Además de este antecedente que relaciona el ocio moderno con el "preburgués", la aparición de una corriente crítica burguesa es tardía. Si se excluye de la misma la Escuela de Frankfurt, puede considerarse que las figuras más representativas pueden ser Mannheim y Mills.

Respecto a Mannheim (1950) se tiene la publicación de *Freedom, Power and Democratic Planning* en la que expresa la creencia de que para la mayoría de la gente, el camino de la civilización está más en el ocio que en el trabajo. El ocio se encuentra ante un grave dilema: si su contenido se abandona a una política de *laisser-faire* es degradado por las

empresas, si por el contrario el Estado lo sujeta a regulación, se impide que contribuya a la realización personal. Aquí la conclusión de este autor es que el ocio debe ser planificado democráticamente favoreciendo la extensión de aquellas actividades no comerciales que sirvan a los intereses de la cultura.

En cambio, la crítica de Ch. Wright Mills tiene otra orientación, llamado *L'enfant terrible* de la sociología norteamericana, se había preocupado por el ocio al momento de estudiar a los *White Collar* (1951) además de que abordó la temática de nuevo al escribir en 1954 varios ensayos al respecto. Por su parte Mills considera que el malestar que se respira en nuestra época se debe fundamentalmente al hecho de que los valores y los códigos propios de la conducta tradicional han quedado vacíos. El trabajo pasó de ser en valor evangélico a ser un simple medio de ganar dinero y el ocio a ser un modo de gastarlo. Trabajo y ocio están separados y sus valores en mutua oposición, la maquinaria de la producción ha destruido el trabajo independiente y la de la diversión, la libertad del ocio. Esta es una libertad que pasa a ser "carente de seriedad", es una fuente de distracción y de mero pasatiempo que de cultivo personal. El ocio al ser una simple parte del consumo, pierde su contenido por la ambición de estatus y las demandas consuntivas de la emulación social.

De la anterior argumentación se puede decir pues que trabajo y ocio sólo pueden unificarse con un estilo de vida que se diría "artesano" y con un cultivo del ocio cultural. La actitud de Mills tiene presentes las ideas de Veblen y las de Marx, pero además ha ejercido influencia en la *New Left* especialmente en la *Radical Sociology*.

Dentro del panorama presentado, se puede intentar el identificar la existencia de un denominador común. La visión burguesa es heterogénea, las tres posturas expuestas no integran espacios pasivos, los empíricos brindan aportaciones importantes en el plano teórico e incluso más de un teórico ha hecho análisis empíricos de interés; en el primer caso estaría Dumazedier mientras que en el otro se hallaría Stanley Parker, unos y otros integran alguno que otro elemento crítico como en el caso de Friedman.

Sin embargo, la heterogeneidad es de fondo y se hace presente al observar que cada corriente propone un distinto enfoque metodológico, y esto condiciona ya el contenido de la

problemática que en cada caso de plantea. Además cada corriente cuenta con una fuerte disparidad de interpretación.

Marie-France Lanfant (1972) afirma que ante esta situación es posible hablar de una concepción burguesa del ocio y señala que las teorías del ocio "elaboradas en un contexto de economía liberal" se caracterizan por ver en el ocio una expresión subjetiva de las necesidades y aspiraciones individuales, un signo de intereses culturales y un valor; además por considerar al ocio como una realidad propia, separada del trabajo y distinta del tiempo libre, que es aprehensible operativamente mediante sondeos de opinión y de actitudes.

Munné (1985) difiere respecto a la opinión de la francesa citada, expone su postura centrándola en dos aspectos: por un lado considera que tanto se queda "corta" pero al mismo tiempo se excede, al considerar que el ocio es un signo de intereses culturales y un valor y que hay que sondearlo para aprehenderlo no tipifica en absoluto las teorías a las que ella se refiere como de tendencia burguesa. El otro aspecto es el referido al hecho de que no se ha dejado de subrayar la importancia otorgada al elemento político liberal y a la cuestión terminológica.

Este mismo autor propone que los puntos comunes a las corrientes burguesas son realmente escasos y, sin embargo en tanto que en conjunto las diferencias de la concepción marxista constituyen características esenciales que son en su opinión: el subjetivismo, el individualismo y el liberalismo. En el primero se concibe el ocio como vivencia de un estado subjetivo de libertad, de libertad de elección, expresivo de la personalidad; el segundo considera que el ocio pertenece a la esfera del individuo, a una esfera vital "separada de lo colectivo" (Zbiden) porque no depende de los demás: uno solo puede gozar del ocio afirma De Grazia (1962). Y la tercera destaca que el ocio es un asunto privado por lo que la sociedad no puede determinar su empleo personal, aquí la regla general es el *laissez-faire*. Aquí debe advertirse que esta actitud liberal se contradice de dos formas, en el plano ideológico con los valores de la tradición puritana en la que el ocio debe estar sometido o controlado por el trabajo, y en el plano fáctico con la vigencia de prácticas de manipulación pública o privada que lo dirigen hacia la esfera del consumo aprovechando el conformismo social especialmente fácil en ese campo. De aquí que, en buena medida, los problemas del ocio queden centrados en sus relaciones socioeconómicas, en especial con la producción y el consumo.

Cap. VI El bachillerato propedéutico estatal

Antecedentes

Muñoz Izquierdo (1996) afirma que la igualdad en la distribución de oportunidades educativas no sólo significa garantizar a todos los habitantes del país la oportunidad de ingresar a alguna institución donde cada uno pueda recibir una instrucción adecuada a sus circunstancias. En esa medida, la historia de la educación media superior en el Estado de México debe, desde la concepción del enfoque que se está dando al presente trabajo, ser abordada desde una perspectiva un poco más amplia, en ese contexto es necesario no sólo restringirse a los antecedentes que de modo oficial se presentan en los documentos editados por las autoridades educativas para dar cabida a un programa de bachillerato como el que ha operado en los municipios que conforman la citada entidad.

Monserrat Garrocho (1997) señala que a pesar de las diferencias de distinto orden, ya sea económico, político, etc., no solamente en Europa o Estados Unidos sino incluso en países latinoamericanos, se ha observado que una de las tendencias comunes es la de propiciar el acceso a la formación...a capas cada vez más amplias de la población. Aunque esta observación surge al interior de un documento que revisa la tendencia en el aumento en la financiación de la enseñanza superior, el comentario es posible ampliarlo al contexto de un país como el nuestro y ni que decir de la entidad en la que se contextualiza el presente trabajo.

Para crear una visión global de lo que ha significado el trabajo hecho por los orientadores a lo largo de algunas de las décadas del siglo XX, en el caso de México como país, parece que los primeros indicios serios de actividad realizada bajo esta perspectiva se manifiestan en los años 50.

El Profr. Luis Herrera y Montes presenta un proyecto en el que se pretende crear una oficina de orientación en la Escuela Normal Superior, para 1954 la Universidad Iberoamericana funda un centro de orientación, en 1955 la Secretaría del Trabajo y Previsión Social consideró pertinente la implantación de la orientación profesional con el propósito de ayudar al individuo a encontrar cómo podría, a partir de sus aptitudes, desarrollar una actividad

determinada y facilitar el desarrollo de su propia personalidad, en 1956 en el seno de la Escuela Nacional Preparatoria se funda el servicio de orientación vocacional y ve la luz también el Instituto psicotécnico mexicano de orientación profesional, para 1959 se funda el servicio de orientación y servicio social del Instituto Politécnico Nacional, por último cabe mencionar que es en ese mismo año cuando se implanta un curso específico de orientación al interior de la carrera de Pedagogía y por otro lado se establece el programa de estudios en orientación profesional a nivel doctoral en la carrera de Psicología.

En la siguiente década parecen sólo destacar dos hechos, tanto la creación de una comisión especial de orientación profesional dentro del Consejo Nacional Técnico de la Educación en 1960, así como en 1969 el III Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional.

En la siguiente década se inicia el trabajo con el Primer Congreso Latinoamericano de Orientación, tres años después se crea la Dirección General de Orientación Vocacional como dependencia que brinda servicios a la Escuela Nacional Preparatoria y a la UNAM.

En 1982 se manifiesta cierta preocupación al interior de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A.C. por reunir a los representantes latinoamericanos en las áreas de orientación escolar, profesional y vocacional.

La Universidad de Colima en 1990 se convierte en la sede del segundo Encuentro Latinoamericano de Asociaciones y Profesionales de la Orientación, en 1991 es la Universidad de Oaxaca quien alberga los trabajos del tercer encuentro de esta misma asociación.

Al interior de los documentos de carácter normativo y propios del sistema educativo del estado de México se hace un muy breve recuento de los antecedentes del servicio a nivel de educación media superior, la primer referencia se ubica en el año de 1833 en la que se habla de la creación de la Dirección General de Instrucción Pública donde establecen formalmente los estudios preparatorios. De allí se salta al aporte hecho por Gabino Barrera a quien se le sugiere como promotor de las ideas tanto liberales como positivistas que se manifestarían en la aparición de la Escuela Nacional Preparatoria.

El carácter propedéutico del bachillerato aparece en el año de 1922 como distintivo del plan de estudios de la escuela nacional preparatoria, en 1956 estos planes son renovados y se acentúan en esta perspectiva los aspectos científico y formativo del nivel dando inicio a los programas con una duración de tres años.

En este marco de acciones relativas a poder entender de dónde surge una percepción de los objetivos que se pretenden alcanzar a través de estos programas de bachillerato, se cita el Congreso Nacional de Bachillerato en Cocoyoc, Morelos llevado a cabo en 1982. En este evento se establece el carácter formativo e integral, el tronco común y la característica de ser propedéutico como aspectos relevantes de una estructura curricular que para ese entonces se dice que existen gran número de planes de estudio y de modalidades, el objeto de estas acciones, según el documento es el de dar unidad a esta propuesta educativa para el nivel.

Con estos breves antecedentes se dice que el gobierno del Estado de México a través de SECYBS, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, creó en 1981 el Servicio de Educación Media Superior tomando para su operación inicial los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades perteneciente a la UNAM.

En 1985 se describe una reforma del plan y programas de estudio conforme a los acuerdos del congreso nacional de bachillerato realizado en Cocoyoc teniendo como marco los acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública. Debe entenderse, ya que allí no hay una descripción explícita de una acción más clara, que allí se crean los programas que serían los que propiamente se pondrían en práctica en los planteles del nivel dentro del estado de México. No se dice quién realiza esta reforma, de allí se pasa a describir que a partir de ese momento se ha trabajado en la atención de la población adolescente que demanda este servicio que se brinda con una estructura formal de planes y programas de estudio cuya finalidad esencial es la de crear un perfil del bachiller de cara al siglo XXI con una serie de competencias básicas y campos de conocimiento.

A partir del ciclo escolar 1994-1995 se establece el Bachillerato Propedéutico Estatal en el que se han determinado directrices orientadas hacia el logro de una formación integral del bachiller, éstas permitirán acrecentar habilidades y destrezas obteniendo de manera práctica y

concreta los conocimientos individuales. En estos términos aparece retratado el trabajo que se ha hecho en los planteles del subsistema educativo estatal para el nivel medio superior.

Metodología de trabajo

El sistema curricular del bachillerato parte de un planteamiento fundamental que es articular los contenidos escolares con el mundo real y cotidiano, se pretende el no remitirse a la taxonomización de los contenidos temáticos referidos a conocimientos además evitar el distanciamiento entre la enseñanza del mundo escolar y el mundo real.

Este sistema está integrado por cuatro elementos que son: la cosmovisión, la práctica docente, la estructura formal y la base material.

El plan de estudios conforma a la versión oficial publicada en el año de 1994 define a un perfil como el resultado de un procedimiento sistemático que permite identificar determinados rasgos o cualidades tipificadas que impactan en un objeto definido con respecto a un interés científico particular. Conforme a esta visión, se entiende que todas las acciones que emanen de este sistema y bajo una óptica particular que es la que el gobierno del Estado de México a través de SECYBS, se orienten hacia ese objetivo ya determinado: crear un perfil del bachiller de cara al siglo XXI.

Más adelante, en el mismo documento se dice que para cubrir esa necesidad estipulada en el perfil deseado para el bachiller de estos planteles, se presente una línea metodológica que será la que dirija el diseño de las situaciones de aprendizaje y permita al alumno "adquirir" los conocimientos que ya se califican como significativos.

Aparece ahora un concepto que es de vital importancia en este enfoque, el de competencias. El mismo plan habla de aplicar competencias y señala que éstas deben entenderse como las actividades que desarrolla el estudiante como resultado de la acción escolar para adquirir el conocimiento individual que comprende cuatro elementos, estos son: saberes, percepción, praxis y valores.

Los saberes son aquello que se ha dado en llamar contenidos, se entiende aquí que son por otra parte la acumulación de experiencia y de resultados de la investigación; la percepción se describe como resultado de la interacción del sujeto con su mundo y se afirma que está fundamentalmente ligada al lenguaje siendo un elemento importante en el desarrollo cognoscitivo; por praxis entienden en este documento las acciones del sujeto sobre el entorno y el manejo de su propio pensamiento, se estipula que debe funcionar circularmente con la percepción e incorporar saberes; por último, los valores tienen la función de dar sentido en un amplio consenso social a la actividad del alumno.

Una vez expuestos estos antecedentes bajo una visión distinta a la que durante varios años prevaleció en la práctica educativa del nivel, aquella que tenía que ver con lo que se ha descrito como la postura del magister dixit en donde la palabra pertenecía por completo al profesor y al estudiante le concernía sólo el escuchar, los contenidos de la enseñanza y las experiencias de aprendizaje giran en torno a un eje distinto: hacer del alumno alguien activo, constructor, productor de su propio conocimiento.

En este contexto se aspira a que el alumno construya para sí un perfil que lo haga competente en áreas tales como el lenguaje y la comunicación, las ciencias sociales y humanidades, las matemáticas, las ciencias naturales y experimentales y la formación complementaria. Estas áreas conforman un conjunto de saberes que deben de manifestarse a través del despliegue de competencias que se dividen a su vez en genéricas y específicas.

Las denominadas genéricas abarcan la ejecución de conocimientos que pueden ser aplicados en la vida real, aunque en realidad el conocimiento de por sí tendría que encontrar una razón de ser que vaya más allá del aula. Se estima en este diseño curricular que este tipo particular de competencia resulta como consecuencia de la exposición del alumno a las diversas condiciones de aprendizaje que fueron diseñadas para que él se apropiara de los saberes a los que hace referencia este diseño. El plan de estudios, que está organizado tratando de atender un conjunto de necesidades de la actualidad organiza en las áreas citadas antes, agrupa diversas disciplinas que permiten acercarse a muchos saberes indispensables para poder enfrentar diversas demandas, ya sea académicas o bien sociales en sentido amplio.

Por su parte, las competencias específicas contemplan un ámbito de acción más preciso, más particular. Éstas si se puede afirmar que son una consecuencia lógica del trabajo particular de una asignatura, en otras palabras, corresponden a un dominio científico delimitado tanto teórica como metodológicamente.

Existe una propuesta metodológica que deriva directamente de la postura constructivista que se ha adoptado para poder dar un giro distinto al trabajo con el adolescente, en ella se percibe que es necesario hacer un corte a aquellas prácticas en las que la pasividad del estudiante era una de sus principales características. De aquí se sigue que todos los elementos involucrados en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje tomen una connotación distinta. No se trata pues de repetir, de imitar o de seguir ciegamente un esquema, se trata de razonar las acciones que se hacen necesarias para ir transformando tanto al docente como al alumno en actores.

Existen diversas estrategias metodológicas que están contempladas al interior de la pedagogía constructivista y que son aplicables al nivel medio superior, se pueden agrupar en tres apartados de tal modo que se pueden identificar como métodos, técnicas graficadas o bien técnicas y estrategias de expresión y comunicación.

Dentro del apartado de los métodos se pueden señalar tanto al de proyectos como el de complejos, el primero busca el aprendizaje significativo considerando el contexto real y estimulando el pensamiento activo del alumno, trata de fomentar el aprendizaje colaborativo, su punto de partida es una situación problemática o bien la necesidad de organización. Se puede decir también que existen diferentes tipos de proyectos derivados éstos de organización, de imitación de actividades de los adultos o de adiestramiento.

El segundo, el de complejos, coloca al estudiante frente a tres fuentes de vida: la naturaleza, haciendo referencia a las energías productivas; el trabajo, concebido como la acción de dominio ejercido sobre la naturaleza para explotarla; y la sociedad, tratando de identificar la forma en como se relaciona el trabajo y la naturaleza de manera colectiva. Los principios fundamentales de este método se puede decir que son el poner en práctica una metodología que trascienda pedagógicamente considerando los nexos que unen a la escuela con la sociedad, partir de las experiencias del descubrimiento y de la detección de necesidades, vincular el

trabajo y la enseñanza a través del principio de la actividad tratando de que la instrucción no esté a cargo del maestro sino del trabajo activo del grupo. Por último, hay que hacer referencia que el punto de partida de este método lo constituye una acción que será desprendida de una situación problemática de la realidad circundante.

Dentro de las técnicas graficadas, una de las que ha recibido mayor atención dentro de la metodología que se ha dado en llamar básica dentro de la propuesta metodológica del bachillerato estatal es la del mapa conceptual. En un principio fue presentada como estrategia, como método o como recurso esquemático. En su carácter de estrategia puede ayudar al estudiante a aprender, al educador le permite organizar los materiales objeto de aprendizaje. En tanto método puede ayudar tanto a estudiante como a profesor a captar el significado de los materiales que se van a aprender y, en tanto recurso esquemático puede ser útil para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

Esta técnica está centrada en el alumno y no en el profesor, de esta manera tiende a desarrollar destrezas tales como la posibilidad de presentar un conjunto de significados conceptuales en una estructura de proposiciones y evita que se caiga de nuevo en aquella repetición memorística que antaño se hacía a partir de la información expuesta por el maestro.

Otras formas esquemáticas que pueden incluirse en este apartado de las técnicas graficadas que son más o menos semejantes a los mapas conceptuales son el diagrama de flujo, el organigrama, la red conceptual, la red semántica, el epítome y los esquemas.

También dentro de las técnicas graficadas propuestas en este plan de estudios se puede hacer referencia a la denominada técnica heurística uve, deriva del método de las cinco preguntas que son: cuál es la pregunta determinante, cuáles son los conceptos clave, cuáles son los métodos de investigación, cuáles son las principales afirmaciones sobre conocimientos, cuáles son los juicios de valor al respecto del conocimiento obtenido. Esta técnica se utiliza como una ayuda para resolver un problema o bien para entender un procedimiento.

Por último, la línea del tiempo como técnica graficada para acercarse a un conocimiento, contempla la necesidad de mantener presentes en el acercamiento que se hace a él cuatro elementos básicos: tiempo, espacio, sujetos y hechos. Ubicarse en el tiempo presente, reflexionar acerca del futuro partiendo del pasado, integrar el espacio en que ocurrieron los hechos, determinar la participación de sujetos concretos en la ocurrencia de un hecho permitirá comprender el papel que juega un evento en la sociedad actual.

Dentro de las técnicas y estrategias de expresión y comunicación se encuentran la narración en la que básicamente se relatan sucesos que son significativos, por su parte, la descripción intenta que las características que se integren en ella contemplen tanto lo cuantitativo como lo cualitativo de modo que sea posible atraer, en sentido figurado, la atención del posible lector. Ambas, de algún modo, se complementan para lograr, del lado del estudiante que las ejercita, cierta destreza en el uso del lenguaje.

Sin embargo, una de las técnicas que mayor atención recibe dentro de plan de estudios de este tipo de bachillerato es la del ensayo. Posiblemente representa una de las mejores oportunidades para que el joven estudiante integre en ella aspectos de investigación, centre su atención en algún aspecto que para él sea significativo y, a partir de allí construya una posible reflexión al respecto. Se sabe que esta técnica ha sido una de las que ha constituido el repertorio de habilidades intelectuales que grandes pensadores han puesto en práctica a lo largo de su vida, en el terreno formativo es indudable que aporta a quien la ejercita un sinnúmero de posibilidades ya que en su conformación interviene en muy buena medida la creatividad que aporte el autor.

La sesión bibliográfica es una técnica didáctica que consiste en una reunión de carácter académico, se desarrolla a intervalos de tiempo programados en forma periódica. Es útil para poder entrenar en ella habilidades en la selección, organización, sistematización, análisis y exposición de materiales bibliográficos que el conductor del curso considera que pueden llegar a ser significativos para la asignatura en turno. El objetivo principal de esta técnica es habilitar y capacitar a los alumnos para la selección, sistematización, estudio y análisis de materiales impresos. Esta técnica constituye también otra de las actividades que se fomentan con mucha frecuencia dentro de plan de estudios de este bachillerato, además del objetivo señalado, permite el desarrollo de otras competencias pues requiere de la

organización del trabajo en equipos, acerca a los estudiantes a diversos recintos informativos, propicia condiciones para la administración del trabajo, etc.

El área de Psicopedagogía

En cada plantel educativo del nivel medio superior se contempla dentro de la estructura operativa una serie de elementos que, en conjunto, están dispuestos para poder brindar el servicio que un adolescente puede llegar requerir mientras permanece en contacto con él en su calidad de estudiante.

En el primer nivel y con la tarea de asesorar las actividades del plantel se encuentra la dirección que por lo general presenta un plan de trabajo al inicio del curso, en él se contempla el panorama y las acciones que lo conforman y que serán ejecutadas según las comisiones y responsabilidades que de ello derivan.

Un segundo nivel está representado por las funciones que desempeña la instancia llamada subdirección, en ella descansan grandes responsabilidades pues desde ella se observa el trabajo académico, además desarrolla una actividad administrativa.

El tercer nivel jerárquico lo ocupa la secretaría escolar a la que le atañen funciones administrativas en relación con el personal del plantel así como trámites que son propios de los alumnos.

Si bien estas figuras aparecen como responsables de ciertas acciones en cada escuela, la vitalidad de cada plantel está centrada en las figuras operativas de los docentes y de los orientadores. Los primeros tienen la función de conducir el trabajo en aula así como acompañar al joven en las experiencias que se diseñan para que él se apropie de los saberes que contempla cada asignatura. Desempeñan un papel muy importante pues debido a la carga horaria permanecen en contacto con los grupos de estudiantes por varias horas-clase, además las interacciones de carácter más informal como la plática post clase, el intercambio de ideas acerca de tópicos ajenos a la clase, estrictamente hablando, permiten que esta figura llegue a desempeñar un papel importante en la percepción que el adolescente tiene de su oportunidad de fortalecer su personalidad a través de estos intercambios.

En cuanto al orientador, éste cuenta con un perfil específico debido a las funciones que le son propias del área, egresados de las licenciaturas de psicología, pedagogía, trabajo social son quienes llevan consigo la responsabilidad de diseñar el trabajo que habrá de sumarse a las actividades del docente y que persiguen el logro de un perfil como el que se ha descrito en otros apartados de este documento.

El área de psicopedagogía es un área de apoyo a las actividades técnico-administrativas del bachillerato, en ella se delega una fuerte responsabilidad en cuanto a la formación permanente del joven estudiante, de ella depende en buena medida, no sin reconocer lo importante de las otras, el que esa mentalidad propia de un ser humano que está en vías de conformarse una visión de lo que pretende llegar a ser se cristalice, tome forma a lo largo de seis semestres de estudios a nivel bachillerato.

Existe un documento llamado DOROE que significa Documento Rector de Orientación Educativa, presentado con fecha de 1995, ha hecho las veces de eje o columna vertebral para diseñar las acciones tendientes a ofrecer el servicio del área. En él se intenta poner de relieve el intento por dar un giro importante a las actividades del orientador, aquella práctica en la que esta figura servía como reemplazo de docentes, prefecto, etc. tiende, desde este enfoque dado en el documento, a extinguirse en aras de una actitud distinta que ofrezca la posibilidad tanto de profesionalizar al orientador como beneficiar en todo lo posible al estudiante que dispone del servicio para obtener el apoyo necesario.

En la versión fechada de agosto de 1995, el DOROE presenta cuatro objetivos propios del área de orientación, estos son en términos generales primero, el contribuir a la consolidación del servicio de educación media superior promoviendo acciones técnico-académicas que permitan al orientador tanto la reflexión como el redimensionar su práctica, como segundo se tiene el promover en el alumno el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades que impulsen la autoestima, confianza y automotivación, en tercer lugar aparece el desarrollar en el alumno un sentido analítico, crítico y reflexivo que le permita generar alternativas de solución a su problemática familiar y escolar, así como las que favorezcan la toma de decisiones exitosas, oportunas y confiables y, por último el generar las condiciones académicas y escolares que faciliten el tránsito armónico y eficaz del nivel medio superior.

En especial, los dos últimos objetivos son de interés para este trabajo pues en ellos se puede ubicar la posibilidad de diseño de un plan de vida. El documento propone dos tipos de estrategias, las generales en las que se pretende que el orientador facilite el desarrollo de competencias en el proceso de formación del bachiller teniendo en cuenta que la práctica que desarrolle se base en una metodología acorde al sistema curricular y que se empleen medios y alternativas que favorezcan un cambio de actitud en el alumno.

Las estrategias particulares proponen al orientador el desarrollo de acciones que propicien el conocimiento individual del alumno, se habla de propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas que hagan posible al estudiante tanto su adecuada integración al nivel así como el mejorar su aprovechamiento escolar. Se insiste en la necesidad de utilizar la metodología básica, en especial el ensayo, la sesión bibliográfica y el método de proyectos en las actividades académicas aún dentro del trabajo de orientación educativa. Una de estas estrategias particulares señala el promover en el alumno el diseño y ejecución de un plan de vida académico, profesional y social que coadyuve en el desenvolvimiento de la personalidad y la autorrealización del bachiller.

Este documento rector del área de orientación educativa se integra por cinco áreas que son: desarrollo de habilidades cognitivas, desarrollo del adolescente, orientación escolar y profesional, diseño del plan de vida del bachiller y de investigación para la orientación educativa.

De éstas, las cuatro primeras son consideradas operativas y la última está destinada al mejoramiento del trabajo del orientador a partir de la investigación de aspectos que inciden en la problemática observada en el trabajo con los jóvenes.

Estas áreas se encuentran estructuradas de modo que se interrelacionan observando una secuencia lógica en términos de los contenidos que en ellas se abordan, el trabajo a lo largo de cada grado permite ver cómo la secuencia genera en forma paulatina una visión distinta al estudiante. A criterio del orientador, la complejidad y profundidad, o bien el trabajo en forma individual, permitirán ofrecer un servicio cada vez más completo al alumno intentando con ello favorecer el trabajo que en conjunto se lleva a cabo en el plantel y tendiente siempre a lograr que el estudiante alcance el perfil que se ha enunciado como perfil de egreso del bachiller.

El área de desarrollo de habilidades cognitivas pretende ayudar en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de pensamiento del bachiller, esquemas cognitivos que puedan ser aplicados en la toma de decisiones y solución de problemas. Es importante atender con mucho cuidado este aspecto, se sabe que esta etapa del adolescente debe ser aprovechada tanto por él como por los que están a su alrededor, en especial aquellos que como docentes y orientadores diseñan situaciones de aprendizaje en las cuales él habrá de adquirir patrones o esquemas de comportamiento que hagan más amplio el mundo mental que ha recibido tanto de su familia como de los niveles educativos previos.

La denominada área para el desarrollo del adolescente se inclina por el estudio de procesos de cambio tanto físico como psíquico, la transición en la que se haya el estudiante, este paso de ser niño a ser alguien que empieza a tomar decisiones cada vez más importantes respecto a sí mismo requiere de conocerse con la mayor profundidad posible. Lo llamado problemática del adolescente no es, en alguna manera, otra cosa que un conjunto de situaciones nuevas en las que el joven se ve inmerso y requiere de información a la vez que una compañía especializada en la comprensión de los fenómenos propios de esta etapa de la vida. El proceso de identificarse, aceptarse, asumir un rol en distintos ámbitos de la vida ha de ser facilitado siempre y cuando el tipo de relación que se teja con el joven dé la pauta para que a través de ello se finque una red de pensamientos más acordes con una sociedad como la nuestra.

El área de orientación escolar y profesional atiende, según el momento en que se encuentre el estudiante en el plantel, diversos modos de integración, sea a la nueva escuela, al nuevo grupo, a las nuevas asignaturas, etc. Este proceso de mantener siempre en contacto real al alumno con un sistema en el que existen criterios diversos, sea de conducta, académicos, normativos, etc. es de vital importancia pues de ellos dependerá en buena medida la permanencia de una generación a través de los seis semestres que dura el bachillerato. Por otro lado, aquí se va germinando la semilla de ese futuro profesional, hay que recordar que la escuela preparatoria se concibe precisamente como un espacio pre-universitario, es precisamente en él donde se hallará una oportunidad de hacer el mejor enfoque posible del o los objetivos que se persiguen una vez concluido el paso por el nivel medio superior; el trabajo de acercar a esos ambientes a través de visitas, investigación documental, conferencias,

entrevistas dirigidas, etc. presenta un primer acercamiento al mundo laboral que demanda de estudios especializados y que pone en la oportunidad a las generaciones de nuevos egresados para tomar decisiones y resolver problemáticas que las generaciones precedentes no han, hasta ese momento, podido resolver o bien les falta mejorar.

En cuanto al diseño del plan de vida del bachiller, área de mayor interés para este estudio, remite a un instante peculiar del trabajo. Ese momento es definitorio de una vida, en algunos casos claro está, mientras que en otros habrá que ser mucho más agudo en la observación para poder aspirar a ampliar el mundo perceptual del joven. El cuestionamiento individual acerca de diversos hechos en la vida, no aparece como parte del comportamiento usual del joven, sin que esto sea tomado como una generalización. A veces se escucha al adulto comentar que si no sabe que hará hoy, menos sabrá lo que hará mañana. Esta es una actitud que se ha mostrado como parte de la ideología del México que vive respondiendo a las adversidades y no la del país que se prepara con anticipación para algo. Es decir, el plan de vida no será otra cosa que la posibilidad que alguien tiene de dar un rumbo definido a su existencia, saber a dónde ir, cuándo, de qué manera, para qué, con quién; en palabras en sencillo, en los hechos el asunto cambia en forma radical.

Esta área puede llegar a amalgamar diversos saberes de índole social y personal, están en juego emociones, valores, juicios, tradiciones, en fin, se hallan en este terreno tantas consideraciones como se quiera llegar a sumar. Se supone que este plan de vida debe iniciar su construcción o diseño una vez que el sujeto se inserta a la vida institucional, debe avanzar en la medida en que se observan cambios de actitud, de mentalidad, de conocimiento. La información de que se dispone es tan rica y compleja que requiere de mucho trabajo y compromiso por parte del orientador, la participación de la familia es también determinante en este diseño ya que ellos habrán de representar en todo momento el conjunto de opciones de apoyo de que dispone el adolescente y que ahora están en momento de definirse todavía más.

Por último se tiene el área de investigación para la orientación educativa, en ella se presenta la oportunidad de hacerse cada vez más profesional en la práctica de asesorar y acompañar activamente al estudiante. Esta construcción que se hace a partir de la investigación acerca a una realidad llena

de diversas problemáticas, desde la presencia de una figura como la del orientador que es mal entendida en ocasiones por todos los integrantes de la cadena operativa, hasta por el propio desconocimiento de funciones, directrices, métodos, técnicas, teorías, estudios de caso, etc. que pueden apoyar en el desempeño de esta función y que obligan a adoptar una actitud de mayor compromiso al interior de cada plantel. La investigación ha de hacerse en medio de un sinnúmero de actividades pues, ya sea administrativas, académicas, atención a familiares, estadísticas, entrevistas a **estudiantes en situaciones especiales, atención a proyectos municipales**, etc. se tiene el deber de responder a todos y cada uno de los demandantes de atención en cualquiera de sus modalidades.

El DOROE: dimensión prospectiva

En un primer acercamiento a las áreas que conforman el DOROE, parece que la única de ellas que guarda una estrecha relación con el enfoque prospectivo que se intenta dar a este estudio es la del diseño de plan de vida del bachiller. Pero no es del todo cierto, hay que recordar que en todas y cada una de ellas se definen objetivos que colaboran en la conformación de un perfil, en ellas se trabaja tratando de que el alumno adquiera y desarrolle esas denominadas competencias básicas con las que debe contar al final de su formación en este nivel y que son el tener capacidad de expresión oral y escrita, de comprensión y reflexión, aptitudes numéricas y de procesamiento de información.

La dimensión prospectiva, desde el punto de vista de quien elabora este estudio, se va perfilando en la medida en que el equipo de trabajo, directivos-docentes-orientadores definen el perfil del plantel con que se quiere contar. Los documentos de carácter normativo ponen de manifiesto el rumbo a seguir, existen líneas de acción bien definidas y que son el marco en el que deben desarrollarse varias funciones. A pesar de ello, cada plantel va delineando un estilo propio, siempre dentro de las normas, ese plan institucional que se presenta desde antes del inicio formal de un curso escolar, permite ver la mentalidad de un equipo de trabajo y determina las rutas a seguir.

En cada asignatura del plan de estudios, sea esta de tipo curricular o cocurricular, existen una serie de objetivos y formas de poder lograrlos. La metodología básica fincada en

esa visión constructivista que sirve de sustento teórico-metodológico al plan de estudios marca un tipo de acción, de allí que esta orientación hacia el futuro se ve complementada por las acciones que se plasman en el plan de trabajo del área de orientación diseñado al principio de un curso.

Existe una práctica, que no una praxis, que está determinada por una formación académica del orientador. Es a partir de ella que una acción no está diseñada para ser útil sólo en ese momento, se tiene la visión de que las experiencias de aprendizaje que el estudiante tiene en la preparatoria estatal le permitan hacer suyo no sólo el saber que le informa en sentido estricto. Se contempla que la visión con la que ingresa al plantel vaya transformándose a medida que avanza en sus estudios, ese caudal lingüístico no esté limitado al habla cotidiana que no va más allá de unas cien o cincuenta palabras útiles para todo, que su nivel de aspiraciones se modifique en un sentido distinto, que sus emociones puedan ser objeto de control por parte de él y que este sea un control razonado y no un mero automatismo, que adopte valores que por desgracia se han ido ubicando en un segundo plano o que ni siquiera formen parte de su vida; en este último aspecto vale decir que el eje axiológico del joven muchas veces entra en conflicto debido a que existen una gran variedad de situaciones engañosas y que por desgracia los medios de comunicación masivos han fomentado y presentado como los ideales de vida.

Esta visión prospectiva a la que se hace referencia en este apartado del estudio cifra su razón de ser en una urgente necesidad, la de formar personas útiles dentro de la sociedad mexicana, en principio para sí mismas, personas que estén fijando su atención en un porvenir que se va construyendo día con día y no hasta que aparece una convocatoria para un examen de admisión. Personas que adopten una visión de mayor compromiso en diversos niveles, individual, familiar, social, laboral. Hay que tener muy en cuenta que el mercado de trabajo está esperando individuos ya capaces de actuar en forma eficaz, no espera personas que no sepan escribir, que no sepan comunicarse, que no sepan atender demandas mínimas.

Si ahora se cambia el foco de atención y se mira hacia el nivel superior, ni falta hace subrayar lo necesario de ser competente en diversos ámbitos, aquí se halla una de las interesantes discusiones, la formación académica de este tipo de plan de estudios debe estar a la altura de las demás instituciones que también preparan para ingresar al nivel

profesional, que también tienen compromisos variados y que están siendo objeto de una profunda evaluación no sólo al interior del país, existen además organismos que rinden informes acerca del comportamiento de las matrículas a nivel mundial y que marcan criterios de ejecución para cada tarea.

El enfoque prospectivo del DOROE se hace indispensable en una sociedad en vías de globalizar muchas actividades, no sólo la comercial. La sociedad está sufriendo cambios tan acelerados que prácticamente ningún ser humano puede responder a ellos al mismo tiempo en que éstos se manifiestan. El joven estudiante del bachillerato estatal se prepara en un presente que hoy tiene criterios definidos, pero puede ser que mañana esos que fueron útiles y válidos resulten ya obsoletos dado el avance del conocimiento y sobre todo de la tecnología.

La definición del presente no es útil si no se tiene puesta la vista en un futuro muy cercano, el área de orientación vislumbra que el trabajo con el joven requiere de mayor contacto con él, requiere de una dedicación mayor en términos de la cantidad de tiempo que puede dedicarse a cada uno partiendo de que todos y cada uno de ellos son una realidad única e irrepetible y que sería necesario profundizar en el estudio individual para poder dar el matiz propio de cada caso. Determinar metas a corto, mediano y largo plazo, jerarquizar acciones, emplear técnicas como la de la línea del tiempo o la autobiografía marcan claramente el cómo se aproxima al adolescente a un estudio de su propia individualidad, factor que siempre se trata de rescatar al abordar el diseño del plan de vida.

La experiencia obtenida a través de los ciclos escolares obliga a poner atención en esta dimensión en particular, el hacer el enfoque adecuado de la importancia del plan de vida y todas las actividades que se requieren para conformarlo no es tarea sencilla ni para el joven ni para el orientador.

La visión prospectiva del DOROE puede ubicarse en el contexto de las ideas que algunos autores han encontrado al referirse al hecho de que como tal, la prospectiva debe valorarse como una posibilidad educativa. Miklos y Tello (1991) indican que en lugar de considerar en sentido estricto la definición y el cumplimiento puntual de las situaciones perfiladas en las imágenes futuras, es más importante atender el plano procesual que está implícito en ello.

En el trabajo que se diseña a partir del DOROE se trata de propiciar actitudes, decisiones y acciones que permitan al estudiante ubicar en un contexto presente la relevancia y trascendencia de su quehacer como ser humano. El trasfondo filosófico de esta postura teórico-metodológica se ha expuesto antes y enfoca una necesidad primordial en la sociedad del siglo XXI, estar preparado para un futuro. La imaginación de escenarios no es de tipo fantástico, en sentido figurado claro está, se trata de ir adhiriendo elementos a un esquema que se advierte tendrá una utilidad.

Sachs (en Miklos y Tello, 1991) afirma que la prospectiva puede considerarse como un proceso educativo que tiene la función de preparar a los participantes para que lleven a cabo acciones compatibles con los propósitos del sistema planeado, hay que poner atención a la tremenda similitud entre el enfoque presentado por este autor y las acciones inherentes al trabajo del área de orientación, en especial esta que trata de la posibilidad del diseño del plan de vida del adolescente. Se espera que el alumno desarrolle una actitud integradora ya que a través de la investigación, la metodología básica le permite acercarse a elementos de diverso orden, ya sea político, social, económico, cultural, etc. y que habrán de serle útiles en ese proceso de construir un escenario para él mismo. Es ese escenario en el que habrá de desarrollarse en un futuro muy cercano, a corto o mediano plazo se ubicará en una serie de situaciones en las que requerirá de las actitudes mentales y comportamentales necesarias para transitar con éxito en aquel escenario y continuar con su formación.

En el enfoque que se trata de resaltar acerca del DOROE, y en general del plan de estudios de este modelo de bachillerato, se encuentra una aspiración fundamental: el que el sujeto se forme para la vida. Este hecho que si se le ve con cuidado es bastante ambicioso, no hay razón para renunciar a él. Despertar o acrecentar en el joven un comportamiento intencionado es una actitud indispensable, existe la intencionalidad de por sí, sin embargo, se trata de que ésta tome un sentido distinto y persiga metas que lo ubiquen en un contexto más creativo considerando otras modalidades de creación y no sólo las que ya de por sí posee antes de ingresar a este nivel educativo.

En un estado de cosas como el creado a través de este planteamiento teórico de corte constructivista y en el seno de un ambiente de trabajo institucional marcado por objetivos

que destacan la enorme y ambiciosa posibilidad de que un adolescente llegue, en el mejor de los casos, a ser competente para poder diseñar un proyecto o plan de vida, se estima que este esfuerzo por iniciar un acercamiento a esta actitud prospectiva dé pautas para poder advertir hasta qué punto el diseño de situaciones educativas como las que se emplean a través de esta postura teórico-metodológica permite regular la conducta hasta el grado de crear un diseño acorde a las características y condiciones individuales de cada estudiante.

Siendo un estudio exploratorio trata de describir situaciones en las que el joven tiene que tomar decisiones acerca de qué hacer en una u otra circunstancia, qué cantidad de tiempo le es posible administrar o bien qué actividades llevan implícito un poder emocional tal que le llevan a sesgar el posible proyecto del cual parte en algún momento, si es que éste existe.

El comparar ambos géneros se inclina hacia el hecho de que la mujer está en un momento especial de la historia de la humanidad, llega al momento en el que tiene por diversos motivos que agregarse a esferas que antaño fueron cerradas y hasta prohibitivas. Aquel enfoque tradicional que prevalece en las familias mexicanas no se ha perdido, es más, se le disfraza de otro modo pero sobrevive a las acciones y discursos de modernidad con que se da apertura a foros y congresos en pro de una mujer digna de ser igual al hombre.

METODOLOGÍA

Planteamiento del problema

Este estudio parte de la necesidad de identificar la importancia que tiene la conformación de un proyecto de vida a partir, en este caso, de los elementos que se ofrecen a los jóvenes estudiantes que se integran a las instituciones de SECYBS.

En términos del desarrollo personal la posibilidad de darle una orientación y sentido vital a la formación académica determina en una muy buena medida el éxito que ésta pueda tener al realizar una tarea, existen metas y valores trascendentes que permitirán al estudiante el cambiar y modificar su mundo a partir de un compromiso personal en el

manejo de los saberes que construye y de eso se es responsable en el trabajo de orientación educativa.

La adolescencia es una de las etapas más críticas del desarrollo humano pues los cambios biológicos, psicológicos y sociales a los que se enfrenta en este momento son un reto que el alumno enfrenta en un afán de lograr una identidad, al mismo tiempo que una independencia y libertad.

El deseo de separación de la familia y la indefinición de una "vocación" y de objetivos vitales atrae poderosamente la atención del orientador educativo pues en este proceso de culminación de sus estudios de preparatoria habrá que "prevenir" hasta donde sea posible el que una decisión tomada en forma apresurada, mal construida, etc, genere, entre otros productos, posteriormente altos niveles de frustración, inconformidad y por qué no decirlo hasta de rebeldía que al no saberse encauzar y superar provocarán fuertes heridas.

Esta etapa también lleva implícito el hecho de que la crisis que se experimenta permita al adolescente experimentar un proceso de conquista de metas y de superación de temores pues tiene en sus manos la oportunidad de madurar en alguna medida, claro está que esto en tanto proceso sólo es uno de los momentos y que le esperan otros tantos en los que verá cristalizado el trabajo de la formación académica y que incide en terrenos diversos.

Ni qué decir de la repercusión social que tiene este proceso de construcción de un plan de vida, la deserción de una facultad de estudios superiores con las consecuentes repercusiones tiene un elevadísimo costo no sólo para el estudiante sino para el país en general. Los cambios de dirección del proyecto de vida en lo referente a otra elección de carrera postergan y a veces hasta obstruyen el desarrollo individual pues se le suman otros factores tales como la inserción necesaria al mercado laboral, el ejercicio de la sexualidad, el consumo de sustancias que perturban el buen juicio y que pueden llevar a una adicción de por vida.

Otro aspecto relevante pero a nivel del sistema educativo se orienta hacia la posibilidad de identificar las habilidades prospectivas necesarias para conformar el plan de vida con que cuentan las alumnas de este modelo educativo, así se podría auxiliar a evaluar la metodología básica empleada en la formación del bachiller sobre todo en este momento en el que la sociedad mexicana está inserta en un mundo con fuertes

presiones venidas del exterior y que lo obligan a hacer más eficiente el trabajo en todas las esferas del país, no se diga en la educativa.

"La vida tiene el sentido que cada quien le dé" señaló alguna vez el famoso psiquiatra Viktor Frankl, poder orientar al adolescente en este momento específico de su existencia tratando de identificar lo determinante de este proyecto de vida de tal modo que disminuya la tendencia que en muchos de ellos sólo gira en torno a la posibilidad de trabajar de inmediato tras concluir sus estudios de preparatoria, reunirse a vivir con alguna pareja, emigrar hacia Estados Unidos de Norteamérica, elevar la tasa de natalidad, independizarse de la familia sin un sentido claro de lo que esto significa representa el mayor de los retos para quien propone el presente estudio.

Objetivos

Identificar las habilidades prospectivas en alumnas del bachillerato propedéutico estatal

Retroalimentar la práctica de la orientación educativa en la preparatoria oficial 87 turno vespertino, particularmente en el área para el diseño del plan de vida del bachiller.

Retroalimentar la metodología básica empleada en el plan de estudios del bachillerato propedéutico estatal.

Hipótesis

- a) Si una alumna aprueba las asignaturas curriculares de cada semestre, entonces tiene un proyecto de vida centrado en lo académico
- b) La administración del tiempo personal está en función de un proyecto de vida
- c) Los saberes construidos a través del bachillerato permiten la conformación de un proyecto de vida

Universo, muestra

Se define como universo para propósitos del presente estudio al conjunto de alumnos que de manera oficial se encontraban inscritos al tercer año del bachillerato dentro del turno vespertino en el ciclo escolar 2003-2004 al momento de

aplicar el instrumento diseñado para el levantamiento de los datos de interés. Dentro de esta condición se encuentran sólo cuatro grupos que albergan a poco más de 200 estudiantes.

La muestra se conformó a través de un procedimiento tal que se enumeraron los cuatro grupos del turno vespertino tal y como se organizaron para el ciclo escolar 2003-2004, es decir, I, II, III, IV. De esta manera se anotó el número de cada uno de ellos en un trozo de papel de 2 cms. cuadrados y se introdujeron en una caja y tras haberlo hecho se procedió a extraer uno de ellos que pasaría a conformar precisamente la muestra. Se asume que hay representatividad en el grupo 3° III que fue el que resultó extraído pues antes de dar principio al ciclo escolar citado antes, el área de psicopedagogía llevó a cabo una revisión de las condiciones en las cuales concluyó el ciclo que comprendió el tercer y cuarto semestre, esto se realiza para poder organizar grupos en los que existan, hasta donde sea posible, alumnos que compartan intereses académicos y que puedan manifestar actitudes tendientes a la búsqueda de información útil para su futuro más inmediato.

Instrumento

El instrumento empleado para la obtención de esta información se diseñó a partir de considerar una serie de opciones ante las cuales el adolescente puede acceder en su condición tanto de estudiante como de sujeto que presenta un conjunto de características propias de la etapa de vida en la que se encuentra.

En su condición de inventario, el citado instrumento trató de muestrear actividades, tiempos, frecuencias, interacciones, sujetos interactuantes que pudieran ayudar a ir configurando el modo en como estos estudiantes emplean su tiempo personal. Así, se construyeron seis categorías que agruparan las posibles opciones a las que tiene acceso, sea en forma individual o bien colectiva, ya sea con los compañeros de escuela, amigos, vecinos, familiares, pareja actual.

El cuadro siguiente presenta las categorías consideradas para este estudio así como los elementos que se integraron en cada una de ellas.

Medios de comunicación	Aparatos electrónicos	Ocio	Culturales	Aprendizaje informal	Interacción con otros
Radio	Videocasetera	Zonas de recreo	Museo	Instrumento musical	Pareja(novio)
T.V.	Videojuego		Exposiciones	Idioma	Paseos familia
P.C.		Tocada	Cine	Oficio	Fiestas
		Ver eventos deportivos	Teatro	Voluntariado	Solo en habitación
		Calle	Concierto	Agrupación	
		Cable		Gpo. religioso	
				Practicar deporte	

Por medios de comunicación se entiende que son aquellos con los que el adolescente cuenta ya sea en su domicilio o bien en las instalaciones del plantel educativo y que le permiten obtener y enviar comunicación de interés personal. La siguiente integra aquellos dispositivos que permiten el contacto con materiales previamente grabados o bien diseñados para interactuar con ellos de modo que se obtenga tanto información como diversión. La siguiente categoría se entiende aquella en la cual el joven estudiante invierte tiempo en contacto con ellos mas aquí no le es posible el envío y recepción de información, en este caso la interacción con estos aparatos está limitada a las elecciones que él haga antes de ponerlos a funcionar.

En la denominada ocio aparece un conjunto de opciones ante las cuales el joven asume un papel menos activo en relación a las posibles actividades que se pueden llevar a cabo en estas condiciones, en sentido estricto no "gasta" su tiempo sino se inserta en ellas de modo que no necesariamente le demanden de cierta atención, saber, etc.

Las culturales si pueden requerir de un trabajo intelectual distinto en el cual el adolescente aproveche para eslabonar saberes de orden académico con los que puede obtener en contacto con estas opciones de inversión de tiempo personal, debe considerarse que estas actividades pueden ser complementos de aquello que se esboza en el trabajo académico y que fortalecen la oportunidad de construir un concepto de cultura más amplio.

El ámbito del aprendizaje informal está diferenciado del formal en la medida en que en el primero no se está sujeto de modo tal que se requiera una serie de actividades en tiempo y forma para alcanzar ciertos objetivos, aquí se trata de una elección en la que cada uno participa por adquirir ciertos comportamientos orientados hacia otros fines. Se sabe

que existen muchas oportunidades de aprender algo, sin embargo, estas se abordan aquí como un proceso complementario a la actividad escolarizada formal.

La interacción con otros es sin duda uno de los tantos modos en como el sujeto construye su realidad personal, identidad, etc. Esta categoría define aquellas interacciones que siendo propias de su etapa de desarrollo como individuo le requieren de adquirir otro tipo de conductas de orden más sociabilizador. La última opción, el estar solo, intenta rastrear en qué medida las decisiones tomadas en ausencia de otras personas puede apoyar o dificultar el orientarse hacia una meta previamente determinada.

RESULTADOS

El inventario de empleo del tiempo personal se aplicó en forma colectiva a 36 sujetos que se presentaron en la sesión de orientación educativa programada según el horario de clase correspondiente al 3° III turno vespertino de la escuela preparatoria oficial 87 ubicada en la colonia Hogares de Atizapán el día 3 de mayo de 2004.

Los resultados obtenidos se procesaron a través del empleo del programa SPSS versión 9.0 para Windows y se describen a continuación.

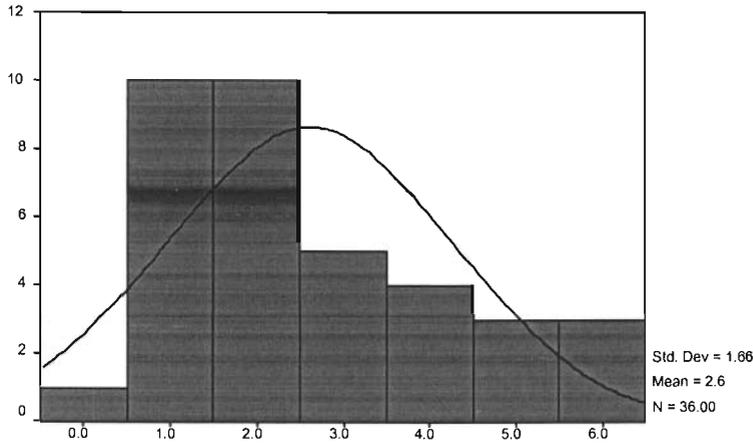
Una primera parte del inventario se diseñó considerando incluir reactivos relacionados con medios de comunicación y aparatos electrónicos que debido a su gran difusión han entrado en contacto con una considerable cantidad de población.

En el caso de la radio sólo un sujeto reportó no escucharla, un 41.7 % afirma que escucha por lo menos 2 hrs. y un 22.2 % lo hace durante 3 hrs., el 94.4% afirma hacerlo diario. Básicamente el motivo de la escucha de este medio es por gusto y presentó el 86.1 %, destaca el hecho de que el 58.3 % señala que no busca información especial al escuchar la radio.

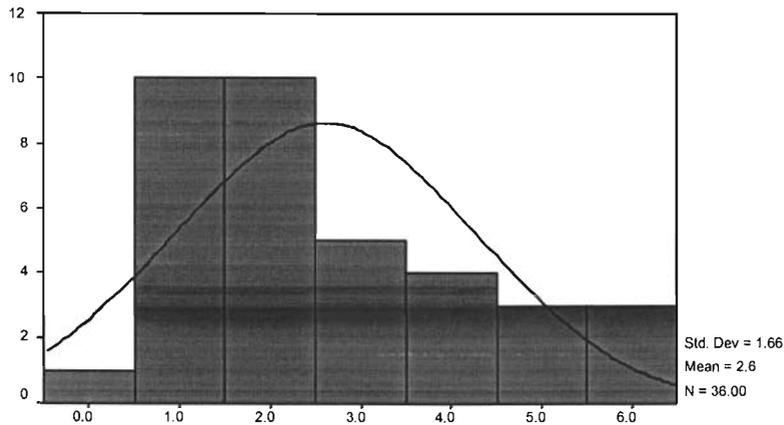
En cuanto a la T.V. el 97.2 % afirma verla, aquí los tiempos destinados para esta actividad presentan un 27.8 % con menos de una hora, otro tanto para dos hrs., un 13.9 % para tres hrs., 11.1 % responde que cuatro horas y 8.3 % ven t.v. cinco o más de cinco hrs. Existe cierta diversidad en cuanto a la elección de los programas, destacan los porcentajes de telenovelas y series con 22.2 % cada uno y sólo el 2.8 % prefiere las noticias. Más de la mitad, 55.6 % afirma ser él mismo quien elige el tipo de programación.

Las gráficas siguientes muestran la distribución del tiempo empleado para cada uno de estos medios, como puede observarse, empieza a llamar la atención la cantidad de tiempo individual destinado a estas actividades. Debe tomarse en cuenta que estos alumnos permanecen en la escuela por un espacio de 5 hrs. o más al día dentro del plantel educativo, de allí se generan tareas o actividades extra-clase que demandan de ellos el empleo de cierta cantidad de tiempo y el día sólo cuenta con 24 hrs.

Tiempo de escucha de la radio



tiempo de ver t.v.



tiempo de ver t.v.

Ahora bien, si se suman el 41.7 % que escucha por lo menos dos hrs. de radio y el 22.2 % que lo hace por 3 hrs. se tiene ya que el 63.9 % empleando una buena cantidad de tiempo sólo en esa actividad. En el caso de la t.v. que tiende a ejercer un mayor control sobre la conducta, si se suman el 27.8 % con 2 hrs. de ver televisión más el 13.9 % que emplea 3 hrs. en esto y el 11.1 % que usa cuatro hrs., se tiene el 52.8 % de estos jóvenes "atados" literalmente a una acción básicamente receptora de información y sin posibilidad de "hacer " algo más.

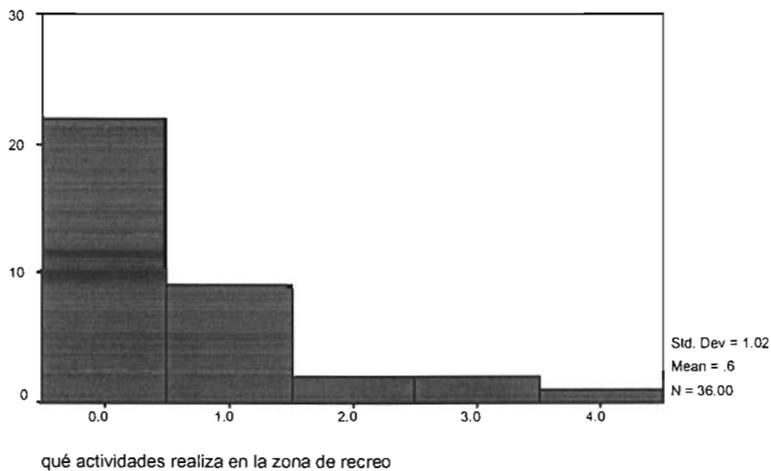
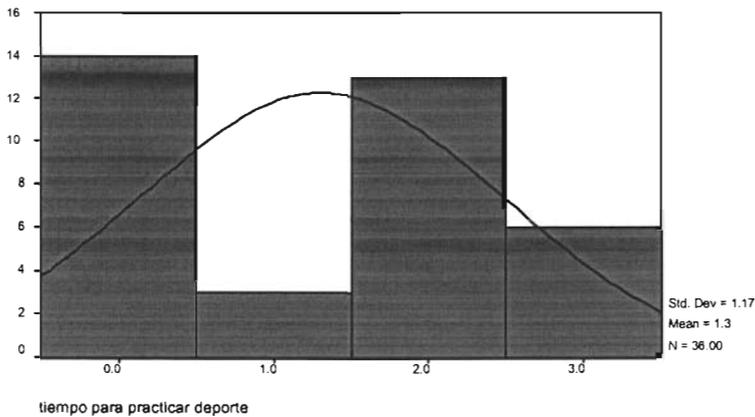
En el caso de la computadora no se tiene dato acerca de la cantidad de tiempo empleado en ella y no apareció en las respuestas el que se use para "chatear", leer correos o jugar con ella. Se supone que su uso tiende a no retener tanto al adolescente en contacto con ella.

De la categoría de aparatos electrónicos el 75 % afirma tener videocasetera, en este caso el 55.6 % la emplea por lo menos una vez a la semana prefiriendo ver películas de acción un 27.8 % y de terror un 19.4 %; se puede observar también que el caso de documentales constituye sólo un 5.6 % en lo que se refiere a tipo de material preferido. Al revisar las respuestas relativas a videojuego sólo el 44.4 % afirma tener uno u aunque el 61.1 % o bien no contestó o no lo usa, el 27.8 % dice hacer uso de él por lo menos una vez a la semana.

En la siguiente categoría que es ocio algunas de las opciones no presentan, en apariencia, una frecuencia considerable al interior del modo en como se organiza o se emplea el tiempo individual. El cable por ejemplo que requiere de por sí un gasto extra aparece con un 11.1 % para el caso de quienes afirman tenerlo y el tiempo empleado para ver un programa a través de ese medio es muy poco ya que en suma el 8.4 % destina tiempo para ello.

Sin embargo, el caso del deporte constituye una actividad que suele requerir de tiempo considerable. El 63.9 % indica practicarlo siendo los más favorecidos el fut-bol con 27.8 % y el básquet con 13.9 %. El tiempo que se dedica a esta actividad es de una o dos hrs. con un 36.1 % y tres o más hrs. presenta el 16.7 %. Ahora, haciendo referencia a la frecuencia de práctica, ésta muestra que el 22.2 % emplea un día a la semana, 16.7 % lo hacen dos o tres días y 13.9 % emplea cuatro días o más. Es posible que estos porcentajes estén muy relacionados con el motivo de práctica cuya frecuencia alta es debido al gusto y presenta el 52.8 %.

Las siguientes gráficas presentan tanto el tiempo destinado a la práctica de algún deporte así como las actividades que estos jóvenes realizan en las zonas de recreo cercanas a su domicilio. El hacer deporte aparece con un 25 % y aunque el motivo más sobresaliente para acudir a ese espacio es la respuesta "gusto" que alcanzó el 22.2 %, parece que aunque la frecuencia indica que dos o tres veces semanales constituye sólo el 11.1 % El 36.1 % dice que si acude a las zonas de recreo y la diversidad de actividades que en ellas se realiza no va más allá de cuatro distintas.



Respecto a espacios como el cine se tiene que el 52.8 % sí acude a él, la frecuencia más alta la presentó la respuesta de una vez a la semana con el 16.7 %. En el caso del teatro acuden a este lugar el 41.7 % , aquí las mayores frecuencias se concentran en dos opciones, una vez al mes y ocasionalmente con 11.1 % cada una. En las respuestas emitidas respecto a la opción de teatro y en particular al sondear el motivo de asistencia, el mayor porcentaje lo presenta la respuesta de "porque lo mandan" o por "tareas" en cuyo caso se trata de actividades extra-clase que se asignan dentro de un esquema de trabajo que define objetivos específicos por asignatura pero que se cubren a través de una sola actividad.

El presenciar eventos deportivos tuvo un 61.1 % en la respuesta afirmativa y el evento más visitado fue el futbol con un 33.3 %, la frecuencia con que se acude es una vez a la semana con un 22.2 %, los lugares a los que se acude a ver estos eventos deportivos son los "campos" y los deportivos cada uno con el 19.4 %. Estos jóvenes afirman acudir a este tipo de eventos por gusto cuyo porcentaje fue del 50 %, el 55.6 % lo hace acompañado y son los amigos quienes acompañan con más frecuencia a esta actividad presentando un 22.2 % contra el 11.1 % que fue el porcentaje obtenido por los hermanos.

El acudir a algún tipo de concierto no fue respondida por un 50 %, sin embargo, quienes si acuden prefieren los de rock con un 16.7 % y gruperos que obtuvo el 5.6 %. La frecuencia con que acuden es, en este caso, la más alta el 25 % en forma ocasional y una o dos veces al mes con el 11.1 %.

Al cuestionar respecto a la asistencia a las "tocadas" el 55.6 % respondió afirmativamente sin importar un tipo especial ya que la opción de "todas" presentó la más alta frecuencia con un 22.2 %. De nuevo el motivo con porcentaje más alto fue el de "gusto" con un 33.3 %, la frecuencia más alta con la que lo hacen es de 13.9 % para el caso de cada semana, sigue observándose que los amigos son la opción más atractiva para compartir en este tipo de actividades ya que presentó el 33.3 %.

El último apartado relativo al ocio se refiere a la calle, este espacio incluyó preguntas que van desde si gusta permanecer en la calle con respuesta afirmativa en un 27.8 % y un 41.7 % con negativa. Respecto a los motivos por los cuales "está en la calle" un alto porcentaje, 75 %, no dio respuesta y el 25 % restante se distribuyó entre distracción, gusto y "no sabe" con un 5.6 % cada una y 2.8 % para convivir, no le gusta su casa y por diversión para cada una. En relación al tiempo de permanencia en la calle el 55.6 % no respondió, el porcentaje restante se distribuye en un 16.7 % para una hora, otro tanto para dos hrs. y el 5.6 % para tres hrs. y más de tres hrs. respectivamente.

La pregunta relativa a la frecuencia con que se está en la calle mantiene casi constante el porcentaje de sujetos que no responden, aquí es de 52.8 %, varía sólo por un sujeto, después de eso la respuesta de una vez por semana presentó el 16.7 %, fin de semana 8.3 así como diario y en forma ocasional presentó el 13.9 %. En torno a las actividades que

se realizan al estar en la calle ahora el 50 % no responde, el 25 % restante dice que para platicar con amigos, el 5.6 % para "cotorrear", el 13.9 % para jugar y el 5.6 % para consumir.

Al pasar a otra categoría del instrumento que es la de culturales, de inicio el acudir a un museo es respondida afirmativamente por el 38.9 % y un 44.4 % no contestó. Los motivos que hay para acudir son gusto con un 27.8 %, escuela y aprender con 2.8 % cada uno y el 66.7 % no contestó. El tipo de museos a los que acuden, a pesar de que el 55.6 % no contestó, es históricos en un 27.8 %, de animación el 5.6 %, interactivo el 2.8 % y de todo tipo presentó el 8.3 %. La medida de la frecuencia con que se acude presenta un alto porcentaje de no respuesta con un 86.1 %, el 8.3 % dice a veces, y poco o cada cuatro meses presentó el 2.8 % cada una.

Lo que gusta al acudir al museo, para quienes lo hacen, se distribuye desde "todo" con un 13.9 %, las obras con 8.3 %, antigüedades y osamenta presenta cada una el 2.8 % y quienes dicen que nada les gusta al ir al museo son el 2.8 %. Al preguntar para qué sirve visitar un museo, el 55.6 % no contestó, el 27.8 % afirma que "sí" sirve, el 8.3 % dice que es para aprender, el 2.8 % dice que sirve para las tareas así como para conocer personas que fue la otra opción con el mismo porcentaje; además del 55.6 % que no contestó, el 2.8 % que es un solo sujeto dice que no sirve visitar un museo.

La pregunta relativa a las exposiciones no fue respondida por el 66.7 % de sujetos, sólo acude a ellas el 11.1 % y el 22.2 % respondió que no acuden. Al cuestionar acerca del tipo de exposición visitada crece el porcentaje de no respuesta pues mientras que en la anterior pregunta fue de 66.7 % ahora se va hasta el 88.9 %, el 2.8 % acude a las que presentan arte y el 8.3 % afirma acudir a todo tipo de exposición. La siguiente pregunta relativa a la frecuencia de asistencia presentó un 94.4 % de no respuesta y quienes respondieron afirman que a veces y que cuando hay, ambas presentan el 2.8 % para cada una y se trata de un sujeto en cada opción mientras que en la no respuesta se ubican 34 sujetos. Cuando se pregunta si acuden por gusto propio, el 66.7 % no responde a ello, el 19.4 % lo afirma y el 13.9 % lo niega. Al cuestionar acerca de si el visitar exposiciones es por interés propio el 50 % no contestó, el 30.6 % dice que sí y el 19.4 % lo niega.

En el grupo de actividades que se incluyó para identificarlas con el aprendizaje informal se tiene que el aprender a tocar un instrumento presenta un 25 % que no contestó, el 33.3 % dice que sí mientras que el 41.7 % responde que no. Para la pregunta de qué tipo de instrumento, el porcentaje de no respuesta fue del orden del 69.4 %, la flauta obtuvo 11.1 %, guitarra el 8.3 %, pandero y teclado el 2.8 % cada uno y la combinación de flauta y guitarra el 5.6 % restante. El tiempo dedicado a aprender a tocar algún instrumento presentó 72.2 % de no respuesta, 13.9 % emplean menos de una hora y sólo el 5.6 % asignan para esta actividad 3 hrs.

Aprender un idioma mostró un 41.7 % que no contestó, un 8.3 % sí lo hace y la gran mayoría fue de 50 % que no aprenden algún idioma. Aquí las opciones son muy cerradas, el 91.7 % no contestó a la pregunta acerca de cuál idioma está aprendiendo y el 8.3 % se dedica a aprender inglés. La última pregunta relativa al aprendizaje de un idioma se refiere al tiempo que se dedica a ello, el 91.7 % no contestó, el 2.8 % emplea menos de media hora, el resto, otro 2.8 % usa una y media hora en ello.

El aprender un oficio muestra 52.8 % que no contestó, sólo un sujeto que representa el 2.8 % afirmó hacerlo y el 44.4 % que resta responde que no. Al observar la diversidad de oficios en aprendizaje, el 97.2 % no contestó y el único que sí lo hace, 2.8 %, dijo que aprende el de panadero. Por último, ninguno quiso responder al motivo por el cual aprende un oficio, ni siquiera el que sí lo está haciendo.

La participación como voluntario no fue respondida por el 61.1 %, el 38.9 % respondió no hacerlo. En este caso está de más referirse al tipo de institución o bien al motivo o tiempo dedicado a ello puesto que no se hace, por ende no se cuenta con más información al respecto.

La afiliación a una agrupación cuestionada aquí como si se pertenecía a alguna presentó 55.6 % que no contestó, el 5.6 % dijo que sí y el 38.9 % respondió que no. La diversidad de agrupaciones sólo presentó dos opciones, amigos con el 2.8 % y grupo informal con otro 2.8 %, el 94.4 % no contestó a la pregunta.

Pertenecer a un grupo religioso, último aspecto considerado en este rubro de aprendizaje informal, mostró que el 52.8 % no contestó, 27.8 % dice sí pertenecer a alguno y el 19.4 % responde que no. Al tratar de saber a qué congregación

pertenecen los sujetos que integraron esta muestra, el 75 % no contestó, el 22.2 % afirma que a una católica y el 2.8 % afirma que a otra.

La última categoría, de interacción con otros, inicia cuestionando acerca de si el sujeto tiene o no pareja, el 19.4 % no contestó, sí la tienen el 27.8 % y no tienen el 52.8 %. Respecto al tiempo empleado en ver a la pareja un 72.2 % no contestó a ello, el 11.1 % emplea de media hora a una, otro 11.1 % invierte dos a tres hrs. y el 5.6 % afirma emplear más de cuatro hrs.. En relación a la frecuencia con que se presenta este tipo de interacción, el 69.4 % no contestó, 16.7 % lo hace a diario, el 13.9 % emplea el fin de semana. Dentro de este tipo de interacción, la pregunta relativa a si realiza actividades con su pareja presenta el 77.8 % que no contestó, un 8.3 % dice que sí realiza y el 13.9 % no lo hace. La diversidad de actividades realizadas con la pareja mostró un 86.1 % que no contestó, un 2.8 % acude a bailes o fiestas, el 5.6 % camina o pasea, el 2.8 % afirma divertirse y otro 2.8 % dice que estudian.

Otro tipo de interacción, el paseo con la familia, fue respondido afirmativamente por el 69.4 %, el 8.3 no lo hace y el 22.2 % no contestó. La frecuencia con que se realiza esta actividad a lo largo de un mes presentó el 19.4 % para una o dos veces, 27.8 % lo hacen tres a cinco veces, el 11.1 % lo hace en fines de semana, un 2.8 % lo realiza en forma ocasional, el 8.3 % dice que más de cinco veces y el 30.6 % no responde a esta pregunta. Aquí el 72.2 % visita a sus familiares, el 5.6 % no lo hace y el 22.2 % no contestó; un 33.3 % visita a los abuelos, el 27 % a los tíos, 16.7 % visita a "todos", es decir a cualquier familiar, el 22.2 % no contestó. Al tratar de saber quién propone las visitas a familiares, el 22.2 % no respondió, el 52.8 % afirma que son los padres quienes lo proponen, el 5.6 % los hermanos, el 19.4 % afirma que esto lo propone toda la familia. Por otra parte, el motivo de estas visitas presentó un 25 % de no respuesta, distracción o plática tuvo el 5.6 % así como enfermedad o visita, por festejos obtuvo el 2.8 %, para estar con ellos el 13.9 %, un 27.8 % dicen que sin motivo especial, por gusto el 2.8 % y para ver a familiares con el 11.1 %.

Acudir a fiestas presentó 20 % de no respuesta, el restante 80 afirma hacerlo. La frecuencia con que se presenta esta conducta va desde cada semana y cada quincena con un 28 % respectivamente, cada mes con 4 % y en forma ocasional presentó un 24 %, 16 % corresponde a no contestó. El tipo de fiesta al que acuden mostró que a todas en un 44 %, de tipo familiar con 32 %, de la escuela con 4 %, el 20 % no contestó.

Por último, el estar solo gusta al 64 % de la muestra, el 8 % afirma que no mientras que el 28 % no contestó. La variedad de actividades realizada al estar solo en su habitación presenta 24 % para t.v., 4 % piensa, escucha música con un 16 %, estudiar el 4 %, leer y escribir con 8 % para cada una, arreglarse y rezar tiene 4 % en cada caso y el 8 % afirma que varias sin llegar a especificar.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La interacción con los denominados medios de comunicación sugiere que el modo en como se realiza está en función de aspectos que pueden bien ser propios de la etapa de adolescentes en la que viven los alumnos que integraron la muestra, se espera de por sí que esta categoría muestre un comportamiento "típico" en la medida en que puede no ser la principal meta el obtener información específica acerca de un proyecto personal de vida, más bien puede estar cerca de la oportunidad de divertirse sea solo o en compañía de algunos pares o la propia familia.

La denominada aparatos electrónicos no difiere en realidad respecto a la previa, aquí el mayor interés, si se le puede llamar así al contacto con estos aparatos, radica en la posibilidad de hacer elecciones pero tendientes a pasar el tiempo, a divertirse a través del juego o del contenido de un registro acerca de temas tan diversos que pueden no necesariamente ser aquellos que le lleven a integrar o agregar elementos de cultura específicos para ampliar su horizonte y desde allí poder diseñar un escenario en el cual insertarse con miras de conformar un proyecto de vida concreto.

La siguiente categoría constituye todo un reto en cuanto poder encontrar en ella la posible presencia de algún elemento útil para un proyecto personal de vida. La prospectiva es en tanto herramienta una posibilidad de comportamiento, como conjunto de técnicas asume entre otras premisas la de que el sujeto que hace uso de ella intenta comportarse en forma prospectiva. El hablar del ocio puede poner en juicio el modo en como el adolescente decide, esto debido a que ha pasado por un programa de nivel medio superior y eso en teoría debería haber modificado sustancialmente su línea de conducta, en especial si se espera que elija alguna actividad en la que predomine el trabajo intelectual sin querer hacer de este apartado un espacio de debate acerca de la vieja división trabajo intelectual-trabajo físico propia de otro momento de la historia de la sociedad.

Aquí se agrupan actividades físicas tales como el practicar algún deporte o bien el bailar que pueden ser muy significativas para el joven pues en ellas puede encontrar una serie de satisfactores tales como el obtener liderazgo, reconocimiento, etc. Estas actividades bien podrían ser un eje a partir del cual él forme un posible proyecto y contemple el poder dedicarse en forma más seria a ello, es posible que a partir de sus características físicas pondere que tiene cierta oportunidad de éxito y eso lo acerque a ubicar estas actividades dentro de las de mayor jerarquía para su futuro ya próximo.

También dentro de esta categoría se encuentran actividades en las cuales no se realiza una acción en la que el joven participe de modo activo, esto es, aquellas que prácticamente obligan a permanecer pasivo ante lo que se presenta en un monitor o bien en un espacio en el que ya se ha determinado todo lo que sucederá, tal es el caso del teatro.

Hasta este momento lo que aquí se ha considerado para abrir el análisis de resultados lleva a ver en una sola dirección, la descriptiva de lo que los resultados presentan desde el enfoque que se le pretende dar al conjunto de fenómenos implícitos en esta realidad del programa de bachillerato propio de las escuelas del gobierno del estado de México y que en este caso específico se restringe a las condiciones en las que se opera dentro de la preparatoria oficial 87 y que, dicho sea desde ahora, no puede ser considerado como representativa en sentido estricto del resto de las que conforman el sistema dentro de la entidad.

EL análisis se torna interesante en la medida en que desde aquí se pretende dar cabida a un intento por sistematizar la experiencia en el nivel bachillerato. Esta lectura que se presenta atrae la visión de quien opera en dos distintas funciones, como orientador y como docente, y a la vez en su condición de testigo se ve en la oportunidad de partir de aquí para intentar rediseñar y redimensionar la práctica que en las aulas se lleva a cabo y que, en el plano más formal del discurso, debería construir condiciones tales que le faciliten al estudiante asimilar elementos de juicio útiles para un proceso determinante en su vida que es de la toma de decisiones.

Se esperaría que en este momento de su vida, al haber concluido el programa del bachillerato general, el joven podría acercarse desde una perspectiva distinta al medio de comunicación o bien el teatro o al presenciar eventos deportivos. Se advierte que en ello tendrían que prevalecer una decisión los elementos propios de las áreas en las cuales se diseñaron situaciones de

aprendizaje destinadas a resaltar los aspectos más ricos no sólo en información.

Una de las primeras observaciones que pueden hacerse a los resultados obtenidos en el presente estudio orienta hacia el modo en como se emplea el tiempo personal, sea que éste no puede mantener un patrón estable o bien que cada "etapa" de un ciclo escolar obliga a distribuir de manera distinta el horario individual.

En principio, se debe considerar que un adolescente en las condiciones de vida que puede llegar a tener un joven de una zona prácticamente marginal limita de por sí su espectro personal de lo que puede llegar a construir a través de su inserción en un sistema educativo que aspira a dotarlo de "competencias" que le hagan ser un individuo con cierto grado de iniciativa.

El inventario se aplica casi al final del ciclo del bachillerato, uno de los supuestos importantes en este estudio es el relativo al hecho de que ya se han adquirido competencias de diversa índole, el programa diseñado para crear un el joven estudiante un perfil de egreso le hace un sujeto potencialmente capaz, o competente si se quiere mantener la línea del discurso oficial en materia de educación media superior. Las realidades de los datos sólo considerados a simple vista, puede que no remita a esa misma consideración, o al menos no en la medida en que las autoridades educativas lo pregonan o plasman en sus informes oficiales.

Ser portador de un certificado de bachillerato no es lo mismo que ser bachiller, el documento sólo dice que un joven participó de una serie de experiencias las más de las veces sin posiblemente haber establecido la conexión entre su saber personal o cotidiano y la forma organizada que una disciplina científica emplea para describir alguna parcela de la realidad. Uno de los cambios más radicales en la conducta de un ser humano se manifiesta precisamente por el modo cualitativa y cuantitativamente diferente en como un individuo percibe y transforma su contexto más cercano, los diálogos con los jóvenes egresados exhiben el breve, escaso o nulo cambio en sus patrones de habla, formas de hacer referencias, etc., aunque claro está que en este caso ese es un dato que no fue considerado dentro de este inventario y que se incluye con la finalidad de complementar aún más el panorama de este trabajo.

CONCLUSIONES

Los resultados que este estudio obtiene invitan a aventurar algunas ideas prometedoras en lo que respecta a la futura actividad individual de las alumnas que participaron respondiendo al instrumento creado para acercarse a esta dimensión de la formación como bachilleres, antesala de estudios profesionales en algunos casos, preámbulo de la inserción al mercado laboral, bien el inicio de una relación de pareja o incluso la posible combinación de algunas de las opciones aquí expuestas.

Las conclusiones pueden agruparse en algunas categorías en las cuales se puede ir haciendo una especie de recuento de los argumentos de mayor interés, el estudio no pretende ser determinante o mostrar una postura cerrada en términos de que lo que en él se exprese sea una verdad incuestionable. Por el contrario, trata de despertar o crear mayor número de interrogantes o dudas acerca de este proceso tan complejo como lo es el enseñar y aprender.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje corren de la mano muchos fenómenos tanto individuales como sociales o colectivos, en diferente medida pero siempre al unísono, las experiencias que en ello se juegan determinan hechos futuros que no siempre se perciben en su dimensión cabal. Así, una actitud que parece sin interés o significado puede ser, a pesar de que no se aprecie como tal, el detonador de conductas futuras, de pensamientos, de enfoques que partan hacia direcciones no siempre favorables para la sociedad mexicana. De aquí que no es conveniente hacer observaciones tan a la ligera, importa que la juventud invierta lo mejor posible en un presente, viva mejor en un futuro.

Para empezar habrá que atender primero la dimensión que se vincula directamente con el trabajo formal, esto es, el que se hace a través del modelo de atención que el gobierno estatal ofrece y que constituye la oferta educativa a nivel medio superior. Este enfoque presenta la posibilidad de formar en un programa que dota de elementos al estudiante que va de paso, que persigue continuidad y por ende, aspira a ciertos modos de vida.

La administración del tiempo personal como muestra de una habilidad prospectiva puede llegar a ser una de las más importantes competencias que un estudiante de bachillerato muestre durante su estancia en el plantel educativo, sin

embargo, es necesario que esta actitud se manifieste no sólo en el transcurso de esa estadía. La educación en sentido más amplio debe aspirar a rebasar los linderos físicos de la escuela ya que el estudiante es antes que nada un ser humano inmerso en distintos contextos cuyas demandas difieren tanto en cantidad como en calidad.

En el ámbito personal o individual las decisiones que toma a cada instante el adolescente se ven determinadas por factores que pueden ir desde lo más trivial hasta lo más complejo del pensamiento de un sujeto. Si se partiera de enmarcar estos comportamientos en las ópticas que este estudio emplea como marco teórico, sería muy difícil de ubicarlas como muestra de un razonamiento como el expuesto por Piaget al sugerir que en estas edades se ha alcanzado la posibilidad de llevar a cabo el procesamiento de la información que responda cabalmente a lo que él denomina razonamiento lógico-matemático. De ser así, no habría tantos problemas en el área de matemáticas a lo largo de los semestres que estos jóvenes cursan.

Dentro del mismo contexto individual y debido a una historia en la que no aparecen prácticamente por ningún lado las ideas relativas a la necesidad de impregnar los actos cotidianos con el matiz de la calidad que ahora se demanda en diversos ámbitos sea académicos o laborales, el quehacer del adolescente transcurre al interior de una cotidianidad que no refleja esmero por comportarse en apego a ese tipo de pensamiento. Hoy las instituciones, sean públicas o privadas, piden definir metas, visiones, misiones, etc. que son eco del carácter globalizado que posee el siglo XXI y que no es sino resultado de un proceso muy ambicioso en el que México debe participar no obstante que las condiciones propias no le permitan estar a la altura de países que no tienen que enfrentar y desgastarse en modificar la mentalidad de empleados, estudiantes, obreros, etc.

El perfil de egreso proyecta desde un primer momento, la incorporación a los estudios bajo este diseño curricular, ciertos rasgos que a mediano plazo, el final de los seis semestres, tendrá que estar manifestándose en todos los estudiantes que permanecen activos dentro de la matrícula. Rojas Fernández (1992) afirma que en más de un modelo de enseñanza, por desgracia, el alumno se ha convertido en el polo olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que si bien los modelos han tratado de modificarse gracias a las propuestas de aquellos que ofrecen mejorar los resultados en esta materia, no siempre se parte de considerar que es el

estudiante quien merece la mayor de las atenciones en esto. Para ese momento parecía crucial el mantener dentro de la matrícula al estudiante, parecía que estaba lejos la necesidad de que permaneciera y que además su aprendizaje fuese pertinente, bajo la óptica de lo que en este inicio de siglo se hace indispensable para todo futuro integrante de la fuerza de trabajo.

En opinión de Catherine Vincent (2004) al exponer algunas consideraciones respecto a la posible crisis propia de la edad adolescente, este momento que será fundador de la personalidad del futuro hombre o mujer está acompañado de ciertas manifestaciones de inseguridad que son más propias de los padres que de ellos mismos. Explica que si bien esta etapa es de tránsito, los adultos cercanos ejercerán un papel muy importante en las actitudes de los jóvenes hacia todo lo que se aproxima una vez que hayan caminado por este espacio vital. Aquí se juega una decisión determinante de muchos aspectos futuros, la posibilidad de tornarse capaz de emprender algo, por ejemplo la inserción en una carrera, es una de tantas manifestaciones de esas habilidades prospectivas de las que se intenta dar cuenta en este escrito.

Y esas actitudes de los padres tendrán en los hijos efectos que ya han sido bastante descritos en forma incluso coloquial, en pequeñas hojas, en posters, etc. Aquí especialmente se enfrenta un problema particular con estas poblaciones de adolescentes, los ejemplos que tienen desplegados a diario no corresponden en forma precisa con las expectativas que el discurso académico expone. Mientras que el plantel puede, en su conjunto incluyendo asignaturas curriculares y cocurriculares, inducir ciertas percepciones que prometen una vida que sigue cierto orden, la vida cotidiana marca de otra forma tanto ritmo como el tipo de elementos que son valiosos para las generaciones que emergen de esas mismas condiciones sociales. En una encuesta publicada el 19 de abril de 2004 por el diario US Today se presentan las respuestas emitidas por adolescente americanos a la interrogante *Do teens follow their parents ?* en lo que respecta a su actividad productiva. El 79 % afirmó que no se interesó por las actividades de ninguno de los padres, el 11 % dijo que le gustaría seguir rumbo del padre, el 4 % el de la madre y el 6 % podría elegir cualquiera de ambos. Como comentario importante marcan que 8 de cada 10 adolescentes de entre 13 y 18 años afirman no querer seguir la carrera ya sea de su padre o madre.

Estas tendencias, aunque propias de un país distinto, hablan de algún modo de impacto ejercido por la esfera familiar. En cambio, en el caso de los estudiantes adolescentes que son el foco de atención del programa de bachillerato del sistema estatal se pone especial énfasis en promover la imagen de superación fincada en la formación académica y que deriva entre otros factores de las situaciones de aprendizaje diseñadas por los equipos de trabajo tanto docentes como área de psicopedagogía.

Uno de los tanto ámbitos hacia donde debe dirigirse la atención de todo el equipo de trabajo, docentes, orientadores y directivos, es el que tiene que ver, por una parte con las habilidades prospectivas de alumno que egresa; por otra está la competitividad indispensable que el joven debe poseer para insertarse lo más adecuadamente a un mercado de trabajo globalizado. Ciertas habilidades son más importantes que otras, dentro de cada variable del estudio se encuentra presente de alguna forma un rasgo de personalidad propio de estas generaciones que no sólo deben ser abordadas como propias de una escuela. No, son en todo caso productos histórico-sociales que un país como México, y en especial una entidad como lo es el estado de México, aportan a la vida nacional y que tendrán que responder a muchas interrogantes de la "vida real".

Acaso Vincent, tenga razón, en su artículo antes citado al manifestar que estos adolescentes actuales llevan cargando todavía más obligaciones que los que les preceden, en la medida en que ahora el mundo de la economía globalizada no está en condiciones de soportar personas que no sean productivas para sí mismas, quizá el destinar recursos para formar sujetos no puede estar con márgenes tan grandes de incertidumbre acerca de un presente que delimita en todo orden un cierto "nivel de ejecución" que no es otra cosa que aquellos famosos estándares que forman parte del canon actual, sobre todo cuando hablamos de un ambiente laboral como el que las empresas transnacionales requieren de sus empleados a todo nivel.

Alain Braconier, psiquiatra y psicoanalista, jefe del servicio de consulta para los adolescentes en el Centre Philippe-Paumelle de París, estima en la entrevista hecha por Vincent que el adolescente se encuentra precisamente en pleno arranque intelectual aun cuando existan ciertas crisis que han de ser resueltas con el apoyo parental y es allí justamente donde hay que insertar este esfuerzo tanto

oficial, de parte de SECYBS, y el particular que cada adulto cercano al alumno podría llevar a cabo al diseñar las situaciones de aprendizaje de cada unidad y cada programa semestral.

En qué medida la exposición de los jóvenes al programa ha de beneficiar en lo social es un asunto que naturalmente no puede en este momento ser resuelto, existen todavía otras medidas que realizar y que no es posible adelantar resultados en este instante. El enfoque constructivista afirma que el sujeto puede ir de lo potencialmente a lo verdaderamente significativo como cuando se habla de un material de trabajo. Aquí se está hablando de datos que también para los equipos de trabajo de las diferentes áreas que conforman una escuela preparatoria son potencialmente significativos hasta el punto en que puedan ser empleados para reorientar acciones y rumbos, mas no se puede ser concluyente y marcar de tajo con un juicio que aspire a generalizar las observaciones.

En ese proceso de construcción en el que corren en forma paralela diversos procesos tanto del joven como del adulto que acompaña a los estudiantes, se fincan lazos de orden emotivo que pueden ser un elemento que en este momento no se contemplan como determinantes de los resultados. La objetividad a la que se aspira en estas actividades puesto que los diseños están guiados por pautas muy claras tales como las que derivan de criterios "globalizados" respecto de lo que debe saber y saber hacer, marcan en prácticamente todo momento el lugar al que hay que dirigirse aun en las condiciones menos favorables.

Uno de los aspectos de mayor interés en el estudio que aquí se reporta propone prestar atención a ese enfoque prospectivo que puede adoptar el comportamiento en la medida en que se requiere de intencionalidad, es decir, la necesidad de que el estudiante adopte una conducta intencionada hacia ciertos fines. Esta idea posee una de las más fuertes cargas sociales si se le mira con el cuidado que requiere, a través del instrumento se intenta sondear de algún modo la forma en como los jóvenes estudiantes están tratando de dar un rumbo a sus decisiones, éste puede ser tal que de construyan en torno a él varias cogniciones acerca del mundo que le rodea.

Huerta Amezola (2000) al considerar la importancia del desarrollo de competencias dentro de los modelos educativos actuales, puntualiza aspectos tales como la intencionalidad de una acción dentro de diferentes contextos como una de las

metas del aprendizaje producto de estos diseños curriculares y agrega también la presencia de los procesos activos y reflexivos como elementos medulares de este trabajo académico. Este comportarse de modo intencionado obliga al estudiante a modificar sus percepciones personales en todo sentido, personales en cuanto que no puede estar sujeto a una "suerte" o destino como se apuntaba en la fundamentación teórica; sociales en la medida en que la sociedad actual exige que cada miembro esté en condiciones de ser productivo, en principio para sí mismo y para la sociedad en general; de salud en este caso mental, en la medida en que un sujeto sin una ocupación precisa tiende a ser potencialmente nocivo para el contexto en el que se encuentre.

La OIT, Organización Internacional del Trabajo, publica en un comunicado de prensa en agosto de este mismo año una nota referente al desempleo juvenil, en ella se cita un estudio realizado por el Departamento de estrategias de empleo de la misma OIT en el que destacan entre otros datos una cifra alarmante pues se dice que 88 millones de personas entre 15 y 24 años en todo el mundo se encuentran desempleadas debido a la fuerte tendencia observada a lo largo de los últimos diez años.

De entre los factores responsables de esta situación se encuentran los debidos a la situación racial, el género, etc. Sin embargo, la ubicación de México como un país en desarrollo hace que estas condiciones se hagan más agudas en la medida en que la permanencia de los jóvenes dentro los sistemas educativos están amenazadas por variables externas como lo puede ser el comportamiento de la economía mundial. A pesar de los distintos esfuerzos tanto nacionales como extranjeros para disminuir estas tendencias, es necesario que la institución educativa acentúe su trabajo formativo con todas y cada una de las generaciones que forman parte de su historial de trabajo. Estas consideraciones no pueden ser olvidadas en un estudio en donde si bien el foco de atención lo constituyen en especial las alumnas, no puede restringirse el análisis sólo a ellas.

Dentro del mismo comunicado se inserta otro dato relevante para los propósitos del presente informe, en el informe sobre "Tendencias mundiales del empleo juvenil, 2004" se indica que las tasas de desempleo juvenil para la región de América Latina y el Caribe es de 16.6 % haciendo grave la situación del porvenir que este bloque poblacional encuentra ya desde la edad de 15 años como lo marca el informe en cuestión. El

programa de trabajo del área de psicopedagogía contempla dentro de los rubros más importantes el área en la que se intenta diseñar un plan o proyecto de vida. Éste, desde la óptica del presente trabajo, es el momento más importante de la experiencia del bachiller y del equipo docente que colabora con él en su trayecto por el plantel educativo. Uno de los argumentos a favor de esta afirmación es el siguiente: en el proyecto de vida deberían de cifrarse todos y cada uno de los elementos que se han contemplado en el diseño de este plan de estudios, los saberes que se van construyendo a través de seis semestres, las experiencias de trabajo, la cosmovisión que se ha "transformado" en el decurso de los semestres, las competencias tanto genéricas como específicas que delinean el perfil del bachiller vienen a sumarse para re-construir una percepción tentativamente más integral y objetiva en función de rasgos personales, capacidades, aptitudes, actitudes, etc.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas afirma que el mundo cuenta en la actualidad con la mayor generación de jóvenes registrada en la historia según el National Progress in Implementing the ICPD Programme of Action 1994-2004 y es precisamente aquí en donde se advierte la presencia de uno de los retos más fuertes que tiene el estado en tanto estructura que debe ofertar condiciones "decentes" de desarrollo y, en especial, el subsistema educativo encuentra una de las razones de existir en esta sociedad mexicana. Las tendencias de crecimiento poblacional no pueden frenarse con sólo crear discursos acerca de programas de apoyo a uno u otro sector poblacional, por ejemplo, al señalar que debe reducirse la brecha de oportunidades diferenciales en el mercado laboral derivada del género no basta para que así ocurra en la realidad tanto mexicana como mundial.

Alvarado (2003) catedrático de la UNAM y especialista en políticas juveniles apunta que la educación ha dejado de ser mecanismo básico de integración social, a partir de los datos reportados por el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 donde se señala que 27 de cada 100 personas de entre 20 y 24 años no estudia ni trabaja de manera formal y subraya que además el trabajo tampoco está actuando de modo tal que permita al joven no caer en riesgos como la drogadicción. Esta tendencia que califica de grave requiere, en su opinión, de mayor apoyo gubernamental pues ante la crisis que vive México es urgente encontrar alternativas de solución. Aquí se puede apreciar cómo el papel formativo del programa de este bachillerato funciona como puntal de muchos aspectos de la vida del joven estudiante.

Los señalamientos de Alvarado se extienden también a la crisis que se vive en otros ámbitos, él afirma que ocurren severos procesos de desajustes axiológicos por lo cual es indispensable que procesos como el estudio y la ocupación sean atendidos para poder integrar en forma exitosa a la gran masa de jóvenes con que cuenta el país. En este orden argumentativo, es de vital importancia que el bachillerato ayude muy de cerca al alumno mientras que se encuentra vinculado con la preparatoria, el papel de compañero de viaje que adopta el docente en cualquiera de sus funciones determina significativamente las percepciones presentes y futuras. De aquí que formular un proyecto de vida a la mayor brevedad posible mientras se es alumno obligue a prestar mucho más atención de la que se brinda en la actualidad en el trabajo con las generaciones de alumnos que cada ciclo escolar son enviados a matricularse en ambos turnos de atención.

Además del papel formativo del bachillerato, puede decirse que también desempeña un papel preventivo tanto en la dimensión individual como en la colectiva, a medida que el alumno se inserta en las actividades diseñadas para poder facilitar el proceso de construcción y apropiación de los saberes insertos en el programa, el estudiante accede a una forma distinta de percibir las diferentes realidades en las que se hay envuelto. Hay que recordar también que estas formas de describir la realidad no son sino formas de facilitar tanto la organización como su descripción y que no persiguen otro propósito que esquematizar un proceso.

Por otra parte, este modelo de educación ofrecido a los adolescentes responde a un interés vertido en estos diseños educativos que se pueden calificar de actuales en la medida en que responden a condiciones sociales vigentes, tratados de libre comercio, globalización en una palabra. El aspecto que aquí hay que subrayar y al que es menester prestar atención es el carácter eminentemente práctico que subyace a las actividades derivadas de su puesta en marcha. González Díaz (2003) afirma que el cambio en la educación no sólo requiere de cambios estructurales sino también en las prácticas educativas en donde todos los participantes asuman un compromiso individual al ser partícipes de ellas ya que las propuestas curriculares enmarcadas en los modelos de competencias obligan a reconceptualizar el trabajo en materia de gestión de recursos humanos a la luz de un mundo en el que imperan los estándares para realizar una actividad.

La identificación de habilidades en los alumnos, ya sean de índole académica o no, lleva consigo una gran responsabilidad de parte del equipo docente, en esta caso el estudio no observa el comportamiento de ellos mas es bien sabido el papel determinante que asumen en ese proceso. La postura expuesta por Vygotsky asoma al papel que juegan los facilitadores externos y en esa óptica que deposita gran interés en el rol que asume la actividad en un proceso de construcción de conocimiento es de primer orden el que exista una clara percepción del objetivo que se persigue al actuar sobre la realidad más inmediata.

Este último aspecto plantea otro problema pues el adolescente real, no el ideal que retrata Piaget en su ideal de un sujeto que al llegar a la adolescencia debería ser no otra cosa que un ser inteligente al poder emplear sus procesos de razonamiento para resolver exitosamente prácticamente cualquier problema que se le presente, el que existe en las aulas de la escuela en la que se llevó a cabo el estudio, no ingresa con hambre de conocer y formarse en los términos que el programa plantea y exhibe más bien otra serie de conductas poco interesadas en construir su propio saber.

Esta muestra resultó elegida al azar y estuvo expuesta a quién sabe cuántos eventos afortunados y otros posiblemente no en ese mismo tenor, no obstante, ayuda a ir valorando el trabajo y a evaluar en alguna medida el trabajo en su etapa terminal. El tono de estudio de género que podría tomar ya que se enuncia en el título que son las estudiantes las que se tornan objeto de estudio no restringe la posibilidad de que las observaciones que aquí se presentan dejen de lado o descuiden a los varones, importa el desempeño de la mujer como factor emergente no sólo en el discurso oficial, no sólo porque las Naciones Unidas presenten programas que rastrean su actividad a lo largo de su tránsito por los niveles educativos. Lo que aquí está en juego es el porvenir de seres humanos que están manifestando necesidades que posiblemente no son atendidas de modo correcto, y por qué no, tampoco suficiente. Las expectativas de logro se convierten en una sola vertiente si se mide a los alumnos, pero cuando se trata de identificar expectativas en ellas la sociedad no brinda la oportunidad del mismo modo a unas que a otros. Prueba de ello lo constituyen las indagaciones que han hecho en instituciones que además de las universidades públicas o privadas han lanzado al aire el que en inicio de siglo, ya no XX sino XXI, la ceguera en materia de igualdad como valor fundamental de una sociedad civilizada permanezca latente en programas, textos, prácticas publicitarias, etc.

No toda la sociedad quiere más mujeres del tipo de aquellas que sólo saben mostrar su cuerpo, seducir a través de ropa breve, desfilan por pasarelas en medio de un glamour estridente. La mexicana común, que no posee pigmentación sajona, opciones abiertas a todas y cada debido a su apariencia personal, etc. anhela otro tipo de lugar y práctica social.

Cabe recordar aquella consigna de Simone de Beauvoir al sentenciar "una no nace mujer, a una la hacen mujer". En su trabajo casi clásico *Memorias de una joven formal*, describe el ambiente en el que se desarrolla desde su niñez y muestra el papel formativo que de modo indirecto ejerció su padre ya que antes de pensar en un ambiente escolar en el seno de su casa tenía ya un rumbo a seguir, amante de los libros, la escritura, miembro de ambientes donde lo intelectual era el ingrediente principal. En esas condiciones el leer, analizar, redactar, componer, etc. serían para ella un *dejà vu* que prácticamente sin el elemento académico ya estaba presente y en alguien por demás significativo para ella. El profesor, el orientador, el directivo será significativo para el estudiante? Es posible que no. Sin embargo he allí el gran reto: serlo para facilitar un proceso de depuración de hábitos, de construcción, de re-organización en muchos niveles, no tan sólo en el académico. Lo escolar no puede serlo todo en la vida del joven, sin embargo puede llegar a ser elemento distintivo en la vida futura.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, Esther. (1991) El mito de la universidad. México, Siglo Veintiuno Editores, pp. 21-63, 272.
- Alvarado Garibaldi, Salvador (2003) Trabajo y educación han dejado de ser mecanismos básicos de integración social. Boletín UNAM-DGCS-941, diciembre 12, 2003.
- Arroyo Garrido, Saturnino. (1992) Teoría y práctica de la escuela actual. Madrid, Siglo XXI Editores, pp. 38-67.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, pp. CAP. I- III.
- Baquero, R. (1999) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique, caps. 2, 4, 6.
- Barrow, Robin. (1976) Common sense and the curriculum. Great Britain, George Allen and Unwin, pp. 45-88.
- Bisscrett, Noëlle. (1974) Les inégaux ou la sélection universitaire. París, Presses Universitaires de France, pp. 9-17.
- Bloom, B.S. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. En Arroyo Garrido, S. Teoría y práctica de la escuela actual. Madrid, Siglo XXI Editores, p. 52.
- Bruner, J. (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. México, Alianza Editorial, pp. 9-41.
- Carretero, M. (1993) Constructivismo y educación. Buenos Aires, Aique, pp. 13-31.
- Casares Arrangoiz, David y Alfonso Siliceo Aguilar (2002) Planeación de vida y carrera. Vitalidad personal y organizacional. Desarrollo humano y crisis de madurez. Asertividad y administración del tiempo. México, Limusa, caps. 2,3,4 y 5.
- Catañeda, Luis (2001) Un plan de vida para jóvenes. Qué harás con el resto de tu vida ? México, Ediciones Poder, pp. 71-74.

Castells, Manuel et. al. (1994) Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. Barcelona, Piados, pp. 15-50.

Chacón Fuertes, Pedro et al (2001) Filosofía de la psicología. Madrid, Biblioteca Nueva, Caps. I, VII.

Cullen, Carlos. (1997) Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Argentina, Piados SAICF, pp. 69-104.

Deblé, Isabelle. (1980) La escolaridad de las mujeres. Estudio internacional comparativo de la merma del alumnado femenino y masculino en la enseñanza de primero y segundo grado. París, UNESCO, pp. 137-147.

Decouflé, A. C. (1972) La prospective. París, Presses Universitaires de France, pp. 5-45.

Delacote, Goéry. (1997) Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica. Barcelona, Gedisa, pp. 197-243.

Diebold, F. (1998) Elementos de pronósticos. México, Thomson Editores, pp. 8, 27-28.

El desempleo juvenil alcanza un nivel sin precedentes.
Comunicado de prensa (OIT/04/36), Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, 11 de agosto 2004.

Escotet, Miguel Ángel. (1992) Aprender para el futuro. Madrid, Alianza Editorial, Caps. 2,4,5,6 y 8.

Espíndola Castro, José Luis (1999) Análisis de problemas y toma de decisiones. México, Addison Wesley Longman, pp. 30-33.

Flecha, Ramón. (1---) Las nuevas desigualdades educativas. En Castells, M. et al Nuevas perspectivas críticas en educación.

Fuentes, Ma. De Jesús. (1995) El pensamiento formal: los esquemas operacionales formales. En González Cuenca, Antonia M. et al. Psicología del desarrollo: teoría y prácticas. Málaga, Aljibe, 167-180 pp.

Gabiña, Juanjo (1999) Prospectiva y planificación territorial. Hacia un proyecto de futuro. Barcelona, Alfaomega, pp.1-132.

Galton, Maurice y Bob Moon. (1983) Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona, Martínez-Roca, pp. 25.39.

García Madruga, Juan A. (1991) Desarrollo y conocimiento. Madrid, Siglo XXI Editores, 1-28 pp.

García Salord, Susana y Liliana Vanella. (1992) Normas y valores en el salón de clases. México, Siglo Veintiuno Editores, 24-36, 55-81 pp.

Gardner, Howard. (1993) La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona, Piados, 133-148 pp.

Gerson Katleen. (1985) Hard Choises. How women decide about work, career and motherwood. California, University of California Press, 1-22, 191-215, 224-232 pp.

Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación, cultura y bienestar social. Dirección General de Educación. "Bachillerato propedéutico estatal. Plan de estudios. Agosto, 1994, pp. 4-5.

Godet, M. (1979) The crisis in forencasting and the emergence of the prospective approach. USA, Pergamon Press, p. 25.

González Díaz, Carlos y Leonardo Sánchez Santos. El diseño curricular por competencias en la educación médica. Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana, Cuba, 29 de septiembre, 2003.

Hardy Leahey, Th. Y Jackson Harris, Richard (1998) Aprendizaje y cognición Madrid, Prentice may, pp. 253, 276, 435-456.
Holtzman, W. H., Díaz-Guerrero, R. Y Swartz, J.D. (1975) Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos. México, Trillas, pp. 317-339, 348.

Honore, B. (1980) Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid, Narcea, pp. 12-34.

Huerta Amezola, J. Jesús et al (2000) Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Educar. Revista de educación y valores, Gobierno del estado de Jalisco, Núm. 13, Abril-Junio 2000.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (1995) La mujer mexicana: un balance estadístico al final del siglo XX. México, Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer, INEGI, pp. 87-104.

Jones, J.M. (1979) Introducción a la teoría de las decisiones. México, Representaciones y servicios de ingeniería, pp. 1-5.

Kozulin, Alex. (1990) La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas.

Madrid, Alianza Editorial, cap. 4.

Latapí Sarre, Pablo (1994) La investigación educativa en México.

México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-42.

----- (Coord.) (1994) Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores en educación. Pp.45-91.

Lefrançois, Guy R. (2001) El ciclo de la vida.

México, International Thomson Editores, pp. 51-53, 305, 312-359.

Leif, Joseph. (1992) Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural.

Madrid, Narcea, pp. 11-15, 52, 91-145.

Martínez-Guerrero, José y Juan José Sánchez Sosa. (1993) Estrategias de aprendizaje: análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 10, No. 1, pp. 63-73.

Miklós, Tomás y María Elena Tello. (1991) Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro.

México, Limusa, pp. 31-98 .

Mojica Sastoque, Francisco. (1991) La prospectiva. Técnicas para visualizar el futuro. Colombia, Legis Editores, pp. 1-19.

Monroy Olivares, César (1997) Teoría del caos. México, Alfaguara Grupo Editor, pp. 18-31.

Monserrat Garrocho, Jordi (1997) La financiación de la enseñanza superior en los países de la OCDE. Tendencias y modelos. Revista Iberoamericana de Educación, No. 14, Mayo-Agosto 1997, Biblioteca Digital de la OEI.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1996) Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 7-10, 90-122, 124-153.

Nagel, Ernest (1961) La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica. España, Piados Básica, pp. 36-38.

National Progress in Implementing the ICPD Programme of Action 1994-2004. UNFPA, 2004.

Newman, D. Griffin, P. y Cole, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento. Madrid, Morata, pp.76-90.

Novak, J.D. y Gowin, B.D. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona, Martínez-Roca, p. 22.

----- (1982) Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza Universidad, pp. 69-117.

Peralta Alemán, Gilberto(2002) Tendencias del desarrollo nacional México, Esfinge, pp.253-278.

Perrenoud, Ph. (1984) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid, Ediciones Morata, pp.14-18.

Piaget, Jean. (1978) Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático. Trad. María Teresa Cerasco y Victor Fishman, Buenos Aires, Piados, p. 15.

----- (1985) El nacimiento de la inteligencia en el niño. México, Grijalvo, pp.12-52.

----- (1985) Seis estudios de Psicología. Barcelona, Plante-De Agostini, pp.143-164.

Poal Marcet, Gloria. (1993) Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral. Madrid, Siglo XXI editores, pp.1-27, 69-85.

Portelli, H. (1982) Gramsci y el bloque histórico. México, Siglo Veintiuno editores, pp. 9-24.

Pozo, Juan Ignacio. (1999) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Ediciones Morata, pp.165-224.

Pries, Ludger (1996) Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida ? Biografía y sociedad como un enfoque integrativo e interdisciplinario. Estudios demográficos y urbanos, El Colegio de México CEDDU, vol. 11# 2, Mayo-agosto, 1996.

Remminger, K. A., Hidi, S. y Krapp, A. (1992) The role of the interest in learning and development. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, pp.183-210, 361-395.

Robert, Paul (1996) Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Montreal, Dictionnaires Le Robert Paris, p. 1126.

Rojas Fernández, Gilda y Rocio Quesada Castillo (1992) El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Perfiles Educativos, CISE, UNAM, (55-56), pp.54-60.

Rojek, Chris. (1989) Leisure and leisure. Critical essays. New York, Routledge, 130-149, 191-204 pp.

Ruiz Del Castillo, Amparo. (1990) Crisis, educación y poder en México. México, Plaza y Valdés Editores, 55-74 pp.

Russell, J. (1984) Explaining mental life. Some philosophical issues in Psychology.
Londres, Mc Millan, 26-32 pp.

Sabag, Adip (1978) Prospectiva, ideología y práctica.
México, UNAM, Mecanograma, pp. 5- 37.

Sanjurjo, L.O. y Vera, M.T. (1994) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.
Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 35-38.

Sarmiento Silva, Carolina. (1995) Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva.
México, Planeta, pp.85-87.

Schaff, A. (1981) Los tres modelos del conocimiento. En Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico. México, Grijalbo, pp.81-105.

Schunk, D. H. y Meece, J. L. (1992) Student perception in the classroom.
New Jersey, Lawrence Earlbaum Publishers, pp. 209-246, 287-306.

Schunk, D.H. (1997) Teorías del aprendizaje.
México, Prentice-Hall Hispanoamericana, Caps. 5,6.

Stern, W. (1957) Psicología general. Desde el punto de vista personalístico.
Buenos Aires, Piados, p. 279.

Steiner, G. (1990) Aprender. Veinte escenarios de la vida diaria.
Barcelona, Herder, pp. 19-26.

Taborga Torrico, Huáscar. (1995) Análisis y opciones de la oferta educativa.
México, ANUIES, Col. Temas de hoy en la educación superior, No. 5, pp. 25-79.

"Teens wanting to follow in parent's footsteps"
USA Today, abril 19,2004.

Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario: Importancia del uso del tiempo libre.
México, 1995, pp.17-28, 137-146.

Vega, Manuel de (2001) Introducción a la psicología cognitiva.
Madrid, Alianza Editorial, pp.213-222.

Vincent, Catherine. Adolescents: ce que révèle la crise.
Le monde, septiembere 2, 2004.

Vygotsky, L. S. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Barcelona, Critica, pp.26-45.

Yaroshevsky, M.G. (1979) La psicología en el siglo XX. El desarrollo de la psicología y sus problemas.
México, Grijalbo, Caps. X, XI.

Wallon, H. (1982) La vida mental.
México, Grijalbo, pp.143-148.

Zarzar Charur, C. (1993) Habilidades básicas para la docencia.
México, Patria, pp.9-15.

Anexo 1

Inventario de empleo del tiempo personal

A continuación se presentan algunas preguntas relativas a cómo empleas tu tiempo personal, responde con la mayor sinceridad posible.

INSTRUCCIONES: Lee cada una de las siguientes preguntas, según el caso responde subrayando una de las opciones que se presentan o bien describe en forma breve lo que se te solicita. TRATA DE RESPONDER CON LA VERDAD. Gracias por tu cooperación.

RADIO

1.- Escuchas la radio?

- (0) No contestó
- (1) si
- (2) no

2.- Durante cuánto tiempo?

- (0) No contestó
- (1) Menos de una hora
- (2) 2 hrs.
- (3) 3 hrs.
- (4) 4 hrs.
- (5) 5 hrs.
- (6) + de 5 hrs.

2.1 Con qué frecuencia lo escuchas?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

3.- Qué estaciones prefieres?

- (0) No contestó
- (1) Orbita
- (2) Zeta
- (3) Variedades
- (4) Alfa
- (5) 97.7 y Pulsar
- (6) Varias

4.- Por qué las prefieres?

- (0) No contestó
- (1) Gusto
- (2) Pasan de todo
- (3) Porque dan regalos
- (4) Hablan de problemas del país

5.- Buscas alguna información es especial al escuchar la radio
(0) No contestó
(1) Noticias
(2) Servicios
(3) Información cultural
(4) No

6.- Prefieres escuchar radio en lugar de realizar otra actividad?
(0) No contestó
(1) si
(2) no

T.V.

7.- Ves televisión
(0) No contestó
(1) si
(2) no

8.- Cuánto tiempo empleas viendo televisión?
(0) No contestó
(1) Menos de una hora
(2) 2 hrs.
(3) 3 hrs.
(4) 4 hrs.
(5) 5 hrs.
(6) + de 5 hrs.

9.- Qué programas te gustan?
(0) No contestó
(1) Todos
(2) Telenovelas
(3) Cómicos
(4) Series
(5) Dibujos animados
(6) Películas
(7) Noticias

10.- Quién elige los programas?
(0) No contestó
(1) Él mismo
(2) Papás
(3) Hermanos
(4) Toda la familia

VIDEOREPRODUCTOR

- 11.- Tienes videocasetera ?
(0) No contestó
(1) si
(2) no
- 12.- Cuántas veces a la semana la empleas?
(0) No contestó
(1) 1 vez a la semana
(2) 2 o 4 veces
(3) 5 o más
- 13.- Qué tipo de películas prefieres ver en la videocasetera?
(0) No contestó
(1) Todas
(2) Acción
(3) Terror
(4) Documentales
(5) Musicales
(6) Cómica
- 14.- Por qué prefieres ese tipo de películas?
(0) No contestó
(1) Interesantes
(2) Gustan
(3) Por la acción

VIDEOJUEGO

- 15.- Tienes algún sistema de videojuego?
(0) No contestó
(1) si
(2) no
- 16.- Cuál fue el motivo de adquisición del videojuego?
(0) No contestó
(1) Diversión
(2) No lo usa
(3) Para otro miembro de la familia
(4) El papá lo compró
- 17.- Cada cuánto tiempo lo utilizas?
(0) No contestó
(1) 1 vez a la semana
(2) 2 o 4 veces
(3) 5 o más

18.- Qué tipo de juegos de video prefieres?

- (0) No contestó
- (1) Acción
- (2) Todos
- (3) Deportes
- (4) Habilidades cognitivas

19.- Quién lo usa con más frecuencia?

- (0) No contestó
- (1) nadie
- (2) Hermanos o familia

OTROS

20.- a) Cuentas con algún servicio de cable

- (0) No contestó
- (1) si
- (2) no

20.1.- Cuánto tiempo empleas viendo un programa transmitido por cable?

- (0) No contestó
- (1) menos de 1 hr.
- (2) 1 hr.
- (3) Más de 1 hr.

20.2.- Qué programas te gustan?

- (0) No contestó
- (1) Todas
- (2) Acción
- (3) Series
- (4) Películas

20.3.- Quién elige los programas?

- (0) No contestó
- (1) Él mismo
- (2) Papás
- (3) Hermanos
- (4) Toda la familia

21.- b) Sabes usar la computadora

- (0) No contestó
- (1) si
- (2) no

21.1.- Para qué la usas?

- (0) No contestó
- (1) Escuela
- (2) Aprender
- (3) Varios

22.- c) Acudes a lugares en los que se transmitan programas
vía cable

- (0) No contestó
- (1) si
- (2) no

23.- d) Practicas algún deporte?

- (0) No contestó
- (1) si
- (2) no

23.1.- Cuál?

- (0) No contestó
- (1) Fut-bol
- (2) Basquet
- (3) Voly
- (4) Natación
- (5) Artes Marciales
- (6) Varios

23.2.- Cuánto tiempo empleas para practicarlo ?

- (0) No contestó
- (1) menos de 1 hr.
- (2) 1 o 2 hrs.
- (3) Más de 3 hrs

23.3.- Con qué frecuencia lo practicas ?

- (0) No contestó
- (1) 1 día
- (2) 2 o 3 días
- (3) 4 o más

23.4.- Por qué motivo practicas este deporte ?

- (0) No contestó
- (1) Gusto
- (2) Necesidad
- (3) Aprender

24.- e) Tienes novio (a)

- (0) No contestó
- (1) si
- (2) no

24.1.-Cuánto tiempo empleas para verlo(a)?

- (0) No contestó
- (1) Media hr. a 1 hr.
- (2) 2 a 3 hrs.
- (3) Más de 4 hrs.
- (4) Fin de semana

24.2.- Con qué frecuencia lo(a) ves?

- (0) No contestó
- (1) Diario
- (2) Fin de semana

24.3.- Realizas actividades con él (ella)?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No
- (3) Diversión
- (4) Estudiar

25.- f) Paseas con tu familia

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

25.1.-Cuántas veces al mes?

- (0) No contestó
- (1) 1 o 2 veces
- (2) 3 a 5 veces
- (3) Fines de semana
- (4) Ocasional
- (5) Más de 5 veces

25.2.-Visitas a familiares?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

25.3.- A quiénes?

- (0) No contestó
- (1) Abuelos
- (2) Tíos
- (3) Todos

25.4.-Quién propone las visitas a familiares?

- (0) No contestó
- (1) Él mismo
- (2) Papás
- (3) Hermanos

25.5.- Cuál es el motivo de las visitas?

- (0) No contestó
- (1) Distracción
- (2) Enfermedad
- (3) Visita
- (4) Festejos
- (5) Estar con ellos
- (6) Sin motivo especial
- (7) Gusto
- (8) Ver familiares

26.- g) Acudes al cine

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

26.1.- Qué tipo de películas te gustan?

- (0) No contestó
- (1) Acción
- (2) Terror, suspenso
- (3) Drama
- (4) Románticas
- (5) Todas
- (6) Interesantes

26.2.- Cada cuánto tiempo acudes al cine?

- (0) No contestó
- (1) 1 vez al mes
- (2) 1 día a la semana
- (3) 2 veces al mes
- (4) Estreno
- (5) Fin de semana
- (6) A veces

26.3.- Por qué motivo eliges las películas que ves en el cine?

- (0) No contestó
- (1) Interesante
- (2) Gusto
- (3) Acción
- (4) Estreno
- (5) Diversión
- (6) Sin motivo

26.4.- Acudes acompañado?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

26.5.- Quién te acompaña?

(0) No contestó

(1) Hermanos

(2) Amigos, novio

(3) Padres y hermanos

(4) Hermanos y amigos

(5) Otros familiares

(6) Papás o amigos

27.- h) Acudes al teatro

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

27.1.- Qué tipo de obras te gustan?

(0) No contestó

(1) Romántica

(2) Trágica

(3) Musical

(4) Griegas

(5) Comedias

(6) Todas

(7) Ninguna

27.2.- Cada cuánto acudes al teatro?

(0) No contestó

(1) Cuando me indican

(2) 1 vez al mes

(3) Ocasional

(4) 1 o 2 veces al año

27.3.- Por qué motivo acudes a la obra de teatro que te gusta?

(0) No contestó

(1) Mandan, tareas

(2) Gusta

(3) Interés

(4) Artistas

(5) Distraer

(6) Saber

27.4.-Acudes acompañado?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

27.5.- Quién te acompaña?

(0) No contestó

(1) Hermanos

(2) Amigos, novio

(3) Padres y hermanos

(4) Compañeros

(5) Otros familiares

28.- i) Existen zonas de recreo cercanas a tu casa?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

28.1.- Cuáles?

(0) No contestó

(1) Canchas

(2) Campos

(3) Deportivos

(4) Parques

28.2.- Acudes a esas zonas de recreo?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

28.3.- Con qué frecuencia?

(0) No contestó

(1) Diario

(2) 2 o 3 veces por semana

(3) 1 vez al mes

(4) Ocasionalmente

28.4.- Qué actividades realizas allí?

(0) No contestó

(1) Hacer deporte

(2) Juego

(3) Convivencia

(4) Presenciar actividades

28.5.- Acudes acompañado?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

28.6.- Con quién ?

(0) No contestó

(1) Amigos

(2) Familiares y amigos

(3) Familiares

(4) Novio

28.7.- Por qué acudes a esas zonas?

(0) No contestó

(1) Gusto

(2) Obligación

(3) Distracción

(4) Diversión

29.- j) Pertenece a alguna agrupación?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

29.1.- Cuál ?

(1) Amigos

(2) Grupo informal

30.- k) Pertenece a algún grupo religioso?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

30.1.- Cuál?

(1) Católico

(2) Otro

31.- l) Te gusta visitar exposiciones?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

31.1.- Cuáles?

(1) Arte

(2) Todo tipo

31.2.- Cada cuánto tiempo acudes a una exposición?

(1) A veces

(2) Cuando hay

31.3.- Te acompaña alguien?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

(3) Papás

31.4.- Acudes por gusto propio?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

31.5.- En otras ocasiones, has ido a exposiciones por tu propio interés?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

32.- m) Acudes a presenciar eventos deportivos?

(0) No contestó

(1) Si

(2) No

32.1.- Cuáles?

(0) No contestó

(1) Fut-bol

(2) Voly

(3) Basquet

(4) Natación

(5) Artes Marciales

(6) Carreras

(7) Varios

32.2.- Con qué frecuencia acudes?

(0) No contestó

(1) 1 vez a la semana

(2) Cada 15 días

(3) 1 vez al mes

(4) Ocasionalmente

(5) Cuando hay

32.3.- A qué lugares acudes a verlos?

- (0) No contestó
- (1) Campos
- (2) Deportivos
- (3) Gimnasios
- (4) Estadios

32.4.- Por qué motivo te gusta acudir?

- (0) No contestó
- (1) Gusta
- (2) Escuela
- (3) Aprender

32.5.- Acudes acompañado?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

32.6.- Con quién?

- (0) No contestó
- (1) Amigos
- (2) Hermanos
- (3) Novio
- (4) Papá
- (5) Otros familiares

33.- n) Acudes al museo por interés propio ?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

33.1.- Por qué?

- (0) No contestó
- (1) Gusta
- (2) Escuela
- (3) Aprender

33.2.- Qué tipo de museo te gusta?

- (0) No contestó
- (1) Históricos
- (2) Animación
- (3) Interactivo
- (4) Todo tipo

33.3.- Acudes con frecuencia?

- (0) No contestó
- (1) A veces
- (2) Poco
- (3) Cada 4 meses

33.4.- Qué es lo que te gusta de los museos que visitas?

- (0) No contestó
- (1) Todo
- (2) Obras
- (3) Antigüedades
- (4) La historia
- (5) Huesos
- (6) Nada

33.5.- Te sirve para algo el visitar un museo?

- (0) No contestó
- (1) Aprender
- (2) Tareas
- (3) Conocer personas
- (4) Sí
- (5) No

34.- o) Acudes a algún tipo de concierto? (marca cuál o cuáles)

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

- I- Rock(cualquier tipo)()
- II- Gruperos ()
- III- Salsa ()
- IV- Reggea ()
- V- Clásica ()

34.1.- Con qué frecuencia acudes al concierto?

- (0) No contestó
- (1) 1 a dos veces al mes
- (2) Seguido
- (3) Ocasionalmente

34.2.- Te acompañan?

- (0) No contestó
- (1) Hombres y mujeres
- (2) Sólo mujeres
- (3) Hombres , mujeres y adultos
- (4) Mujeres y adultos

35.- p) Acudes a fiestas?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

35.1.- Con qué frecuencia acudes a una fiesta?

- (0) No contestó
- (1) Cada semana
- (2) Cada quincena
- (3) Cada mes
- (4) Ocasionalmente

35.2.- A qué tipo de fiestas acudes?

- (0) No contestó
- (1) Todas
- (2) Familiares
- (3) Escuela

36.- q) Te gusta ir a las tocadas?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

36.1.- A cuáles?

- (0) No contestó
- (1) Todas
- (2) Donde hay bailes
- (3) De rock

36.2.- Por qué la prefieres?

- (0) No contestó
- (1) Gusta
- (2) Hay baile
- (3) Diversión
- (4) Sin motivo específico

36.3.- Cada cuánto tiempo acudes a la tocada?

- (0) No contestó
- (1) Cada semana
- (2) Cada quincena
- (3) Cada mes
- (4) Ocasionalmente

36.4.- Acudes acompañado?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

36.5.- Quién te acompaña?

- (0) No contestó
- (1) Amigos
- (2) Pareja
- (3) Familiares

37.- r) Te gusta permanecer en la calle ?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

37.1.- Por qué?

- (0) No contestó
- (1) Distracción
- (2) Gusto
- (3) Convivir
- (4) No gusta casa
- (5) No sabe
- (6) Diversión

37.2.- Cuánto tiempo permaneces en la calle?

- (0) No contestó
- (1) 1 hr.
- (2) 2 hrs.
- (3) 3 hrs.
- (4) Más de 3 hrs.

37.3.- Cada cuánto permaneces en la calle?

- (0) No contestó
- (1) 1 vez por semana
- (2) Fin de semana
- (3) Diario
- (4) Ocasionalmente

37.4.- Qué haces cuando estás en la calle?

- (0) No contestó
- (1) Platicar con amigos
- (2) Cotorrear
- (3) Jugar
- (4) Ir a comprar algo

38.- s) Aprendes a tocar algún instrumento?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

38.1.- Cuáles?

- (0) No contestó
- (1) Flauta
- (2) Guitarra
- (3) Pandero
- (4) Teclado
- (5) Flauta y guitarra

38.2.- Cuánto tiempo dedicas para aprender?

- (0) No contestó
- (1) Menos de 1 hr.
- (2) 1 hr.
- (3) 3 hrs.

39.- t) Aprendes algún idioma?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

39.1.- Cuál?

- (0) No contestó
- (1) Inglés
- (2) Otro

39.2.- Cuánto tiempo empleas para aprenderlo?

- (0) No contestó
- (1) Menos de media hora
- (2) Media hora
- (3) 1 y media hora

40.- u) Aprendes algún oficio?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

40.1.- Cuál?

- (0) No contestó
- (1) Panadero

40.2.- Cuál es el motivo por el cual te interesa aprenderlo?

- (0) No contestó
- (1) Ninguno

41.- v) Participas como voluntario dentro de alguna institución?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

41.1.- Cuál?

- (0) No contestó
- (1) Ninguna

41.2.- Cuánto tiempo dedicas en ello?

- (0) No contestó
- (1) Ninguno

41.3.- Por qué participas?

- (0) No contestó
- (1) Ninguno

42.- w) Cuando estás solo en tu habitación, qué haces?

- (0) No contestó
- (1) Ver t.v.
- (2) Pensar
- (3) Escuchar música
- (4) Estudiar
- (5) Leer
- (6) Escribir
- (7) Duerme
- (8) Arregla
- (9) Reza

42.1.- Te gustas permanecer solo en ella?

- (0) No contestó
- (1) Si
- (2) No

NOMBRE: _____

EDAD _____