



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“Estrategias de Apoyo al Aprendizaje de Alumnos de Bachillerato”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A (N)

Victor Gabriel Echeveste Sánchez

Director: Dr. **Adrián Cuevas Jiménez**

Dictaminadores: Dra. **María Antonieta Covarrubias Terán**

Lic. **José Esteban Vaquero Cázares**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por su comprensión, confianza y apoyo, por haberme inculcado la visión desde pequeño de lograr ser un profesional, siempre han estado conmigo para ayudarme a salir adelante, los amo.

A esa formidable y respetuosa institución que es la UNAM, en especial a la FES Iztacala, por las facilidades que me dio para realizar mi carrera y por haberse convertido en el lugar donde he pasado los mejores momentos de mi vida estudiantil, por haberme brindado la oportunidad de vivir momentos tan felices, siempre la llevare en mi corazón y en mi memoria.

A ti Daniela, por ser la luz en mi camino, por estar ahí para darme una palabra de aliento, por tu amor y apoyo incondicional.

A mi asesor y director de tesis, el maestro Adrián Cuevas, por todo el apoyo y paciencia que me ha brindado a lo largo del desarrollo de este trabajo, permitiéndome alcanzar este anhelado sueño, ganándose mi total admiración y respeto. Por eso y más le estaré infinitamente agradecido.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. LA EDUCACIÓN Y SUS PERSPECTIVAS	7
1.1 Antecedentes Históricos de la Educación	7
1.2 Panorama de las Principales Corrientes Filosóficas y Sociales de Interpretación de la Educación	27
1.2.1 Directrices Filosóficas	27
1.2.1.1 La Educación en la Pedagogía Filosófica-Cultural	28
1.2.1.2 Neoidealismo Italiano	29
1.2.1.3 El Existencialismo y el Problema de la Comunicación	30
1.2.2 Directrices Sociales	31
1.2.2.1 Formación de la Voluntad Mediante la Comunidad	32
1.2.2.2 Sociologismo de Durkheim	33
1.2.2.3 Estructural-Funcionalismo	36
1.2.2.4 Perspectiva de la Teoría de la Reproducción	38
1.3 Controles y Condiciones de la Educación	41
1.4 Modalidades Educativas	43
1.5 La Educación Moderna en México	45
1.5.1 Últimas Innovaciones y Reformas de la Educación Institucional en México	46
1.5.2 La Educación Moderna Hacia el Futuro	67
CAPITULO 2. LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN	72
2.1 Relaciones entre Psicología y Educación	72
2.2 Antecedentes Históricos de la Psicología Educativa	76
2.2.1 La Psicología Filosófica y la Teoría Educativa hasta 1890	78
2.2.2 La Psicología Científica y los Orígenes de la Psicología de la Educación 1890-1920	80

2.2.3 La Psicología de la Educación: Disciplina Nuclear de la Teoría Educativa 1920-1955	86
2.2.4 La Psicología de la Educación y la Aproximación Multidisciplinar al Estudio de los Fenómenos Educativos a partir de 1955	89
2.2.5 Concepciones Actuales de la Psicología de la Educación	93
2.3 El Objeto de Estudio y los Contenidos de la Psicología Educativa	97
2.4 Carácter Aplicado de la Psicología Educativa	103
2.4.1 Los Ámbitos de Actividad Científica y Profesional de la Psicología Educativa	104
2.5 El Psicólogo en la Escuela	107
2.5.1 El Psicólogo en la Escuela: Análisis del rol de Intervención del Psicólogo	109
2.5.2 Formas de Intervención del Psicólogo Escolar	113
2.5.3 Síntesis del rol del Psicólogo Escolar	120
2.6 Importancia de la Psicología Educativa	122

CAPITULO 3. LA EDUCACIÓN EN EL BACHILLERATO

129

3.1 Características y Antecedentes del Bachillerato	129
3.1.1 La Educación y las Edades de la Vida. La Adolescencia	140
3.1.2 Lo específico de la Enseñanza Media Superior	142
3.2 Los Estudiantes en el Bachillerato	146
3.2.1 Trayectorias y Experiencias en la Escuela	150
3.2.2 ¿Cuánto Vale la escuela? El Significado Formativo del Bachillerato desde la Perspectiva de los Estudiantes	159
3.2.3 El Bachillerato Visto por los Jóvenes	161
3.2.4 Las Expectativas de los Estudiantes hacia el Bachillerato	167
3.3 Consideraciones Finales	172

CAPITULO 4. ESTRATEGIAS DE APOYO AL APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE BACHILLERATO	178
4.1 La Educación Tradicionalista	178
4.2 Las Estrategias de Aprendizaje	187
4.3 Algunos Ejemplos de Estrategias de Aprendizaje	194
4.3.1 Desarrollo de Preguntas Acerca de los Contenidos Estudiados	195
4.3.2 Cómo Enseñar a Determinar lo Esencial	197
4.3.2.1 La Determinación de lo Esencial y el Desarrollo Intelectual	199
4.3.2.2 Sugerencias para Enseñar a Determinar lo Esencial	202
4.3.2.3 El Resumen como Apoyo en la Determinación de lo Esencial	203
4.3.3 Modelo Guía para el Aprendizaje	207
4.3.4 Desarrollo de Habilidades en los Estudiantes	212
4.3.4.1 ¿Qué son las Habilidades?	213
4.3.4.2 Tipos de Habilidades que deben Desarrollarse en la Escuela	215
4.3.5 Hacia Una Didáctica Desarrolladora	219
4.3.5.1 ¿Cómo lograr tan Importante Transformación?	223
4.4 Acerca de la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje	227
CONCLUSIONES	232
BIBLIOGRAFÍA	236

INTRODUCCIÓN

La educación representa el proceso a través del cual el ser humano se forma como tal, e implica la transmisión y adquisición de valores, creencias, conocimientos, técnicas, lenguaje y modos de actuar, que constituyen la experiencia histórico-social o cultura creada por las generaciones precedentes en cada contexto sociocultural, y de la cual se apropia cada ser humano a lo largo de su vida (Vigotsky, 1979). Dicho proceso se lleva a cabo en toda interacción del individuo con su entorno.

Los pueblos primitivos carecían de maestros, de escuelas y de doctrinas pedagógicas, sin embargo educaban al hombre, envolviéndolo y presionándolo con la total de las acciones y reacciones de su rudimentaria vida social. En ellos, aunque nadie tuviera idea del esfuerzo educativo que, espontáneamente, la sociedad realizaba en cada momento, la educación existía como hecho (Santamaria, Quintana, Milatzzo y Martins, 2010).

Hoy, en cualquiera de las civilizaciones contemporáneas encontramos educadores, instituciones educativas y teorías pedagógicas; es decir, hallamos una acción planeada, consciente y sistemática, como lo es la educación escolar, modalidad que se ha constituido en uno de los ámbitos más importantes y necesarios para la formación de las nuevas generaciones.

En México como en otros países, la educación que se lleva a cabo en las instituciones escolares incluye diferentes niveles jerárquicamente organizados, los cuales son: a) nivel básico, que engloba el preescolar, la primaria y la secundaria; b) el nivel medio superior o bachillerato, y c) el nivel superior que abarca la formación profesional y de postgrado.

La educación escolar del nivel básico constituye una pieza clave en la formación de la persona que la cursa, pues le permite los conocimientos básicos y generales

para comprender la naturaleza y la sociedad, formando y reforzando valores y principios que regirán y orientarán su manera de ser, de actuar e interactuar con los demás componentes de la sociedad (Cañas, 2005).

La educación media superior en México es el período de estudio de entre dos y tres años en sistema escolarizado por el que se adquieren competencias académicas medias para poder ingresar a la educación superior. Se le conoce como bachillerato o preparatoria. El ciclo escolar es por semestres en la mayoría de los centros de estudios. Algunos de esos bachilleratos se dividen en varias áreas de especialidad donde los estudiantes adquieren conocimientos básicos para posteriormente ingresar a la Universidad. Además existen las preparatorias técnicas y preparatorias abiertas, tanto públicas como privadas, pero regularmente todas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), aunque algunas también dependen de algunas Universidades Autónomas de las Entidades Federativas.

La importancia de este ciclo de estudios es indiscutible, porque de su calidad depende la adecuada formación de las generaciones de jóvenes que habrán de ingresar a la fuerza de trabajo o continuar educándose como profesionales y técnicos. Resulta trascendente destacar que esta etapa es una etapa formativa en que se deben desarrollar aspectos esenciales de la persona que permitirán definir su proyecto de vida (Almazán, 2001).

Tradicionalmente se ha definido al bachillerato como una etapa de preparación para acceder al nivel universitario y estudiar una licenciatura. Es por esta concepción, como antesala de la educación superior, que todavía existen preparatorias dependientes directamente de universidades. Pero a través del tiempo se ha añadido a esta concepción la de una educación terminal técnica o bivalente también, es decir que capacita para el trabajo y prepara para la educación superior y se han expandido opciones institucionales para ese cometido.

En México el nivel de Educación Media Superior no ha tenido la atención necesaria en cuanto a investigación y discusión para la transformación requerida, y por largo tiempo habían permanecido diversidad de planes de estudio del bachillerato,

algunos como opciones terminales en alguna formación técnica para el trabajo, otros más exclusivamente propedéuticos para continuar una formación profesional superior, y algunos conjuntando ambas formaciones o bivalentes, pero sin ninguna uniformidad en cada uno de los tres bloques de opciones que posibilitara una homologación en las cuestiones fundamentales, que permitiera la movilidad y reconocimiento de uno a otro. Esta situación ha fundamentado el esfuerzo reciente, a nivel gubernamental, hacia una Reforma de la Educación Media Superior, para superar esas limitaciones y avanzar en la estructuración por competencias.

En los análisis que se han vertido en torno a la Educación Media Superior se señalan diversos aspectos a tener en cuenta en la reestructuración que se derive de la Reforma. Por un lado, se ha considerado que por lo regular las expresiones de los alumnos (sus opiniones y puntos de vista) no han sido suficientemente atendidas y se ha ignorado cómo desde su experiencia social concreta, viven el hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro.

Se reconoce también la creciente pérdida de calidad educativa y de relevancia para la formación de los jóvenes que provienen de los más diversos sectores sociales y que demandan una formación con mayor sentido, ya que, entre otras cosas, la educación media superior no está enfocada adecuadamente a la etapa que viven sus estudiantes. Se plantea la necesidad de un mayor acercamiento a los estudiantes, a sus intereses, preocupaciones y expectativas, y a tener más en cuenta las diferencias individuales en el desarrollo académico y personal de los escolares.

Se asume también necesario tener en cuenta e instrumentar un proceso de interacción dinámico de los sujetos con el objeto de aprendizaje, lo que implica, entre otras cuestiones, la implicación activa y creativa de los alumnos utilizando diferentes estrategias de aprendizaje en las aulas, de tal forma que se garanticen actividades que promuevan en el alumno la búsqueda activa del conocimiento por él mismo, que favorezca la actividad independiente de los alumnos.

Asimismo, concebir y estructurar un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno desde posiciones reflexivas, que propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar, y estimule la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento, así como el desarrollo de formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje, y se fomente, de esa manera, un ambiente adecuado dentro y fuera del aula.

En el informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, uno de los objetivos básicos de la educación del futuro es *aprender a aprender*, en un mundo donde la información y los conocimientos evolucionan rápidamente, obligándonos a educarnos a lo largo de toda la vida (Osorio y Ramírez, 2008). Esta nueva meta requiere de la ampliación de posibilidades de éxito en el aprendizaje y de un desarrollo intelectual que permita aprender los conocimientos, desarrollar habilidades y formarse en valores y actitudes para aprender a aprender y para el desarrollo de todas las potencialidades humanas. El presente trabajo, que se asume inmerso en esta discusión en torno a la Educación Media Superior en México, hace suyas esas preocupaciones, en el afán de contribuir al análisis y generar ideas y alternativas para el mejoramiento de este nivel educativo, planteándose los siguientes elementos de estructuración.

Objetivo general: analizar la situación general de la Educación Media Superior en México y el papel de la psicología en la generación de algunas estrategias de aprendizaje para el mejoramiento del proceso educativo en dicho nivel, con base en la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo.

Objetivos particulares:

- Revisar el proceso de transformación histórica de la educación en general y de la educación en México en particular, hasta nuestros días.
- Analizar el papel que juega la psicología en el proceso educativo.

- Señalar algunas consideraciones acerca del sistema educativo medio superior en México y mencionar algunas problemáticas que enfrentan los jóvenes en esta etapa educativa.
- Presentar algunas estrategias de aprendizaje que puedan contribuir al mejoramiento del proceso educativo del bachillerato en México.

El marco teórico metodológico que orienta este trabajo sigue los planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo, fundada por L. S. Vigotsky, en donde el desarrollo no se asume como resultado o producto determinado linealmente por factores internos o externos, sino como un proceso dinámico y complejo, que sucede a través de la implicación participativa del individuo en los distintos contextos particulares de práctica que están concretamente situados en determinado contexto sociocultural (Dreier, 1999; Hojholt, 1997).

En ese proceso de participación, mediado por las relaciones sociales con los demás que le rodean, el individuo hace suya la experiencia histórico-social o cultura, creada por las generaciones anteriores, convirtiéndose en miembro legítimo de su grupo social y en persona.

Esto implica que se asume una relación indisoluble entre las formaciones de la subjetividad y las cuestiones sociales o culturales, y que, por ende, el desarrollo psicológico tiene un carácter histórico-cultural.

Asimismo, se asume una didáctica desarrolladora, es decir, que conduzca al desarrollo integral de la personalidad del alumno y de sus potencialidades, como resultado del proceso de apropiación de la experiencia sociohistórica acumulada por la humanidad, hacia el logro de un aprendizaje interactivo, en correspondencia con las necesidades del avance científico-técnico (Silvestre y Zilberstein, 2002).

La presente tesis teórica se estructura en cuatro partes o capítulos para cubrir los objetivos planteados. En el primer capítulo se aborda el proceso de transformación histórica de la educación en general y de la educación en México de manera

específica; en el segundo capítulo se aborda el papel que juega la psicología educativa en la educación; continuando en el tercer capítulo con la presentación de un panorama de la situación del bachillerato y los jóvenes en nuestro país; para concluir con el cuarto capítulo en el cual se elaboran algunas estrategias de aprendizaje desde la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo, como una contribución a la discusión y mejoramiento de este nivel educativo en México. Se termina con la elaboración de algunas conclusiones y el listado bibliográfico que sustenta el trabajo.

CAPITULO 1

LA EDUCACIÓN Y SUS PERSPECTIVAS

Nos proponemos en este capítulo expresar lo que se ha entendido por educación, sus antecedentes históricos en el desarrollo de la humanidad aludiendo a las épocas: primitiva, antigua, edad media, la moderna, la ilustración, la Revolución Francesa, así como sus interpretaciones filosóficas y sociológicas, finalizando con algunas ideas sobre su actualidad referidas principalmente al caso de México.

1.1 Antecedentes Históricos de la Educación

La educación, de manera muy general, refiere al proceso de transmisión-adquisición de conocimientos, técnicas, valores, creencias, lenguaje y modos de actuar, es decir, la experiencia histórico-social o cultura creada por las generaciones precedentes en cada contexto sociocultural y su apropiación por cada ser humano durante su vida (Vigotsky, 1979), y en ese proceso de hacer suya esa experiencia cada individuo se convierte en miembro de su grupo o comunidad.

El proceso educativo se lleva a cabo en toda interacción del individuo con su entorno, es decir, tanto en el grupo como en la familia, la comunidad, en las instituciones sociales como la escuela y las iglesias, en las agrupaciones sociales y en toda relación cotidiana con quienes rodean al sujeto.

Si analizamos la huella de este proceso a través de la historia, encontramos que está condicionada por el contexto histórico, como lo expresa J. B. Vico en su *Ciencia Nuova*: “Todo se nos da incluido en una circunstancia histórica” o como diría Hegel “lo que nosotros somos hoy lo somos al mismo tiempo como un producto de la historia” (En: Gutiérrez, 1975, pág. 21). En consecuencia, la educación se ha dado en la historia, en todas las etapas de la vida del hombre, ya sea solamente de modo espontáneo en los pueblos primitivos, o además con una

actitud más orgánica y sistemática en etapas posteriores, pero siempre condicionada por los caracteres del desarrollo histórico y de las estructuras materiales y mentales propias de cada época, las cuales han dejado reformas y bases en las estructuras del concepto, forma y finalidad educativas.

Una de las características de esta realidad cultural es su exigencia de ser transmitida, ya que el grupo procura la comunicación de su haber a las nuevas generaciones, y es la educación justamente el medio por el cual se transmiten y se conservan sus conocimientos, técnicas, ideales y costumbres. Marca, además, las metas a conseguir en ella, puesto que el ideal educativo es consecuencia del ideal de perfección humana que se desarrolla en cada época. “Y todo cambio de sentido en la vida cultural de una sociedad conduce a un cambio del mismo sentido en la teoría y en la práctica de la educación” (Gutiérrez, 1975, Pág. 30 y 31).

Entre algunos de los elementos que han influido en el desarrollo y evolución de la educación se encuentran, por un lado el desarrollo científico y, por el otro, la evolución social, ya que la familia, la iglesia, la vida de comunidad y las costumbres, se han cohesionado para favorecer la aparición de la estructura pedagógica de cada época o país.

La educación es tan antigua como el hombre mismo. En los tiempos antiguos carecía de bases científicas, pues en esos tiempos estaba ausente toda reflexión, análisis y organización razonada de esta actividad, trasmitiéndose todo el bagaje cultural de los adultos a los jóvenes de manera natural en la vida cotidiana. Asimismo, era inconsciente en el sentido de que tanto al niño y al joven que recibían los usos y costumbres, como al adulto que los transmitía, les pasaba inadvertido el propio proceso de la educación; ninguno de ellos reflexionaba sobre el acto mismo de aprender; Ruiz Amado piensa que la trasmisión de conocimientos, usos y costumbres entre los primitivos, se hacía movida por el instinto. Junto al padre y/o a la madre, los jóvenes iban adquiriendo los usos, costumbres, ideas religiosas, ritos y mentalidad propia de la sociedad a la que pertenecían, de modo

natural y por el solo hecho de vivir en ella. De forma imitativa el joven llegaba a adulto intentando repetir en su propia vida lo que veía a su alrededor; la educación tenía mucho de misticismo, ya que todo el pensamiento primitivo estaba teñido de elementos mágicos y animismo.

Poco a poco el hombre evoluciona y entra en reflexión sobre el proceso de su vida. De esa conciencia del tiempo surge una idea del hombre válida en el pasado, que él debe conservar y legar al futuro. De aquí que se intente orientar los pasos de las generaciones para seguir la tradición de la historia, pero sobre todo como una necesidad del desarrollo de la sociedad.

Es así que, por ejemplo, la ciudad de Babilonia, centro de elevada cultura, con sus bibliotecas y escuelas, influía en la mentalidad del pueblo hebreo y hacía despertar en él el ansia de saber, fomentando por todos los medios la enseñanza, en dos vertientes, la propiamente religiosa, de un lado, y la civil que se desarrolla alrededor de la ley, por el otro lado.

La formación religiosa del pueblo se hacía en las Sinagogas, donde se enseñaba la sagrada escritura. A ella acudían tanto hombres como mujeres 3 días por semana para seguir la lectura y explicación del texto sagrado.

Al mismo tiempo surge también la enseñanza del escriba, del sabio, que se dedica no solo a la meditación y al estudio de las cuestiones religiosas, sino también de temas profanos. La escuela de los escribas, dispuesta para el estudio de las letras y de las ciencias, recibía el nombre de **Beth ha Midrach**, casa de investigación o estudio (Gutierrez, 1975). El alumno debía procurar ser muy fiel en la repetición de las lecciones. Merecía elogio aquel que podía ser comparado a una cisterna revocada de cemento, que no deja escapar una sola gota de agua. El profesor era llamado **rabí** y hacía su explicación desde una cátedra. Exigía del discípulo un respeto superior al que profesaban sus padres. Asimismo en Palestina hacia el año 64 d.c, se abrieron escuelas públicas en todas las ciudades, para todos los niños

de 6 a 7 años, llamadas **Beth ha Sefer**. Se defendía con tesón la instrucción de los niños, animándolos a que frecuentaran la escuela, ya que creían muy firmemente que esto contribuía al sostén de la sociedad. Se señalaban diversos niveles de instrucción. De 6 a 10 años, la clase de lectura, escritura y se interpretaba la Biblia. De 10 a 15 años, el estudio de la ley civil, comercial y penal, y otras prescripciones religiosas. De 15 a 18 años, además de un estudio más razonado de la ley, se adquirían nociones de geometría, historia natural, medicina, astronomía, entre otras materias, asistiendo a este último grado solo una pequeña selección. El contenido de esta instrucción israelí era reducido, limitándose a la lectura, escritura y repetición de la ley; más, para ellos, era lo único necesario, y en donde el método de instrucción se basaba en la repetición y se acudía con frecuencia a la forma dialogada, donde la profesión de maestro era considerada muy honrosa.

Por otro lado, la educación en el mundo clásico, puntualmente en Grecia, se daba de forma distinta. Hacia el siglo VII a. c, apareció en su estructura política una seria transformación, surgió la pequeña ciudad, la **polis**, que dada la tendencia hacia la autonomía y organización de modo independiente. Ella resolvía por sí misma sus propios problemas, ya fueran jurídicos, administrativos o económicos. Debía plantearse también, y resolver adecuadamente, según los principios que regían su convivencia política, los problemas relativos a la educación. De las distintas polis o ciudades que se constituyeron, podemos destacar a Atenas por su original peculiaridad a lo largo de la historia.

La vida de la polis ateniense consideraba que el propio bien de la sociedad era el fruto espontáneo de la perfección de todos sus miembros. De aquí que se cultivara en ella con tanto fervor el pensamiento y la palabra y que en Atenas se hayan podido realizar poderosas invenciones y creaciones, que han pasado a incrementar, decisivamente, el acervo cultural de la humanidad.

La transformación de la estructura política ateniense, que sustituye el ideal aristocrático por un sistema democrático, arrastra tras de sí la exigencia de una

educación al alcance de cualquier ciudadano. Es así que los sofistas confiaban plenamente en el poder de la razón, por lo que creían en el poder casi mágico de la educación como medio de alcanzar la virtud. El pragmatismo sofista indujo a preparar no al vencedor de una carrera olímpica, ni al sabio investigador, sino al líder de la democracia, al hombre que triunfara en la sociedad porque sabía dirigir al pueblo; por lo que la instrucción del orador se centraba fundamentalmente en la gramática como perfección de la lengua, en la dialéctica o perfección del pensamiento y retórica o perfección de la palabra. “Si todos han de participar en la vida y el gobierno de la ciudad, todos han de ser preparados para hacerlo. Se requiere la creación de un centro apto para poner la cultura a disposición de todos. No basta ya la enseñanza individual impartida por un preceptor: se requiere la escuela como institución educativa” (Gutiérrez, 1975, pág. 88).

La escuela, como centro colectivo de educación, se difunde y se perfecciona. Las materias en que se fundaba fueron escritura, lectura, aritmética, gimnasia y música. La educación física se practicaba en gimnasios y palestras públicas y sólo se consideraba educado al que aprendía a nadar, luchar, manejar el arco y la jabalina.

Hacia el siglo V a. c, se busca formar hombres políticos capaces de triunfar en una sociedad democrática, y es entonces que se alza la voz de Sócrates, quien gustaba de estar constantemente entre los hombres, interrogarles, obligarles a pensar, empujarles a la virtud, sugerirles que antes que cualquier ciencia de las realidades externas, estaba la única importante, la ciencia del bien, la ciencia de sí mismo. No es extraño que hiciera suyo como eje de su pensamiento la inscripción del templo de Delfos “**gnosce te ipsum**” (conócete a ti mismo). Desde su concepción el maestro debía saber que la ciencia, como la virtud, estaban en el interior del hombre, de modo que la labor pedagógica era sólo labor de conducción, se reducía a utilizar el método adecuado para que el discípulo tomara conciencia de la verdad ya poseída; esta era la específica función del maestro. Un hombre solo no lo podía conseguir, se requería el diálogo, el estímulo y la sugerencia del otro para descubrir la propia verdad.

Por su parte, Platón y Aristóteles también se plantearon directamente el problema de la educación y procuraron resolverlo desde distintos flancos. Platón quiso formar, primordialmente al filósofo, al contemplativo, capaz de alcanzar la idea del bien, para impregnar de ella todas sus acciones. Así, **Paidea** (educación) y **politea** (política) son dos conceptos clave en su pensamiento. Siempre le preocuparon las cuestiones políticas, y deseó construir un Estado ideal. Pero la experiencia le condujo a la convicción de que el estado ideal no se logra por el simple cambio de estructuras, sino por la formación del hombre justo, de hombres razonables, amantes de la justicia y de la verdad: filósofos; hombres capaces de alcanzar la idea del Bien, por medio de la educación, mediante la cual el individuo tomará conciencia de la riqueza de su propio espíritu, para que luego sepa llevar a cabo, en favor de la polis, una actuación verdaderamente buena y justa: "un modelaje de las almas, capaz de transformar sus más profundas actitudes".

Por otro lado, Aristóteles, más realista y práctico, tras analizar el concepto de educación, a partir de sus principios filosóficos, propone la formación del hombre integral en todas sus facetas. Para Aristóteles la educación es una forma accidental, añadida al sujeto, que modifica de modo directo las capacidades específicas del hombre-entendimiento y voluntad- y a través de ellas modificar su ser. De esta manera para educar al hombre se necesitan dos medios imprescindibles: adquisición de hábitos y ejercicio de la razón; hábitos porque no todo hábito es virtuoso, sino sólo aquel que supone una ordenación, el sometimiento a la verdad y al bien; la razón porque ésta y la inteligencia son el fin de la naturaleza, de modo que a ellas debe ordenarse la generación y la disciplina moral.

De aquí que la educación sea, ante todo, una perfección que afecta al sujeto humano; tanto en la vertiente intelectual, cuyo resultado es la cultura, como en la moral, que da lugar a la **arete** o virtud. Ella ha de ser adquirida, según Aristóteles, por el sujeto como fruto de su propio esfuerzo, pues considera a la educación, en su carácter dinámico y procesual, que hay que estar procurando constantemente.

Por lo tanto, la educación debe partir de la **percepción sensorial**, común con el animal, viniendo después el ejercicio de la **memoria**, para conseguir la permanencia de las impresiones, a continuación la **experiencia** como requisito obligado para el estudio y, finalmente, la **ciencia** o conocimiento de lo general, que partiendo de los primeros principios confirma sus conocimientos por medio de demostraciones.

“El que aprende es uno que se está haciendo sabio” y “La ciencia es el conocimiento que eleva al hombre y que lo hace sabio, por lo que el llamado a impartirla debe ser quien la posee en máximo grado, es decir, el sabio” (Gutiérrez, 1975, pag. 107).

Ya hacia el siglo IX (Alta Edad Media) los obispos se empezaron a preocupar por la formación de jóvenes para acceder al sacerdocio, construyéndose así las escuelas parroquiales; se organizaron junto a las catedrales centros de estudio que recibieron el nombre de escuelas episcopales o catedralicias. La agrupación de clérigos en torno al obispo se comenzó a llamar **schola**, y a cada miembro de ella, **scholasticus**. De aquí que el pensamiento elaborado en las escuelas de la Edad Media haya recibido el nombre de Escolástica. La preocupación principal de este sistema consistía en conciliar fe y razón, filosofía y teología. La Escolástica entonces se ha dividido en dos grandes períodos: la Alta Escolástica, que va del siglo IX a fines del siglo XII, en que razón y fe caminan en perfecta armonía, y la Baja escolástica, verdadero renacimiento intelectual, en el que se producen grandes creaciones del pensamiento.

En la Baja Escolástica se funda una de las instituciones educativas de mayor importancia para la vida de los países y que ha perdurado hasta nuestros tiempos, la realidad institucional dedicada a los estudios superiores que llamamos “Universidad”. Ésta se logra gracias a la evolución de las instituciones escolares monacales y episcopales, surgidas a lo largo de la Alta Escolástica. “El término Universidad está tomado del latino **Universitas**, y hace referencia al nombre que

recibió en París al adquirir personalidad jurídica como corporación: **Universitasmagistrorum et scholarium Parisium commoratum** (Unión de los Maestros y Escolares que moran en París), en el año 1229" (Gutiérrez, 1975, Pág. 156).

Lo encontramos por primera vez vertido al español en una carta en que Alfonso X habla del estudio de Salamanca, en 1254. Estos centros de estudio venían recibiendo el nombre de **Studium generale**, pero pronto se extendió el nombre de Universidad para hacer referencia al sentido corporativo: institución de investigación, sistematización y transmisión del saber altamente logrado patente hasta nuestros días.

Los estudios más destacados eran los de teología, derecho, medicina y artes. París se destacó por el estudio de la filosofía y la teología; Bolonia formula el pensamiento jurídico del mundo; en Montpellier se crea la ciencia de la medicina. A esta institución tres notas esenciales la hicieron original:

Su corporatividad: la universidad llega a tener existencia como tal en el momento en que cristaliza como corporación, que es lo que la constituye formalmente, partiendo de los núcleos de maestros y alumnos ya existentes, dándoles la forma de asociación; uniendo intereses comunes como la defensa del grupo, monopolio y preocupación formativa.

Su universalidad: el concepto universalista del saber, la semejanza del contenido y del método en los estudios, la validez de los títulos, el carácter universal de los estudiantes de cada centro (de diferentes naciones); todo contribuía al constante intercambio de profesores y alumnos entre unos y otros centros.

Su autonomía: Dentro de la unidad que caracterizaba a los centros universitarios occidentales (los cuales se distribuían internamente en facultades), había gran variedad de organización interna; debido a su régimen autónomo, cada centro se

regía a sí mismo en lo académico, administrativo y jurídico. Las intervenciones civil y religiosa, cuando se daban, era sólo para conceder privilegios.

Después de la Alta edad Media la Modernidad comienza a surgir con un fenómeno histórico de caracteres inconfundibles, que llamamos Renacimiento. Consiste, de un lado, en una nueva valoración de la antigüedad, y en ese sentido se habla más propiamente del Renacimiento, como un “renacer” de los autores clásicos grecorromanos, suponiendo además, una reafirmación de la persona humana, de la razón individual, en cuyo aspecto se habla más bien de Humanismo. Esta nueva transformación de la realidad europea va a dar lugar a la aparición de nuevos ideales de vida y, por consiguiente, de educación humana. La nueva estructura social, creación de la Europa medieval, la ciudad, donde al hombre se le ofrecen posibilidades de acción política y de forjarse su propia vida, son elemento fundamental del giro renacentista.

La nueva perspectiva universalista ofrecida por los recientes descubrimientos geográficos -ante todo el descubrimiento del continente americano-, el progreso intelectual y racionalista de las universidades que formaron el espíritu crítico, la difusión del saber que dio lugar a la invención de la imprenta, entre otros más, fueron elementos que se conjugaron y forjaron el humanismo europeo.

La paz política y las circunstancias político-sociales y culturales del siglo XV, producen en el individuo un sentido de seguridad que le capacita para altas y arriesgadas empresas. Aquí el hombre se sabe dotado de voluntad y de libertad, se siente creador e impulsor del progreso, capaz de dominar la naturaleza y de alcanzar para sí mismo el alto ideal de la **humanitas**.

La mayor preocupación consiste en formar un nuevo ideal de hombre: un hombre libre para una sociedad abierta y ampliamente desarrollada y se piensa que la formación se ha de lograr con la inmersión del espíritu en las grandes obras de los clásicos grecorromanos.

En un currículo de estudios renacentista entraba siempre y con preponderante relieve, el estudio de las lenguas, como instrumento imprescindible para el acceso a la cultura. En su mayoría, los pioneros del humanismo fueron hombres eminentemente cristianos, que tenían un gran empeño en formar hombres esencialmente cristianos.

La actitud del renacentista ante la vida era de tipo práctico. Se deseaba hombres que supieran actuar en la política, en los negocios, en todas las facetas que ofrecía la realidad del momento. Por eso la educación tomaba un sesgo práctico y tenía en cuenta la formación para los asuntos de la ciudad. Se pretendía una formación integral que tuviera en cuenta todos los aspectos de la persona, tanto el intelectual como el religioso, el estético como el físico, procurando el desarrollo armónico de todas las facultades del hombre.

Los educadores del humanismo procuraron hacer la enseñanza agradable y atractiva, con la exposición de las nuevas ideas a través de **colloquia**, cartas, **adagia**, utopías, ensayos, discursos, entre otros (Gutiérrez, 1975).

Floreció así la preocupación por señalar las líneas fundamentales que debe seguir una educación de hombres libres, de hombres cultos que puedan dedicarse al estudio de las artes liberales y a una profesión liberal, que se esforzaran por adquirir el saber, la cultura y vivir con espíritu la religión tal como es exigido por las circunstancias del momento.

Sin embargo, después de todo este florecimiento humanista, hacia el siglo XVII surge en la pedagogía una reacción frente al sistema de enseñanza humanística, centrado en el saber de los antiguos y con finalidad de carácter moral y filológico, y se plantea una instrucción realista, conseguida en el contacto no con los libros, sino con la naturaleza, no con las palabras, sino con las cosas. Una serie de factores diversos favorecieron este giro en el concepto de educación; ante todo, la gran preocupación científica y metodológica que condujo a la producción de nuevos

descubrimientos científicos: Copérnico descubre que la Tierra gira alrededor del Sol; Galileo, que la tierra gira alrededor de su eje; Kepler, las leyes del movimiento de los planetas; se descubren nuevas estrellas, se inventan aparatos que favorecen la experimentación, como el microscopio, el barómetro, el termómetro, el telescopio, entre otros. Se enfoca aquí de modo distinto el estudio de la naturaleza, pensando en ella como algo razonable, sometido a leyes inmutables, que pueden ser captadas por el entendimiento humano. Para progresar en el saber se precisa conocer cuál es el modo propio del entendimiento para llegar a la captación de la verdad, por eso el problema clave del siglo XVII fue un problema de método, de medios para alcanzar la ciencia.

Una doble corriente metodológica se vislumbra en este momento entre los pensadores: el empirismo y el racionalismo. La preocupación por el modo de proceder del entendimiento humano lleva a unos a esperar todo de la experiencia externa (Bacon, Locke), a otros de la razón (Descartes). “El saber no se nos comunica por el contacto con los libros antiguos, sino por la inducción, por el conocimiento sensible o por la intuición intelectual” (En: Gutiérrez, 1975, pag. 242).

En la educación esta nueva problemática de la ciencia y del método implica un ideal de cultura concreta, práctica, utilitaria y especializada. Ahora se piensa que para que el hombre aprenda astronomía debe contemplar el cielo; para la anatomía, el cuerpo humano; para la física los fenómenos naturales; siendo que ésta última junto con las matemáticas serán dos ciencias fundamentales a introducir en un programa pedagógico, como las más adecuadas para una formación de carácter realista.

Este método ofreció a la ciencia y a sus principios una profunda virtualidad y ha constituido una fuerza histórica, ya que en lo que respecta a la pedagogía, **aportó la exigencia de un método más eficaz para proceder en las tareas científicas y poder así acabar con las rutinas y los memorismos tradicionales.** Aquí tuvo un papel importante el pensamiento de Descartes, quien entendía por método un

proceder por medio de reglas, que permitan pasar sucesivamente de un conocimiento a otro, sin dejar entre ellos fisura alguna por donde pueda introducirse el error. Es decir, donde no haya posibilidad de tomar lo verdadero por falso, lo que constituiría el primer fin del método. “por método entiendo yo aquellas reglas ciertas y fáciles que, observadas rigurosamente, impedirán que jamás se admita lo que es falso, y harán que, sin concurrir inútilmente sus fuerzas y aumentando gradualmente su saber, se eleve el espíritu al conocimiento exacto de todo lo que es capaz de alcanzar” (En: Gutiérrez, 1975, Pag. 246).

En cuestiones pedagógicas Descartes pensaba que el único método verdaderamente didáctico era el que da la investigación hecha personalmente. Si se quiere que el otro aprenda, debemos empujarle a que busque él mismo la verdad.

En consecuencia con esta situación, la preocupación de los principales pedagogos del siglo XVII era encontrar el método adecuado para comunicar con facilidad y rapidez toda clase de conocimientos a cualquier hombre de cualquier edad y condición. Un ejemplo de esta situación la vemos reflejado en el caso de la **Didáctica Magna (1628)**, de Comenio, escrita veinte años después del **Discurso del Método**. El autor, que pertenecía a la Orden de los Hermanos Moravos, es considerado como el padre de la pedagogía moderna y el organizador y preparador de la escuela nacional; él tuvo el arte de integrar en su obra ideas de los mejores moralistas y pedagogos que le precedieron, elaborando un interesante plan pedagógico de gran influencia posterior. “La Gran Didáctica es un importante ensayo de sistematización pedagógica en el que se parte de un principio fundamental: un confiado optimismo en la perfectibilidad del género humano, y en el poder de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad” (En: Gutiérrez, 1975, pág. 256).

La naturaleza formadora del hombre era una idea pedagógica en Comenio; la educación no era para él exclusividad de la familia o de la escuela, sino que todo el

ámbito de lo creado, naturaleza y sociedad, debían contribuir a la superación humana. Esta educación debía ser cierta, rápida, sólida y a priori y, además, estar al alcance de todos los hombres sin distinción alguna. De esa manera, instruir a la juventud no es inculcarle un montón de palabras, de frases, de sentencias, de opiniones recogidas en los autores, es abrirle el entendimiento hacia las cosas; es decir, la observación de las cosas sensibles debe ser el primer ejercicio intelectual y el fundamento de toda ciencia. Comenio consideraba necesario para la educación razonar libremente y seguir lo que nos enseñan nuestros sentidos, nuestra razón y las Escrituras (Gutiérrez, 1975).

Considera que el maestro debe procurar que el alumno se encuentre directamente con la naturaleza, o bien porque se trae ésta a la escuela, o al menos porque se acuda a imágenes que muestren lo más fielmente posible lo que se pretende enseñar. Tenemos aquí el fundamento de las “lecciones de cosas”, “porque enseñar es ir de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo próximo a lo lejano, de lo regular a lo irregular, de lo concreto a lo abstracto, y esto en todas las ramas de la enseñanza” (En: Gutiérrez, 1975, pag. 259). Así, una vez presentados los objetos y considerados sus diversos aspectos, se debe ilustrar con ejemplos y con reglas, para después explicar las irregularidades, motivando a que los alumnos mismos hagan comentarios, estimulados por la habilidad del maestro, y éste sólo debe interponer sus comentarios en último lugar y si los considera necesarios.

Aunque la labor pedagógica de Comenio influyó en toda Europa y sus libros para la enseñanza se empleaban en las escuelas aún en el siglo XIX, fue pronto olvidado.

En suma, el realismo pedagógico del siglo XVII intentaba adaptarse a las múltiples necesidades de la vida moderna, procurando, de un lado, introducir en sus enseñanzas nuevas materias con aplicación directa a la vida práctica y, de otro, diversificar los grados o niveles de la instrucción, de acuerdo con las diferencias establecidas en la misma sociedad. Las materias que se introducen ahora en el

plan de estudio fueron: la lengua materna, que desplazaba a segundo plano las lenguas clásicas; las matemáticas, la física y las ciencias naturales bajo el influjo del racionalismo y el empirismo; la geografía y la historia, en las que se tenía en cuenta ya la problemática nacional, así como también la evolución psicológica del individuo, para adaptarse a ella en la acción pedagógica, con el fin de que ésta fluyera con más espontaneidad y facilidad.

Sin embargo, hacia el siglo XVIII las cosas cambian, con la principal preocupación en torno a la razón. Se producen grandes transformaciones políticas y sociales, principalmente el giro de la monarquía absoluta hacia otro sistema de gobierno en los países europeos. Esta época fue llamada “Época de las Luces” y tiene su origen en los países bajos e Inglaterra, pasa después a Francia, donde tiene como portavoz fundamental la famosa **Encyclopeddie**, y de aquí se difunde a otros países europeos: Alemania, Italia, Rusia, España y Portugal. Las líneas básicas del pensamiento de esta época son la **idolatría de la razón crítica**, que somete a su juicio de manera implacable todas las realidades que atañen al hombre: el Estado, la sociedad, la economía, el derecho, la educación y la religión, dando como consecuencia un **ansia de liberación** de todo impedimento exterior al hombre, para dirigir autónomamente el destino de la humanidad, utilizando como instrumento el **conocimiento científico** y como meta conseguir la **libertad y la felicidad**.

Por su inmensa fe en el poder de la educación, este siglo ha sido llamado “el siglo educador”; debido a su exuberante optimismo pedagógico que encuentra en las reformas educativas la solución de todos los problemas que aquejan al hombre, tanto individual como socialmente. Por eso desean ponerla al día, tanto en métodos como en contenido, y extenderla al mayor número posible de ciudadanos.

Ejemplo de esta situación lo encontramos en la **Enciclopedia o Diccionario razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios**, que apareció en Francia en 1775, bajo la dirección de Diderot y Deálembert, donde se agrupan los más destacados escritores franceses del momento: Voltaire, Rousseau, Condillac,

D'Holbach, Helvetius, entre otros. Su influencia en la historia de la educación se debe en gran medida a la defensa de las ciencias, tanto en el aspecto teórico como en el práctico, alabando las artes industriales y preparando así el camino a una educación científica y positiva, frente a la educación literaria y formalista.

Tras exaltar los beneficios de la instrucción para la perfección de los hombres Diderot, director de la Enciclopedia, considera que la instrucción endulza los caracteres e ilumina sobre los propios deberes y propone una enseñanza de carácter universal, gratuita e impartida por Estado, planteando que desde el primer ministro hasta el último campesino, era bueno que supieran leer, escribir y contar. Se propugna la experimentación y la actividad, puesto que sólo se conoce aquello que se hace; se planteaba que el alumno no debía recibir la verdad ya elaborada, sino que debía ser preparado y orientado para lograr construirla por sí mismo. También se concebía a la educación como fuente principal de felicidad, al ser considerada productora de prosperidad social y de progresos materiales y morales (Gutiérrez, 1975).

Ante todo, proponía que la educación debía ser popular, universal y cívica. **Popular**, para elevar el nivel del pueblo y acortar la distancia que le separa de las minorías intelectuales, y lograr así una mayor eficacia productiva para el país, preparando para sus profesiones a las clases productivas, extendiéndose la enseñanza a todos los hombres de toda clase de razas. Debe ser **Universal**, de acuerdo con los lazos de la fraternidad humana y **cívica** (introduciendo este concepto a la educación), para formar al ciudadano, al "miembro de la sociedad y sujeto de derecho y deberes para con ella".

Sin embargo, a pesar de todos estos descubrimientos y formas de ver la vida y la educación, también en esta época como reacción ante la hipertrofia de este racionalismo, surge un nuevo concepto de naturaleza y un nuevo concepto de hombre y de sociedad. El ideal se pondrá ahora en el hombre natural. Este manifiesto del naturalismo pedagógico se puede observar en las obras

pedagógicas de Rousseau, quien condena la rabia racionalista de destruir sin edificar y considera que la razón no es el criterio supremo de la vida. En lo que respecta a su concepto de hombre natural se refiere a aquello que es común a todos los hombres de todos los lugares y de todos los tiempos, abstrayendo de él todos sus caracteres particulares, individualizantes, para tomar sólo lo que es compartido igualmente por todos.

Una de sus principales aportaciones a la pedagogía es el respeto por la naturaleza del niño, empujando a todos los educadores a procurar un mayor conocimiento de la idiosincrasia infantil: "...Empezad por estudiar mejor a nuestros alumnos, ya que, de seguro, los desconocéis totalmente (..). Será educación verdadera y eficaz la que deja lo más posible que la naturaleza se desarrolle según sus propias leyes y no según criterios extrínsecos impuestos desde fuera por el educador: En lugar de mandar al niño o de dirigir su formación, se le debe poner en contacto con las cosas, con la experiencia diaria, para que ésta sea su formadora" (En: Gutiérrez, 1975, Pag. 296-297).

Ya hacia fines del siglo XVIII, la sociedad europea se vio enmarcada por un sin fin de cambios sociales y políticos, que a su vez repercutieron en el orden educativo, cultural y pedagógico. Ejemplo de ello fue la revolución Francesa, que influyó no sólo en este país sino en toda Europa. Su incalculable trascendencia fue producto de la fuerza con que se propagaron las ideas que se habían ido gestando en el seno del pensamiento ilustrado. En la cuestión educativa, a los hombres de la Revolución les interesó educar al pueblo, porque deseaban fundar un nuevo orden político, y éste solo adquiriría fuerza y consistencia cuando se sustentara sobre un basamento adecuado de ideas y hábitos.

Es por ello que en Francia, en la Asamblea Constituyente del 5 de agosto de 1791, se llevó a cabo la **Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano**, la cual llegó a la conclusión de reformar la instrucción pública, necesaria para lograr sus objetivos como nación emprendedora. "Será creada y organizada una

instrucción pública común a todos los ciudadanos, gratuita en aquellas materias de enseñanza indispensables para todos los hombres, y cuyos establecimientos serán distribuidos gradualmente, en una relación combinada con la división del reino” (En: Gutiérrez, 1975, pag. 307 y 308).

Se propusieron una enseñanza distribuida en cinco grados. En primer lugar se encontrarían las **escuelas primarias**; en el segundo grado seguirían las **secundarias**; después los **institutos**, seguidos de los **Liceos**, y un quinto grado, con el encargo de la dirección de toda la enseñanza, lo constituiría una **Sociedad nacional de ciencias y de artes**. En el contenido de la enseñanza subordinaba las letras a las ciencias y colocaba en primer lugar, frente a las lenguas clásicas, las matemáticas y la física, dado su valor formativo de la razón y del juicio y su adecuación a las necesidades de la sociedad.

Así, la Convención de la Asamblea Legislativa se ocupó con interés del problema de la educación y se creó un Comité de Instrucción Pública, el cual consideraba que la enseñanza es una función y una carga propia del Estado y no de las corporaciones o de los particulares.

Proponía que la enseñanza primaria fuera obligatoria y gratuita y que su contenido versara sobre la lengua francesa, formación cívica y formación moral. En cuanto a la escuela secundaria establecía tres ciclos de estudios: de doce a catorce años, lenguas, dibujo, historia natural; de catorce a dieciséis, ciencias; de dieciséis a dieciocho, bellas artes, gramática general, historia y legislación. En educación superior se crearon algunos centros de estudios especiales como la **Escuela Politécnica**, abierta en 1794, de finalidad eminentemente práctica, en la cual se daban lecciones de construcción, de arquitectura, de fortificación; así como también se impartían cursos de matemáticas y de ciencias físicas.

Además de la instrucción, la Convención se propuso trabajar por la educación del pueblo, estableciendo que se leyera y comentara en todas las escuelas la

Declaración de los derechos del hombre y la Constitución nacional. De esta manera la Revolución francesa intentó sustituir en los hombres la fe religiosa, con toda su carga de alegría y entusiasmo popular por una fe patriótica que intentaba conducir al pueblo a una entrega total al servicio de la propia nación.

Así pues, la educación en esta época del siglo XIX recibe un gran impulso en muy diversas direcciones y nuevas ideas agitan a los pueblos europeos; se ponen sobre la mesa de las relaciones humanas nuevas exigencias, tales como la igualdad política que postulaba una educación al alcance de todos los ciudadanos, así como la urgencia a los gobiernos de preparar hombres que trabajaran con eficacia en el seno de una sociedad en vías de industrialización y tecnificación para obtener su elevación social.

La política pedagógica de esta época alcanza un gran auge, llegando el Estado a asumir como propio el problema de la formación de los ciudadanos, y se arroga el derecho de orientar, organizar e impartir la instrucción en todos sus grados y formas; se propone la realización de planes, proyectos de política pedagógica y finalmente la creación de leyes para toda la instrucción pública. De esta forma la política y la educación se llegan a relacionar en el esfuerzo de transformar el rumbo de una nación y de sus habitantes.

Hacia 1806, con la publicación de la obra de Juan Federico Herbart (filósofo, psicólogo y pedagogo alemán y profesor de la universidad de Königsberg) **Pedagogía general derivada del fin de la educación**, aparece el primer sistema de Pedagogía. Este pedagogo alemán ofreció el primer intento de traducir a ciencia la variada y compleja suma de elementos que contribuyen a lo que hemos llamado el fenómeno pedagógico. Con él la pedagogía se hace ciencia y se diferencia netamente del arte de la educación, porque una ciencia sólo se considera como tal cuando presenta su contenido debidamente sistematizado y, además, fundamentado en principios teóricos y generales, requisitos que no faltan en la obra herbatiana.

Herbart exige que la Pedagogía derive de principios filosóficos, ante todo de la ética, en cuanto ésta ofrece a aquélla el fin de su actividad, la moralidad. Aunque más tarde intentará desviar algo esta fundamentación ética, para dar preponderancia a la psicología en relación con el hecho educativo, sugiriendo la posible eficacia de aplicar a los problemas educativos métodos de las ciencias cuantitativas y los que se llamarían después métodos psicométricos. Para ello, así como las ciencias filosóficas se sistematizan a partir de principios generales de los cuales se extraen por deducción las aplicaciones particulares, él se propone hacer lo mismo con la pedagogía. Comienza por investigar cuál puede ser el principio fundamental en el que se pueda basar la ciencia pedagógica, encontrándolo en lo que considera el fin mismo de la educación, es decir, la moralidad concebida como perfeccionamiento del carácter humano que es una cuestión ética, de la que hace depender la pedagogía. De otra parte, toda acción sobre el sujeto de la educación requiere un conocimiento de su naturaleza, y éste ha de aportárselo la psicología. Psicología y ética son, por tanto, los dos pilares fundamentales de la pedagogía, que la sustentan y la condicionan. Estos planteamientos fundamentan su obra más importante: **Pedagogía general derivada del fin de la educación**, publicada en 1806, a partir de la cual se puede decir que la pedagogía ha quedado constituida como ciencia. Asimismo, consideraba que la educación era un elemento esencial para el progreso de toda la sociedad humana: “Todas estas razones mueven a Compayré a afirmar: Herbart es un verdadero pedagogo (...) si se ha podido decir de él que era el padre de la psicología moderna, no merece menos ser considerado como el promotor de la pedagogía científica fundada sobre la psicología (...) El interés que consagramos a la educación es una de las formas de interés que consagramos a la humanidad. En el seno de la juventud es donde se refugian nuestras esperanzas, confiando en que la humanidad, educada con más esmero que en el pasado, podrá realizar cosas hasta aquí desconocidas” (En: Gutiérrez, 1975, pag. 334).

En definitiva, la pedagogía en el siglo XIX tuvo un gran avance y logró constituirse como ciencia experimental, gracias a la influencia decisiva de Herbart;

fundamentalmente por su concepción mecanicista de la psicología, según la cual ésta procede por leyes que pueden llegar a medirse de modo matemático y por el comienzo de algunos experimentos en relación con la educación.

Las sugerencias y el ejemplo de este profesor indujeron a Weber y Fechner a realizar investigaciones de carácter psicofísico; Wundt abre en 1879, en Leipzig, el primer laboratorio de psicología experimental, sentando las bases de esta ciencia y finalmente, Lay y Meumann pasan a elaborar, por primera vez, tras una serie de investigaciones (Guía para la enseñanza de la ortografía-1896-; Guía para la enseñanza del cálculo en los grados inferiores; Didáctica experimental-1902-; Pedagogía experimental-1908- y Lecciones para introducción en la pedagogía experimental) los objetivos pedagógicos para alcanzar metas más relativas a la organización escolar y a la pedagogía social.

De esta manera podemos ver una transformación histórica de la educación en interrelación con el desarrollo de la sociedad, desde la sociedad primitiva hasta la actual.

Hoy, como señala Mandujano (1999), la sociedad se ha visto cada vez más apegada a conseguir estar a la vanguardia de lo que nos ofrece nuestro actual mundo tecnológico y poco humano, surgiendo la necesidad de asumir una educación que prepare y permita alcanzar expectativas que generan un ambiente social competitivo e individualista que, a su vez, propicia que las personalidades se vean enfatizadas por un desarrollo más material que personal (a comparación del ideal del pasado al que se intentaba aspirar), y dentro de un ambiente social cuyas condiciones crean dificultades de adaptación y de formación de seres humanos íntegros, con sentido de libertad y responsabilidad para sí mismos y para contexto social; hace falta una educación con sentido humano y social que trascienda al sujeto reproductor del sistema dominante centrado en lo material hacia la formación de un sujeto transformador de su realidad y de sí mismo para el bienestar colectivo, donde no se confunda el “ser” por el “tener”.

1.2 Panorama de las Principales Corrientes Filosóficas y Sociales de Interpretación de la Educación

En torno a la educación se han generado diversas interpretaciones en los niveles filosófico y sociológico, que enseguida revisaremos, iniciando por su raíz etimológica en el latín con dos significados.

El primero, Educare que significa “crear”, “nutrir” o “alimentar”, del cual se deriva que la educación es un proceso de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde fuera, en otras palabras, debe entenderse como el proceso mediante el cual el individuo se nutre a través de las experiencias que le proporciona el medio ambiente (Yebra, 2001).

El segundo, Ex –ducere, que equivale a “sacar”, “llevar” o “conducir” desde dentro hacia fuera. En este sentido la palabra educación significa dirigir o canalizar las aptitudes existentes en el sujeto que se educa, es decir, hace referencia a la proyección del sujeto hacia el exterior (Yebra, 2001).

Ambos términos forman dos momentos de una misma realidad, los que al fundirse permiten entender a la educación como un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (Nassif, R. 1974, citado en Yebra, 2001). A continuación señalaremos las principales interpretaciones que sobre educación se han producido en diferentes circunstancias y momentos del devenir histórico en el desarrollo de la sociedad.

1.2.1 Directrices Filosóficas

A finales del siglo XIX y principios del XX se da una proliferación de sistemas filosóficos que no pueden menos que acercarse a los temas pedagógicos para englobarlos en su propia estructura e intentar darles desde ella una solución. Por lo cual el empleo del método filosófico en el análisis del quehacer educativo se extendió a la primera mitad de nuestro siglo, conformando así diversos sistemas

filosófico-pedagógicos, pudiendo encontrar tanto la corriente **culturalista**, como el **neoidealismo** y la filosofía **existencialista**.

1.2.1.1 La Educación en la Pedagogía Filosófico-Cultural

En cuanto a la **corriente culturalista**, la cultura pasa a adquirir un papel fundamental en el proceso educativo, entendido como realización de valores culturales, cuyo esfuerzo se dirige no al adiestramiento de los sentidos o formación de hábitos, sino al conjunto, a la personalidad total del educando. En cada momento del proceso educativo se compromete todo el sujeto. Por eso, en lugar de aislar para su estudio y tratamiento las facultades humanas: educación intelectual, moral, física, se procede a una distribución de campos culturales a los que se refiere el educando para hablar de formación literaria, científica, artística, cívica, etc.

Se trata de un intento de interpretación de las acciones humanas para penetrar en el interior de cada existencia humana concreta y comprenderla. Se pretende captar la realidad interior del sujeto, su principio vital, como informador del ser entero. Comprender es revivir, porque supone un intento de hacer propias, reproduciéndolas, las vivencias de la conciencia del otro, con el fin de calar en las motivaciones que decidieron su conducta (Gutiérrez, 1975).

Esta corriente considera que el hecho educativo está condicionado por la cultura de cada pueblo y de cada época histórica, tanto en el ideal de perfección propuesto como en el carácter de sus realizaciones. Al mismo tiempo, está condicionado por el estado de esta generación y el sistema de medios por los cuales la educación se realiza. Además, la cultura de los pueblos, como la de los individuos, está sometida a un proceso cíclico con diversas fases- nacimiento, madurez, ocaso – que condiciona la actividad educativa, de modo que ninguna teoría educativa del mundo podrá impedir la caída del sistema de educación de un pueblo en decadencia. Se considera a la educación como un proceso de vivificación de la cultura, ya que ésta

es adquirida por el individuo en su subjetividad por medio de la educación. La cultura, una vez poseída, despierta el deseo de ser transmitida para hacer participar de ella a los demás, contribuyendo así a su mantenimiento, obra también de la educación. Además, el individuo cuanto más educado, más capacidad posee de aumentar la cultura y de volver a ella su juicio. Es decir, la educación aparece como un hecho y como un proceso cultural que empuja a su vez a la creación de cultura.

Entre los representantes más destacados de esta corriente pedagógica se encuentran los catedráticos E. Spranger, T. Litt y H. Nohl y su principal promotor, filósofo y pedagogo alemán W. Dilthey, que puso de relieve las múltiples implicaciones existentes entre la educación y la cultura.

1.2.1.2 Neoidealismo Italiano

Por su parte, el **neoidealismo** surgido a mitad del siglo XIX en Italia, tuvo una honda influencia en la pedagogía contemporánea de ese país; considera que lo que importa es el hombre o, más bien, el espíritu, el cual está en perpetuo hacerse, por medio de una constante actuación (de ahí el nombre de actualismo o neoidealismo actualista).

Éste se desarrolla y perfecciona a través de su actualización, de su realización de cada momento por medio de la acción. Y la educación es este mismo proceso del espíritu que es el yo por el cual éste se hace a sí mismo al mismo tiempo que se hace absoluto.

La filosofía estudia al espíritu en su desarrollo, pero como la pedagogía se interesa también por la formación del yo, resulta que pedagogía y filosofía se identifican. Ambas tienen por objeto el progreso que se produce en el hombre a lo largo de su realizarse como espíritu (Gutiérrez, 1975). Se considera que durante el acto educativo maestro y discípulo se funden en una misma actividad espiritual,

produciendo un nuevo acto superador, que educa simultáneamente a los dos individuos. Así, en esta visión no se admite la existencia de un método abstracto y general que valga para todas las materias, para todos los sujetos y para todas las ocasiones, como si fuera “un vestido que puede quitarse a unos para vestir a otros”.

Se piensa que cada materia o cada verdad es el método de sí misma y debe de impartirse tal cual es para que el alumno, en lugar de intentar aprender memorísticamente una lección, la descubra, o aun invente o cree la verdad; aprender es redescubrir y hacer propia la verdad existente.

De esta forma, es inútil dar al profesor normas para enseñar su materia, ya que quien conoce la verdad sabe mostrarla a los demás. Así el buen profesor sabe presentar la realidad a cada alumno del modo más adecuado a cada circunstancia. En realidad, el único método vivo es el mismo proceso educativo como proceso inventivo.

Entre los principales promotores, además de Gentile, se encuentran Augusto Vera, Bertrando Spaventa y Lombardo Radice, desde la Universidad de Nápoles; a este movimiento ideológico se unen también algunos filósofos, historiadores, escritores, médicos y pedagogos.

1.2.1.3 El Existencialismo y el Problema de la Comunicación

El **existencialismo** se esfuerza por destacar lo inefable e irrepetible de cada individuo concreto y la problematicidad de la existencia humana creada por la angustia y la muerte. Sus principales representantes Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Marcel y Sartre.

Dado el aspecto existencial y subjetivo de esta corriente de pensamiento, el tema de la comunicación humana, como comunicación de existencias, de subjetividades o de conciencias, pasará al primer plano de sus preocupaciones. En palabras de

Jaspers, la tarea educativa supone una acción humana que pretenda conducir a una “existencia” a la intimidad de sí misma, desplegando hasta el máximo sus posibilidades (Gutiérrez, 1975). Al educador se le asigna la misión de suscitar y estimular al alumno para despertar en él la conciencia de su propia responsabilidad en la realización de sí mismo. Por su parte, el alumno debe hacerse cargo de su propia formación y, por medio del uso adecuado de su libertad, debe crearse a sí mismo: su tarea es pasar del “en sí”, modo de existir irresponsable e impersonal; a “ser para sí”, que sabe realizar con conciencia y libertad su propia personalidad.

1.2.2 Directrices Sociales

Hacia comienzos de nuestro siglo tiene lugar el nacimiento de la pedagogía social como ciencia autónoma, la cual surge, en primer lugar, como una corriente paralela a la pedagogía individual y, asimismo, como reacción al pedagogismo individualista extremo.

Esta tendencia socializante de la pedagogía se inspira en la importancia que tiene para la vida del individuo su finalidad social, y en la real Inter-acción existente entre individuo y sociedad, destacando fundamentalmente el hecho de que el hombre se halla condicionado en todo su ser por los otros hombres. Unión con la comunidad que pasa a constituir el supuesto necesario para la formación de sus miembros.

La exigencia de considerar en pedagogía esta vertiente social se extrema, en ocasiones, con una excesiva intromisión política. Se llega a concebir al Estado como al único representante de la colectividad y supremo regulador de la escuela, pensada ésta en función de la formación de ciudadanos útiles para el Estado.

Dos vertientes hemos de consignar en este tema. De un lado, las directrices de la pedagogía social propiamente dicha, entre las que analizaremos: **la pedagogía social filosófica** – cuyo representante principal puede considerarse al filósofo idealista neokantiano Natorp - ; **la perspectiva pedagógica funcionalista** –de la

cual se fijará la atención en las ideas de Durkheim- y la **teoría de la reproducción**, que ha tenido destacadas manifestaciones basada en ideologías de interpretación marxista, que ha alcanzado amplia resonancia y que busca formar al hombre por medio del trabajo productivo.

1.2.2.1 Formación de la Voluntad Mediante la Comunidad

Paul Natorp, perteneciente al idealismo alemán que, junto a Hermann Cohen, siguen la dirección de la escuela neokantiana de Marburgo, son los principales representantes de esta corriente pedagógica-social-filosófica.

Su obra **Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad**, basada en una amplia concepción humanista, tuvo una gran repercusión en el terreno pedagógico; a pesar de tener en cuenta los principios y conceptos de la pedagogía más que las situaciones educativas. Toda su concepción pedagógica está fundada en el concepto de hombre integral; considera que el problema de la formación o de la educación es el del desarrollo armónico de la esencia anímica del hombre, en todas sus direcciones esenciales. “El centro de la pedagogía está ocupado por el hombre, pero no por el hombre individual, pues el hombre solo, sin la comunidad humana, es una abstracción, no se realiza como tal. Este sólo se hace hombre mediante la comunidad humana y en la comunidad es donde se nos hace claramente comprensible el derecho del individuo, que tampoco se da separado de ésta. La educación está condicionada socialmente; así como la vida social está también a su vez condicionada por la educación de los individuos que de ella forman parte” (En: Gutiérrez, 1975, pag. 415).

Considera que la educación de modo meramente individual es una abstracción, que si bien no deja de poseer cierto valor, debe, en definitiva, ser superada. Debe ser establecido un íntimo paralelismo entre las funciones de la vida individual y de la vida social, y la educación no debe concebirse sino como una armónica conjugación de ambas vidas, en el seno de la comunidad, la cual se constituye por

tener una posesión espiritual común y disfrutar todos de los mismos derechos mediante la comunidad, en la medida en que uno se pone frente a otro como igual y, en libre acuerdo, aprende con él a querer lo mismo.

Plantea como tipos fundamentales de comunidades educativas: el hogar, la escuela y la vida de libre relación de los adultos. La familia es el primer núcleo educativo, encargado del primer grado de desarrollo de la voluntad, abarcando el terreno de lo sensible y práctico. El segundo grado de educación de la voluntad es encomendado a la escuela, organizada para salvar una etapa intermedia entre la primer infancia y la edad madura, ya que su valor educativo radica, además de los fines instructivos, en el hecho de que imprime un espíritu de regla y del orden del hombre durante su desarrollo, y con ello transforma, por así decirlo, su naturaleza. Por último, la organización social de la educación no puede detenerse en la escuela, debe dar un paso más para considerar en sus planes la educación en la vida común de los adultos como continuación de la formación humana; los medios más adecuados para contribuir a ella son las asociaciones libres de cultura, como bibliotecas populares, agrupaciones culturales, servicios de extensión universitaria, que deben procurar no tanto la ampliación de los conocimientos, sino el ampliar la capacidad de colaboración social con la cual se consigue, al mismo tiempo, la completa aptitud para la colaboración en la cultura de los demás.

1.2.2.2 Sociologismo de Durkheim

Aquí nos referiremos al funcionalismo clásico de Durkheim, por ser el iniciador de la sociología de la educación y por su enorme influencia sobre otras corrientes del pensamiento sociológico.

Para él, la función de la educación consiste en socializar al ser humano, es decir, moldear al ser "asocial" que somos naturalmente, para conformar a otro nuevo, social y moral. Analiza la función de la educación dentro de la sociedad, la identifica

en su dimensión de realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada y la construye como un hecho social.

Es la sociedad, concebida por el sociólogo francés como un ente trascendente al individuo, la que nos humaniza a través de la acción educativa (Salamon, 1980). De esta manera, en su pequeño libro **Educación y Sociología**, Durkheim emprende la construcción del objeto específico de la educación. En esta construcción, visualiza la educación como funcional al sistema y la concibe bajo tres dimensiones: **como acción, como proceso y como institución**. Como acción, porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él. Como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua; y como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc., definidos y establecidos, en cuyo interior se reflejan los rasgos principales del cuerpo social.

Durkheim sostiene que en cualquiera de los tres aspectos que se analice, la educación presenta el mismo carácter: recupera y expresa necesidades concretas, ideas y sentimientos colectivos; por lo que para su estudio se cae obligadamente en el análisis de la sociedad históricamente determinada, de la cual es integrante, y a cuyas leyes de desarrollo responde, ya que el objeto educativo tiene una realidad histórica (Salamon, 1980).

“En consecuencia se puede, sin duda, por comparación, separando las semejanzas y eliminando diferencias, construir los tipos genéricos de educación que corresponden a las diferentes especies de sociedades” (Salamon, 1980, pag. 6).

La educación es entonces un hecho social, que se constituye en verdaderas instituciones sociales, con una realidad objetiva e independiente de nuestra voluntad que se nos impone y que además, para que exista se requieren dos elementos esenciales:

1º La necesaria presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes.

2º Que haya una acción, ya que la acción educativa es una acción social, y como toda acción social, consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores al individuo que poseen un poder de coerción (obligación), en virtud del cual se le impone. De esa manera, la acción educativa tiene por función transmitir las necesidades de *homogeneidad*, lo cual significa que la educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenecen los individuos considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; así como las necesidades de *diversificación* que proporcionan algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que lo integran.

Se puede resumir que para Durkheim la función principal de la educación es la *socialización metódica* de la generación joven mediante la acción ejercida por la generación adulta, en un proceso de imposición externa por el que el ser asocial que somos naturalmente se va moldeando de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto. Estas necesidades objetivas se estructuran en un código cultural de normas, valores y conocimientos que son comunicados por el grupo generacional como “conservación de la cultura heredada del pasado”, lo cual asegura la supervivencia y continuidad a cada grupo generacional, transmitiendo los contenidos de su cultura.

Esta transmisión se concreta en las diversas prácticas educativas que vienen a ser eslabones de la gran cadena que anuda la memoria histórica de la humanidad y que permite su desarrollo; y aunque Durkheim no lo considere, dicho desarrollo no permanece estático, ya que tomando en cuenta el elemento dinámico que se produce entre adultos y jóvenes en el proceso educativo, se va modificando y se van integrando nuevos datos que modifican la transmisión y la recrean (Salamon, 1980).

1.2.2.3 Estructural- funcionalismo

Esta corriente se inspira, en gran parte, en las teorías del estructural-funcionalismo de Robert K. Merton y Talcott Parsons; considera a la educación como punto estratégico en el cambio de status social.

Esta corriente se ha desarrollado especialmente en los Estados Unidos de América y en Inglaterra, y no sólo analiza el sistema escolar desde la coordenada de su realidad dada, sino también desde la coordenada de modelo ideal, como “lo que debería ser” para cumplir eficientemente sus funciones dentro de una sociedad compleja y cambiante. De forma general el estructural-funcionalismo concibe los fenómenos sociales como estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema, además de referir constantemente la teoría a los hechos para legitimarse y ratificarse.

Parsons, uno de los personajes más representativos de esta corriente, define a la estructura de un sistema como “el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos” (En: Salamon, 1980, pág. 9).

Por otra parte, para Parsons, la función de un fenómeno social responde a una finalidad objetivamente definida. Cada fenómeno tiene cierta utilidad para las circunstancias que lo solicitan, “las consideraciones funcionales plantean el problema de una mediación entre dos categorías fundamentales de exigencias: las impuestas por la relativa constancia o el estado determinado de una estructura, o las impuestas por el dato de la situación que rodea exteriormente al sistema” (En: Salamon, 1980, pág. 9).

El punto de partida de esta sociología es el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e

integración. Subdivide al sistema social en cuatro subsistemas: el organismo, la personalidad, el sistema social y el sistema cultural, donde: el sistema cultural está especializado en torno a la función de mantenimiento de patrones; los sistemas sociales en torno a la integración de las unidades actuantes de los individuos humanos y de sus personalidades que desempeñan papeles (roles); los sistemas de personalidad en torno al alcance de metas; y el organismo conductual en torno a la adaptación.

En dicha concepción lo que interesa comprender son las relaciones que se establecen entre y dentro de los grupos y los mecanismos que constituyen su unidad como grupo. Estas relaciones interpersonales devienen estructuras cuya función es la obtención de status y, como consecuencia, la asignación de roles futuros;

“El hombre se mueve en muchos niveles sociales, su interacción lo lleva a pertenecer a diversos grupos sociales, y él debe desempeñar estos roles en tal forma que quede integrado a esos diferentes grupos en los cuales se desenvuelve; lo cual logra adecuando su conducta a las expectativas que los demás tienen de ella, y por tanto, su aceptación y conformidad a los diferentes órdenes normativos está basado en esto. El interés motivacional puede ser de diversos contenidos pero es, en última instancia, la necesidad de aceptación, la fuerza psíquica que le configura a su conducta una proyección normativa social” (En: Salamon, 1980, pág.11).

La adquisición del status (el cual supone derechos y define el tipo de actitudes que puede esperar de los demás el individuo en situación respecto a él) comienza en la escuela elemental, que constituye para los estructural funcionalistas la primera agencia socializadora en la experiencia del niño, que institucionaliza una diferenciación de status sobre bases no biológicas y que es ganado por el desempeño diferencial respecto a las tareas establecidas. Esta es la que asigna el status (situación) a través del logro y promueve la movilidad social ascendente.

Se atribuye así expresamente a la escuela la importante función de aportar las habilidades necesarias al adecuado funcionamiento de la sociedad. De acuerdo con esta sociología, la función de la escuela no se detiene en su contribución a la estabilidad moral y social, sino que, en las sociedades industriales, es el instrumento máximo que provee las destrezas necesarias para la asignación del status y, por lo tanto, la instancia que decide la posición y situación dentro de una compleja serie de ocupaciones. Como toda institución en la teoría estructural-funcionalista, la escuela es concebida como funcional al sistema, orientada hacia la socialización de una meta específica: adecuarse a las necesidades del cuerpo social, y así como el constante cambio de las técnicas en las sociedades industriales demanda nuevas aptitudes especiales con un alto grado de cualificación, la escuela debe responder a esta dinámica social. Además de la función socializadora y de asignación de status, la escuela, a través de la internalización adecuada y recíproca de los roles, también busca el control social que obliga (velada o coercitivamente), la aceptación de una moral determinada que produce un orden específico. Busca e invoca el orden existente, con su distribución específica y diferencial de oportunidades.

Es así que la escuela, según esta corriente, está hecha para transmitir el modelo cultural de una sociedad. De esta forma, ir participando en la vida social consiste en una progresiva participación de status, ya que, a decir de Berger y Luckman, el rol implica que los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de los significados institucionales, lo cual requiere un proceso educativo (formal o informal) (Salamon,1980).

1.2.2.4 Perspectiva de la Teoría de la Reproducción

Esta corriente considera a la educación como elemento de una formación social históricamente determinada. El estudio de la educación se inserta en el análisis de las clases sociales y en el papel de dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante.

Dicha corriente, que se rige por la categoría de totalidad, concibe el fenómeno educativo como definido por las restantes estructuras sociales y a su vez definitorio de ellas; plantea a la escuela como un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes.

Aunque coincide con Durkheim y los estructural-funcionalistas en que la función principal de la educación es la de socializar al ser humano, se diferencia de ambos en el carácter de la socialización, explicándola en el conjunto del sistema de relaciones sociales clasistas. “Así como la producción siempre se realiza según modos de producción determinados: servil, capitalista, etc., que suponen relaciones de producción concretas, también la educación se procesa en contextos históricos específicos, los que le otorgan su significado, características y funciones también específicas” (Vasconi, citado en Salamon, 1980, pág. 17).

En esta concepción de orientación marxista, las abstractas necesidades sociales de supervivencia, homogeneidad, estabilidad normativa, selección, etc., se convierten en necesidades concretas de las clases dominantes para mantenerse y reproducirse como tales, por lo que la socialización es una socialización para la renovación y continuidad del sistema vigente.

De esta manera, se considera que la escuela (como sistema socializador) tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa a través de dos redes opuestas y que desembocan en caminos divergentes: la educación superior para la burguesía, y la educación acorde con las demandas objetivas de la producción para el proletariado.

La escuela se diversifica en esas dos vertientes, no por las abstractas necesidades sociales mencionadas por Durkheim, ni por vocaciones u orientaciones, sino conforme a la división social del trabajo. “La socialización se convierte así, en el conjunto de actos y creación de mecanismos conducentes a moldear a los

individuos de una sociedad dada, para renovar las situaciones que hacen posible la reproducción del sistema capitalista existente” (Salamon, 1980, pag.17).

Por centrar el estudio y la función de la educación como un sistema de estrategias de la reproducción social y cultural, algunos autores denominan a esta perspectiva de interpretación de los fenómenos educativos “Teoría de la Reproducción”, porque la educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos, y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad (universalizando sus contenidos y omitiendo deliberadamente otros modelos de hombre y de sociedad), así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación se realiza.

Allthusser (uno de los principales representantes e iniciadores de esta teoría), considera que la escuela renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante, condición necesaria pero no suficiente para la reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones de producción. Esa introyección se efectúa no solamente a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, porque la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza.

Estas últimas visiones pedagógico-sociales poseen un denominador común, pues consideran a la educación como un proceso que se realiza en el contexto social, donde sus valores determinan no sólo que tipo de hombre existe sino también, en algún grado, qué tipo de hombre es necesario.

En definitiva, el proceso educativo es realizado en la sociedad, por ella y para ella, ya que es un proceso universal que se da en el espacio y el tiempo, en la geografía y en la historia, es decir, en toda época; un proceso continuo que ocurre y ocurrirá siempre que una generación adulta transmita a una generación joven su bagaje cultural.

1.3 Controles y Condiciones de la Educación

Partiendo de su propio trasfondo histórico, social y cultural, el desarrollo de un sistema nacional de educación, como el de todas las demás instituciones sociales, está limitado y determinado por esos factores de trasfondo en la vida de una nación, ya que los sistemas educacionales reflejan las filosofías políticas y sociales de sus países, ya sea que estén o no claramente definidas.

A veces una aceleración repentina del cambio social o político registrado en una nación se reflejará en cambios del sistema educativo y en lo que por educación se entienda. Estos factores influirán en la cultura de una nación y, en consecuencia, trascienden a la labor de quienes desarrollan un currículo y definen lo que debe ser la educación para las escuelas de un país (Cramer y Browne, 1967).

Históricamente, cuatro fuerzas distintas han influido en la organización de la instrucción formal: la Iglesia, el gremio o asociación ocupacional, la comunidad local organizada para la economía, y el Gobierno nacional. Algunas de las primitivas escuelas fueron establecidas, financiadas y controladas por la Iglesia. En diversos casos las relaciones entre padres e Iglesia determinaron la oferta de escolaridad. En algunos, los padres controlaban a sus propios hijos y decidían cuánta educación habían de recibir en las escuelas conectadas con la iglesia; en otros, la Iglesia controló a los niños y asumió las respectivas decisiones.

A medida que los organismos o agencias gubernamentales se movían en el campo del financiamiento público para las escuelas, fue variando su enfoque respecto al problema.

Con el tiempo las comunidades locales llegaron rápidamente a reconocer la importancia de ofrecer oportunidades educativas para sus hijos. En los Estados Unidos la legislación escolar fue promulgada en época muy temprana durante el siglo XVII. En la misma época se instituyó el principio de la tributación de todos los

ciudadanos de una comunidad para atender a las erogaciones de la educación para todos los niños.

Las primeras leyes eran de naturaleza permisiva, “otorgaban” a los contribuyentes locales el derecho a levantar impuestos sobre sí mismos y el de establecer escuelas. Muy pronto comenzaron a promulgarse leyes que requerían la apertura de escuelas y el suministro de fondos para atender a sus erogaciones.

Cuando la educación llegó a adquirir importancia en la vida de cada nación, resultó indispensable diseñar cierta maquinaria administrativa para su control y operación. Se cita con mucha frecuencia a Sir Graham Balfour, cuando afirmaba que el propósito de la administración educativa, en una nación democrática, consiste en capacitar a los alumnos para recibir la educación correcta de los maestros más competentes, a un costo accesible a las posibilidades del Estado, y en condiciones que permitan a los alumnos beneficiarse con su adiestramiento (Cramer y Browne, 1967).

Además de la administración gubernamental que cualquier país pueda instituir, existen varias fuerzas, en efecto, que controlan el tipo de educación a disponer, tales como el sistema de valores que se acepta generalmente por un pueblo.

El clima general de opinión, o la filosofía de las gentes, pero también las condiciones socioeconómicas de la población, determinan cuán extensivo debe ser el ofrecimiento de educación, por cuánto tiempo pueden permanecer los niños en la escuela, qué proporción de la juventud de un país recibirá más que un mínimo de educación y cuál es la finalidad aceptada de la instrucción escolar.

Así mismo el presupuesto del Estado o de la nación, quien es el que asume el costo de la educación, influirá determinadamente en el apoyo para el desarrollo de la educación de un país; por lo que la influencia en este caso, puede ser ejercida mediante los legisladores o miembros del Parlamento.

Por último, en numerosos países, uno de los controles más poderosos es el del sistema de examen, cuyos cuestionarios se redactan por quienes las autoridades consideran como expertos o sujetos a los intereses del sistema en cuestión. Existen críticas a este sistema de evaluación y selección de ingreso, considerándolo como sistema de exclusión de los que no los superan, y se plantea que debiera haber para toda la población igualdad de oportunidades para acceder al sistema educativo; lo que sí es un hecho es que fungen como sistemas de control.

En definitiva, de acuerdo a lo hasta aquí señalado, la educación en su estructura, su concepto y sus propósitos, en gran medida puede verse prendida entre las fuerzas del capitalismo y la globalización; entre quienes preconizan una mayor cooperación internacional y los nacionalistas de miras estrechas; entre quienes creen en la posibilidad de ofrecer a todos oportunidades educacionales más amplias y los que pretenden que la educación es cosa privativa de una elite.

1.4 Modalidades Educativas

Muchas veces se considera a la educación como sinónimo de escolaridad, en lugar de pensar en ella como en un proceso que dura toda la vida, en el cual el individuo está aprendiendo a enfrentarla a través de experiencias autodirigidas y dirigidas por otros. Comúnmente lo primero que nos llega a la mente al pensar en educación, es lo que oficialmente se encuentra en la escuela, las materias de estudio y las prácticas escolares, organizadas en programas de estudio que especifican normas, contenidos, objetivos, modos de evaluación y distribución de tiempos.

Según La Belle (1980), se debe considerar a la educación como un continuo que va de la educación informal a la no formal y finalmente, a la formal.

Coombs y Ahmed (citados en La Belle, 1980) entienden a la educación informal como un proceso que dura toda la vida, por el cuál cada persona adquiere y

acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio.

En cambio a la educación no formal la consideran como aquella actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños.

Es así, entonces, que a la educación formal se le puede entender como un sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad. La diferencia principal entre estas formas o modalidades de educación consiste en el deliberado énfasis que se pone en la instrucción y en los programas; en la práctica, el aprendizaje informal, no formal y formal son más bien modos predominantes o modos de énfasis que entidades separadas.

La relación entre actividades educativas intencionalmente organizadas y actividades de la vida fuera de la escuela no es un hecho especial, resultado de determinadas operaciones. Existe siempre, inevitablemente, pero su valor varía, en función de que el proyecto educativo lo asuma como un punto de apoyo o lo ignore, y en esa situación las actividades están interrelacionadas con experiencias y emociones (Bartolomeis, 1986). Según este autor las actividades se clasifican en las siguientes categorías:

-Los comportamientos y procesos de conocimiento en la vida ordinaria con frecuencia concentran la atención, con la consiguiente comprensión de hechos importantes y vínculo con profundas emociones.

-Las ocupaciones, sean informales u organizadas, que fuera de la escuela responden a una variedad de exigencias como modos de ocupar el tiempo libre, de ejercitar actividades de valor social y moral, estar juntos, hacer deporte, jugar, etc.,

conlleva una implicación emotiva vinculada a, o generadora de curiosidad intelectual, prueba de capacidades individuales, tendencia al descubrimiento; aprender determinadas habilidades en campos artísticos o técnicos; etc.

-Los procesos de conocimientos referidos a la materia de estudio que se desarrollan con el método de la investigación.

-Las operaciones que, mediante programación, tienen como finalidad la producción artística o la construcción de objetos técnicos, y que siguen la vía de la investigación.

-Las operaciones con las cuales se resuelven problemas relativos a necesidades organizativas.

-Las relaciones interpersonales particularmente gobernadas por exigencias socio-emotivas (las relaciones varían en las diversas situaciones).

-Las relaciones interpersonales que tienden a formalizarse en los grupos y a dotarse de reglas de cara a fines particulares.

En suma, las actividades educativas no están monopolizadas por las materias de estudio, y este monopolio es ilegítimo, incluso cuando el trabajo con las materias de estudio implica el uso de procedimientos de investigación.

1.5 La Educación Moderna en México

No se puede negar el hecho de que la educación como la actividad en la que los niños y los jóvenes aprenden de los adultos, se ha dado a lo largo de la historia en todas las etapas de la humanidad, como ya se ha planteado, dándonos cuenta de que la educación a través de la historia es un hecho innegable y que viene condicionada por los condiciones concretas del desarrollo histórico y de las

estructuras materiales y mentales propias de cada época (Zuluaga, citado en Pineda y Martínez, 1997).

En México, desde la época prehispánica las grandes civilizaciones indígenas formaban a los hombres y mujeres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la que formaban parte. No es objetivo de este trabajo hacer una revisión histórica de la educación de esa época, para poner la mirada en los momentos más recientes de la historia de la educación moderna de nuestro país, planteando las implicaciones y retos actuales que vive la sociedad mexicana, con miras a conformar un futuro mejor de la educación y para todo el país.

1.5.1 Últimas Innovaciones y Reformas de la Educación Institucional en México

La Constitución política de México y la Ley Federal de Educación (LFE) son los principales documentos legales que regulan el sistema educativo mexicano. El artículo tercero de la Constitución estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y la federación, los estados y los municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, gratuitamente.

Asimismo se establece que la primaria y la secundaria son obligatorias. El estado atenderá y promoverá todas las diferentes modalidades educativas incluyendo la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura de México. “El gobierno federal determina los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y Normal (magisterio a nivel nacional, tomando en consideración las opiniones de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores involucrados). La educación impartida por el Estado es laica y está orientada por los resultados del progreso científico; por tanto, lucha contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (Pérez, 2001, pag. 7).

A continuación haremos una reseña de las principales reformas y acontecimientos de la educación moderna en México, a partir del gobierno de Miguel Alemán.

Durante el sexenio de Miguel Alemán (1946-1952) y siendo secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, se logró instituir los principios de la doctrina educativa, basada principalmente en “fomentar el respeto y la práctica de valores humanos”, cuestión establecida en el artículo tercero constitucional disponiendo que a través de la educación se promovieran en las nuevas generaciones el conocimiento de un sistema de vida fundado en el constante progreso económico, social y cultural del pueblo.

Durante la gestión de Torres Bodet también se trazó algunos lineamientos directrices fundamentales del sistema educativo, como la alfabetización, la construcción de escuelas, la enseñanza técnica, la capacitación magisterial y la labor editorial a través de la biblioteca enciclopédica popular, en la que a su manera continuaba las ediciones de los clásicos de Vasconcelos.

En un libro editado por la Secretaría de Educación Pública en 1947, se exponen las ideas educativas de Miguel Alemán en ocho puntos, las cuales podemos resumir en:

- ❖ La escuela rural debe ser apoyada para tener un desarrollo educativo en el campo mexicano.
- ❖ La continuación de una campaña de alfabetización nacional, emprendida por el gobierno de Ávila Camacho.
- ❖ La necesidad de construir más escuelas para millares de educandos.
- ❖ Se reconoce la necesidad de incrementar el número de profesores capacitados para elevar la calidad educativa.
- ❖ En el aspecto agrícola era necesario crear una investigación científica, así como instituciones científicas para el desarrollo y estudio de los cultivos que el país necesitaba para su desarrollo.

- ❖ Y por último era imperativo estimular el desarrollo de la universidad Nacional, así como las universidades de los estados, además de crear el Instituto Nacional de Bellas Artes para estimular la creación artística y ayudar a la difusión de las artes. (SEP, 1981, citado en Pineda y Martínez, 1997)

Hacia el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) y continuando como secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, se formuló el Plan Nacional para el mejoramiento y la expansión, a todo lo largo del país, de la enseñanza primaria, conocido como “El plan de los once años”, se multiplicó en 10 veces el presupuesto para la capacitación del magisterio, se editaron los libros de texto gratuito en 1960, y concluyó su aplicación en 1964, con el cambio presidencial.

También se decretó el reglamento de la ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, el cual señalaba las relaciones, atribuciones, responsabilidades y derechos de los internos del Politécnico (autoridades, maestros, alumnos y empleados), que se convertiría en la base de la organización administrativa del mismo.

Asimismo, se reestructuró el plan de estudios de secundaria, que dio origen a la secundaria técnica con el objetivo de que el estudiante se incorporara a la vida productiva del país; implicaba, además de formarse académicamente en los conocimientos necesarios para continuar estudios posteriores, capacitar a los alumnos en adiestramiento industrial, agrícola o comercial. Esto con el propósito de que aquellos jóvenes que no podían o no deseaban continuar los estudios, no quedaran desamparados por falta de elementos de lucha y que estuvieran en capacidad de realizar un trabajo adecuado o seguir estudiando (S. E. P., 1982, citado en Pineda y Martínez, 1997).

Para el siguiente sexenio, con la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) y como Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez, se establecieron nuevos Elementos de reforma educativa bajo la denominación de “Comisión Nacional para

el Planteamiento Integral de la Educación”, con base en los siguientes cuatro principales puntos:

- ❖ La adaptación de métodos pedagógicos apegados a los principios “Aprender Haciendo” y “Enseñar Produciendo”.
- ❖ El esfuerzo de unificar más sólidamente los niveles de educación primaria y secundaria.
- ❖ La organización de un sistema nacional de Orientación Vocacional.

- ❖ Y la institución de la Tele-secundaria, la Radioprimaria y el Adiestramiento Rápido de Mano de Obra (González, 1993, citado en Pineda y Martínez, 1997).

En el sexenio 1970-1976 de Luis Echeverría Álvarez, se planteó abarcar todos los niveles de educación y tratar de estructurarlos progresivamente, conforme a un contenido y a una metodología que garantizara una preparación científica y humanística sólida (Pineda y Martínez, 1997).

Se consideró darle al estudiante una formación general, para que tuviera una cultura homogénea, una orientación especializada de acuerdo a sus habilidades y su grado de escolaridad, conocimientos y actividades complementarias de carácter terminal, lo que le permitiría, en caso de no continuar con sus estudios, su incorporación inmediata al desarrollo económico del país.

Asimismo, se reformaron los planes y programas de educación primaria en función de la estructura por áreas de conocimiento.

Se fundaron instituciones para apoyar los sistemas de educación escolarizada y abierta: El Centro para los Estudios de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), el Colegio de Ciencias Humanidades (CCH) y los Colegios

de Bachilleres (Trabajo inédito, González, 1993; citado en Pineda y Martínez, 1997).

El 27 de Noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación, en reemplazo de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, que estableció el acceso al campo educativo a todas las personas y la creación de instituciones para mejorar la actividad docente, y realizando programas que implicaran una correspondencia cada vez más estrecha entre la escuela y la realidad de México.

También, se planteó a la educación mexicana como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar el sentido de solidaridad social (Latapí, citado en Pineda y Martínez, 1997).

Durante el régimen de José López Portillo (1976-1982), con Porfirio Muñoz Ledo y Fernando Solana como titulares de la Secretaría de Educación Pública, se conformó el Plan Nacional de Educación (PNE) cuyos objetivos fueron:

- ❖ Mejorar la calidad de la educación y reafirmar el carácter democrático y popular del sistema educativo.
- ❖ Se creó la Universidad Pedagógica Nacional en 1977
- ❖ Se amplió la cobertura de acceso a la educación primaria en un 98% de los demandantes.
- ❖ Se redujo el analfabetismo del 10 al 8% de la población.
- ❖ Y se amplió el uso de los medios masivos de comunicación en educación (Trabajo inédito de González, 1993, citado en Pineda y Martínez, 1997).

Además, se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), que es un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio que constituye la respuesta del estado mexicano a las necesidades educativas y productivas en el nivel medio superior.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se planteó el plan nacional de desarrollo (1983-1988) con un programa denominado “Educación, Cultura, Recreación y Deporte”, pero la crisis económica y social de 1982 impidió que éste se llevara a cabo. A cambio se dio un nuevo impulso a la educación tecnológica y se habla de la introducción de la computadora en los centros de educación media y superior, sin que esto se haya realizado totalmente (Pineda y Martínez, 1997).

También se decretó el servicio de orientación, como una parte esencial del marco curricular del nivel medio básico y medio superior, cuya finalidad se basaba principalmente en ofrecer un servicio que apoyara la orientación vocacional y profesiográfica para el estudiante.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se propuso el “Programa para la Modernización Educativa” (1989-1994), en el que se señalaba la necesidad de reconsiderar los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecían en el sistema educativo, promoviendo el paso de contenidos informativos que requieren aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquellos que aseguran también la asimilación y recreación de valores y el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado, tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de finalizar en el aprendizaje” (Consejo Nacional Técnico de la Educación CONALTE, 1991, citado en Pineda y Martínez, 1997, pág. 134).

El propósito fundamental del plan de estudios, que deriva del acuerdo nacional para la modernización de la educación era contribuir a elevar y modernizar la calidad de la formación de los estudiantes de primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondían a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela podía ofrecer. “Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes continuar su aprendizaje con alto grado de independencia y que

estimulen la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (Plan y Programa de estudios, SEP., 1993, citado en Pineda y Martínez, 1997, pág. 135).

Se promete usar la tecnología más avanzada para incrementar el sistema educativo abierto y la educación a distancia, reforzando el autodidactismo y la atención a desertores de 9 a 14 años de edad, y a nivel general poniendo énfasis en la adquisición de conocimientos y habilidades conectadas con la vida real.

Para el sexenio del Presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), en respuesta a la demanda de una educación de calidad planteada por los diferentes representantes de la sociedad en general, del magisterio en particular y de organismos internacionales, se dio a conocer su Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en los cuales se recoge el compromiso del gobierno federal para extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación a través de una estrategia que atendiera a la herencia educativa del México del siglo XXI.

Como puntos centrales y fundamentales en esta estructura política educativa se destacan los siguientes aspectos:

- ❖ La reorganización del sistema educativo que se traduce en corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo. En consecuencia el ejecutivo federal traspasa los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo al gobierno estatal.
- ❖ Se realizó una reforma integral de los contenidos materiales y educativos que se tradujo en la renovación total de programas de estudio y libros de texto desde los ciclos escolares 1993-1994.

- ❖ Revaloración de la función magisterial, que comprende la formación del maestro, su actualización, capacitación y superación, para lo cual se implementó el Programa Emergente de Actualización desde 1993.
- ❖ Y finalmente se creó la Carrera Magisterial para estimular la calidad de la educación y mejorar las condiciones de vida del maestro (Informe SEP, 2000, citado en Yebra, 2001).

Como podemos ver, los cambios de la educación en México que se han logrado en un lapso de siete décadas, se expresan en: la generalización del ingreso a la educación primaria, la realización de cruzadas de alfabetización que llevaron las letras a casi todo el país, se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon miles de libros gratuitos, se amplió la educación secundaria y fueron establecidos centros de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abrieron universidades en todas las entidades de la república y se inicio el desarrollo de la educación tecnológica con la fundación del Instituto Politécnico Nacional (Pérez, 2001).

Más recientemente, en el gobierno del Presidente Vicente Fox (2000-2006), con la puesta en marcha del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006 se señala que para construir un nuevo México es necesario poner al día al país en materia de economía, desarrollo social y humano, orden y respeto y sobre todo una buena educación.

Así, este sexenio en cuanto a materia educativa, se propuso que la educación estuviera al alcance de todo niño, joven y adulto, así como tener cobertura total en educación preescolar y educación básica. De manera general el PND se propuso:

a) Dotar de capacidad e iniciativa propias a las escuelas a fin de que conformaran un sistema descentralizado en el que pudieran trabajar con flexibilidad.

b) Involucrar a todos los sectores de la sociedad (padres de familia, el sector productivo, autoridades institucionales, los medios informativos, las organizaciones culturales, artísticas y deportivas y las asociaciones no gubernamentales) en el establecimiento de metas claras y compartidas sobre los objetivos, contenidos, instrumentos y alcances de la enseñanza y el aprendizaje para cada nivel de la educación.

c) Proporcionar equidad social y educativa y el mayor acceso al conocimiento, esto es llevar educación a todos los mexicanos mediante el sistema educativo formal para potenciar la inteligencia colectiva de México, además de fomentar el aprendizaje y la formación permanente de todos.

d) Multiplicar las oportunidades de educación no formal para el sector adulto de la sociedad que no haya podido terminarla por medio de la apertura de planteles e instituciones, la creación de alternativas educativas, de capacitación y el establecimiento de procesos ágiles y confiables para certificar los conocimientos y las experiencias no escolarizadas.

e) Y por último la revisión integral de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en México, así como la inserción de nuevas tecnologías aplicadas a la misma, a fin de contar con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales.

f) El *Plan de desarrollo 2001-2006* consagra expresamente un subprograma a educación media superior, reconociendo que se trata de un nivel educativo que requiere de atención especial por dos razones: porque es el nivel que más crecerá en el sexenio, dadas las tendencias demográficas y el incremento de los niveles de cobertura y eficiencia terminal de la primaria y la secundaria, y porque los alumnos de educación media superior se encuentran en la edad más difícil y son los que necesitan un apoyo mayor de la escuela, adecuado a su edad, para hacer de ellos ciudadanos maduros, hombres y mujeres de provecho (Martínez 2001).

g) Se plantea también la necesidad de que se haga una profunda reestructuración de las oficinas centrales de la SEP misma, que, al descentralizarse la operación de todo el sistema educativo, no tendría por qué conservar una estructura pesada y poco funcional. El sistema educativo que el *Programa* contempla es uno conformado por los de las 32 entidades federativas, plenamente consolidado e integrado en un gran conjunto en el que la SEP, como instancia central, no tendrá un predominio sobre los estados, y todas las decisiones importantes, así como las funciones normativas y evaluativas, serán asumidas en forma conjunta por estos.

h) Por lo que se refiere al conocimiento del sistema educativo y a los mecanismos para su evaluación y para su gestión integral, el *Programa* propone acciones precisas: mecanismos para apoyar investigación e innovación en todos los grandes tipos educativos, así como sistemas nuevos o renovados de indicadores y de información, en el sentido más amplio de la expresión, para apoyar la toma de decisiones, la investigación y los indicadores; avances substanciales de los sistemas de evaluación de todos los tipos y niveles del sistema educativo nacional, incluyendo el fortalecimiento de los mecanismos que ya existen para educación superior, y la creación de nuevos organismos para la básica y la media superior; un programa para apoyar el desarrollo de una cultura de planeación y la capacidad de una gestión moderna y eficiente de la educación en todos sus niveles y en todos los estados. Así, pretende guardar un delicado equilibrio entre continuidad y cambio en relación con las políticas seguidas por las autoridades del sistema educativo durante los dos períodos anteriores de la administración federal, los sexenios de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, de 1989 al 2000. La razón de que se busque esa postura intermedia es doble: por una parte, se debe al reconocimiento de que, al lado de limitaciones y fallas claras, las políticas previas tuvieron también aciertos importantes que deben conservarse.

El Plan Nacional de Desarrollo afirma que, para alcanzar sus grandes propósitos, se necesitan acciones capaces de transformar radicalmente los esquemas tradicionales de gestión, y añade que no se trata de un proceso de mejora gradual y paulatina, sino de generar rápidamente los cambios profundos que nos permitan

recuperar el tiempo perdido y la capacidad de respuesta para atender con prontitud y eficacia las necesidades de la sociedad.

Finalmente en el actual gobierno de Felipe Calderón Hinojosa ha surgido una de las reformas más actuales que en materia de educación se han hecho y en esta ocasión tocó al nivel medio superior, por lo cual dada la importancia para nuestro tema se abordara más detalladamente.

Dicha reforma considera que la educación media superior (EMS) en México enfrenta desafíos que podrán ser atendidos sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida que permita a sus distintos actores avanzar ordenadamente hacia los objetivos que cada modalidad o subsistema propone. Actualmente la EMS en el país está compuesta por una serie de subsistemas que operan de manera independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado y sin que exista suficiente comunicación entre ellos. El reto es encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances.

Esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida. En estos términos la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de dicho nivel educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad. Los avances ya realizados y los que ahora se realicen, deberán desembocar en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Por lo tanto, la Reforma educativa de la educación media superior contempla cuatro ejes:

El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco curricular estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.

El segundo eje considera la definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley, de forma que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al Sistema Educativo del país, y de manera específica, al SNB.

El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros aspectos que no podrán perderse de vista en el proceso de construcción del SNB.

Finalmente, el cuarto eje considera la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este Sistema. El hecho que las distintas opciones de la EMS compartan ciertos objetivos fundamentales y participen de la identidad del nivel educativo se verá reflejado en una *certificación nacional* complementaria a la que actualmente emite cada institución.

Este sistema busca fortalecer la identidad del nivel en un horizonte de mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad.

Para ello se proponen tres principios básicos que deben estar en la base de un consenso global:

- ❖ *Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.* Actualmente existen confluencias importantes entre

subsistemas. Sin embargo subsiste una dispersión importante en los planes de estudio. Además, han proliferado las modalidades de ofertas no escolarizadas o mixtas, en ocasiones al margen de los principales subsistemas de la EMS. Cada institución ha realizado sus reformas y adecuaciones a sus programas de manera aislada, de tal forma que es difícil decir qué estudian y qué aprenden los estudiantes de EMS, pues todo depende de la escuela en la que hayan estudiado. Esta es una circunstancia que puede y debe ser superada.

La diversidad de planes de estudio y modalidades de oferta no tiene por qué conducir a la dispersión académica. La EMS debe asegurar que los adolescentes adquieran ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética; es necesario asegurar que los jóvenes de 15 a 19 que estudian adquieran un universo común de conocimientos. Esto quiere decir que las instituciones de educación media superior tendrían que acordar un núcleo irreductible de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

Se debe subrayar la importancia de que se consideren todas las opciones de la EMS en el marco de este principio. No debe quedar fuera la oferta de ningún subsistema o modalidad, incluyendo la no escolarizada, como la preparatoria abierta. El conjunto del nivel educativo debe avanzar en una misma dirección para poder alcanzar estándares comunes que definan al Sistema Nacional de Bachillerato.

Estos estándares comunes contribuirán a diferenciar con claridad la diversidad de la desigualdad, en tanto que todas las opciones de EMS, si bien podrán continuar trabajando según sus objetivos, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos.

- ❖ *Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.* La pertinencia se refiere a la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Si la educación no es pertinente habrán de generarse problemas diversos; uno de ellos es una mayor proclividad de los estudiantes a abandonar estudios que representan un beneficio insuficiente frente a la inversión de esfuerzos que supone.

Los planes de estudio deben atender la necesidad de pertinencia personal, social y laboral, en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas, ya que se puede observar que una de las causas en torno a la deserción escolar radica en que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer. No sólo hay problemas personales y de contexto que influyen en la deserción; si la vida académica de la escuela no es suficientemente motivadora y desafiante, los jóvenes optarán por otros caminos.

La relevancia de la oferta educativa se refiere a asegurar que los jóvenes aprenden aquello que conviene a sus personas, pero también a la sociedad que les rodea. Los programas académicos tienen que permitir a los estudiantes comprender la sociedad en la que viven y participar ética y productivamente al desarrollo de su región y país.

La pertinencia en los estudios implica dar respuesta a los jóvenes que desean seguir estudiando y a quienes requieren incorporarse al mundo del trabajo. Asimismo, deben ser acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento y con la dinámica del mercado laboral, tanto regional como nacional. De forma global, un marco curricular flexible que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS, y que atienda las necesidades propias de la población en edad de cursarla fortalecerá la pertinencia de la educación que se oferta en este nivel. El diseño

curricular debe considerar que la pertinencia se concreta en niveles que van de lo general a lo particular: a nivel sistémico, de subsistemas y de planteles.

- ❖ *Tránsito entre subsistemas y escuelas.* La posibilidad de un tránsito fluido entre subsistemas y escuelas resulta indispensable para combatir una de las causas de la deserción en la EMS. La necesidad de cambiar de escuela debe verse como algo que ocurre naturalmente en el sistema educativo.

El sistema educativo debe reconocer esta realidad y no entorpecer indebidamente el tránsito entre planteles. Impedir o dificultar estos cambios no conduce sino a que los jóvenes deserten o que, en el mejor de los casos, terminen su EMS en un plantel que no les resulta conveniente.

Para facilitar el tránsito entre escuelas resulta indispensable el concepto de portabilidad de los estudios. Significa que los jóvenes puedan llevar los grados cursados de una escuela a otra, e implica que las constancias o los certificados parciales de estudios sean reconocidos en las nuevas escuelas de destino de los jóvenes.

Este principio se relaciona con el primero —el reconocimiento universal de todos los subsistemas y modalidades del bachillerato— en la medida que una serie de competencias comunes suponen un objetivo básico compartido entre distintos tipos de instituciones de EMS. En reconocimiento de este objetivo compartido, las escuelas tendrían que dar otros pasos para facilitar el tránsito de alumnos de una escuela a otra.

Es evidente que quienes cambien de institución o modalidad se encontrarán en una situación de desventaja y tendrán que hacer un esfuerzo adicional para ajustarse a las particularidades de su nueva escuela. Sobre todo en el tránsito entre instituciones de bachillerato general y tecnológico, los estudiantes tendrán que pagar ciertos costos. Al sistema educativo le toca darles la oportunidad de continuar

sus estudios; a los jóvenes les corresponde trabajar lo necesario para superar las dificultades que entraña un cambio de escuela. Así cualquier iniciativa de reorientación de la educación media superior debe partir de los avances que han conseguido las distintas modalidades y subsistemas, por lo que el proceso debe buscar los elementos que comparten los distintos subsistemas, reforzando las mejores experiencias y superando aquello que es necesario cambiar.

Por lo tanto se considera en esta reforma que:

1) El reconocimiento del bachillerato universal se alcanzará mediante un nuevo marco curricular basado en desempeños terminales compartidos. El marco curricular incluye también una serie de componentes comunes a todos los subsistemas y planteles de la EMS.

Se considera que la opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior orientado a alcanzar los tres principios básicos.

Definir el perfil del egresado en términos de desempeños terminales tiene la ventaja de que proporciona el marco común del bachillerato a partir de distintos desarrollos curriculares, sin forzar tronco comunes o asignaturas obligatorias, conciliando los propósitos de alcanzar lo común y al mismo tiempo respetar la necesaria diversidad.

2) La pertinencia de la formación que ofrece la EMS se logrará a partir del enfoque en competencias, mediante el cual se dará atención a necesidades de los estudiantes en los contextos personal, educativo y laboral. De este modo se fortalecerá también la función social del nivel educativo.

Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

Dichas competencias son definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. (De Allende y Morones, 2006)

Éstas orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño.

El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto.

Un planteamiento de esta naturaleza es sumamente proclive a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel

sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.

3) Para facilitar la permanencia de los estudiantes en la EMS y el libre tránsito entre subsistemas, se propiciarán trayectorias educativas flexibles, las cuales se desarrollarán en el marco curricular global.

El desafío se ubica en lograr un acuerdo global entre las instituciones que tienen a su cargo la EMS respecto a las competencias a desarrollar. Por lo que se requiere disposición para encontrar lo esencial del bachillerato que de sentido y articule los diferentes conocimientos que se construyen y transforman en cada una de las disciplinas, para así dar claridad a aquello que se considere como base fundamental.

Una vez que el MCC se haya establecido, las instituciones tendrán el reto de enriquecerlo con aquellas competencias adicionales que consideren valiosas de incorporar de acuerdo a su filosofía y proyecto educativo. Así la flexibilidad se manifestará en que las instituciones pueden definir la organización curricular que más conviene a su población estudiantil, organizando las competencias en asignaturas, campos formativos, módulos o ejes transversales, entre otras posibilidades. Las secuencias de materias deben ser lo menos rígidas posibles, de manera que los estudiantes puedan continuar sus estudios sin rezagarse, así como apoyar en resolver uno de los principales problemas de la dispersión curricular el cual radica en que presumiblemente las instituciones forman egresados de muy diversos perfiles; por lo que esta medida facilitará la creación de mecanismos para transitar entre distintas escuelas y subsistemas, suponiendo una importante ventaja para los estudiantes, quienes serán menos propensos a abandonar definitivamente sus estudios.

El SNB, con su consecuente reconocimiento universal, supone la formación de un perfil básico compartido. Este reconocimiento deberá traducirse en la acreditación

automática de ciclos escolares que habiendo sido completados en una institución puedan continuarse en otra. Será indispensable idear un sistema de certificación y equivalencias que dé certeza a los estudiantes y a las instituciones, en el entendido de que el diseño conceptual del modelo descrito no justificaría la permanencia de barreras administrativas que hoy limitan el tránsito fluido de los estudiantes entre regiones, instituciones y planteles.

En este escenario, los únicos obstáculos al tránsito serán la disponibilidad de espacios y las políticas de admisión de las instituciones. Para que la Reforma cobre realidad, las instituciones tendrán que tomar un tiempo para contrastar las competencias que conforman este MCC con sus planes y programas de estudio, relacionando con precisión cada una de las competencias con cada uno de sus contenidos educativos. Donde sea necesario, habrá que realizar ajustes.

Así mismo deberá acompañarse de ciertas medidas para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, y para mejorar la calidad de las instituciones.

Concretamente se proponen seis mecanismos:

a) Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.

“Se necesita reflexionar sobre la experiencia tutorial con los alumnos, interactuar entre pares para establecer estrategias preventivas y favorecer de distintas maneras, la atención a los alumnos”(I Encuentro Nacional de Tutores de Nivel Medio Superior, 2007).

b) Desarrollo de la planta docente.

Se debe acompañar el proceso con acciones de formación y actualización importantes que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el

que los profesores juegan un papel diferente al tradicional dictado de cátedra, para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

c) Mejorar las instalaciones y el equipamiento.

Se requiere fortalecer los insumos didácticos esenciales. Las escuelas deben contar con bibliotecas dignas, con equipos para aprender el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y aprovecharlas en la educación, y con laboratorios y talleres suficientemente equipados.

d) Profesionalizar la gestión.

La gestación y consolidación de una cultura académica exige una actuación decidida de la dirección escolar para gestionar el cambio, a nivel de cada plantel para caminar en una trayectoria de mejora permanente acompañándose de pautas para una administración escolar con reglas transparentes y homogéneas en todas las modalidades y subsistemas.

e) Evaluar el sistema de forma integral.

La evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato debe ser integral, es decir incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados. Para tal efecto habrá que desarrollar un modelo que considere los distintos ámbitos del quehacer escolar. Además de estar orientada a promover la calidad de manera general, la evaluación servirá para dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la Reforma Integral de la EMS.

f) Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

La Reforma deberá de estar acompañada de definiciones que den claridad a los mecanismos administrativos para facilitar este proceso. Estos mecanismos deberán partir del reconocimiento que el enfoque en competencias facilita la noción de las

equivalencias globales: sin importar las materias que cursen los estudiantes, o el orden en que las cursen, los desempeños terminales serán comunes, por lo que resulta inapropiado continuar con el esquema en que las equivalencias se otorgan tras haber hecho las comparaciones administrativas asignatura por asignatura. El tránsito de los estudiantes entre subsistemas y planteles estará condicionado únicamente a la disponibilidad de espacios en las escuelas, y no encontrará obstáculos administrativos.

Con su implementación se logra la identidad de la EMS, proporcionando orden y estructura, y garantizando la necesaria diversidad académica. Los estudiantes de bachillerato tendrán la oportunidad de formarse en un conjunto de competencias comunes. Independientemente de la institución a la que ingresen, podrán adquirir las capacidades indispensables para continuar estudios superiores y, si así lo deciden, se capacitarán para incorporarse al mercado de trabajo.

La construcción del Sistema Nacional de Bachillerato será el resultado de un trabajo conjunto que respete la diversidad a la vez que logre un consenso que permita a la Educación Media Superior avanzar con una identidad compartida.

Lograr que el sistema educativo nacional pase de la situación prevaleciente a la descrita no es sencillo ni puede lograrse en poco tiempo. Una administración federal comprometida no es suficiente, es necesario el esfuerzo sostenido de toda la sociedad. Los cambios deben darse progresiva pero firmemente, con base en programas de trabajo que comprometan a todos los niveles de gobierno y a todos los actores del sistema; es decir, con programas que involucren a toda la población. Iniciar este proceso es el objetivo medular de la acción gubernamental (Martínez, 2001).

El discurso resulta interesante: sin abandonar los propósitos modernizadores de la década anterior, se pretende buscar al mismo tiempo la calidad y la equidad, como señala el subtítulo mismo del documento. El ideal que se busca es alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior

y superior que nos acerquen a los de los países más desarrollados con los que la globalización nos obliga a interactuar, al tiempo que reducir las desigualdades ancestrales de la sociedad mexicana y fortalecer su identidad multicultural.

Es aún pronto para llevar el análisis más lejos; sólo el futuro dirá si los nuevos responsables de la educación mexicana alcanzarán el equilibrio que buscan; si lograrán vencer las fuertes resistencias al cambio del sistema. Desde luego, muchos de estos propósitos no se llegan a cumplir y sólo quedan en papel y las buenas intenciones, muchas veces para justificar presupuestos y/o exigencias de organismos internacionales. Hace falta un mayor compromiso gubernamental y, asimismo, una mayor participación de la sociedad exigiendo sus derechos en materia educativa y presionando para el cumplimiento de dichos compromisos por parte del gobierno, en aras de una mejora de la calidad educativa en el país.

1.5.2 La Educación Moderna Hacia el Futuro

Actualmente las sociedades y los sistemas educativos han presentado cambios más o menos profundos y en cierto sentido se han revolucionado las formas de comunicación y modificado los patrones de consumo, principalmente con un consecuente deterioro en las condiciones de vida en los países menos desarrollados y en los sectores menos favorecidos económicamente.

Una de esas grandes transformaciones en las que se ubican las sociedades actuales, es ese gran proyecto llamado globalización, impulsado por la concepción de un modelo universal de desarrollo, caracterizado por la acumulación de grandes capitales que garantizan la supervivencia de un sistema económico, autorregulado de todo control político, social y legal, que da como resultado o facilita mayor comunicación, mayor conocimiento e intercambio de los fenómenos culturales, económicos, políticos y sociales en todo el mundo. “...la disociación de la economía y la cultura conduce por una parte a la reducción del actor a la lógica de la economía globalizada, lo que corresponde al triunfo de la economía global y por otra a la reconstrucción de identidades no sociales, fundadas sobre pertenencias

culturales y ya no sobre roles sociales. Cuanto más difícil resulta definirse como ciudadano o trabajador en esta sociedad globalizada, más tentador es hacerlo por la etnia, la religión o las creencias, el género o las costumbres, definidos como "comunidades culturales" (Touraine, 1994, citado en Rodríguez, 2002, pag. 1).

De esta manera dichas circunstancias, como diría Schriewer, citado en Rodríguez (2002) hacen alusión a una realidad social que penetra cada vez más en las experiencias cotidianas de cada individuo, entrelazando y reestructurando sus actividades. En donde la inserción exitosa de cada uno depende de sus estrategias de desarrollo, de las capacidades endógenas que logre movilizar productivamente para alcanzar sus metas.

De acuerdo con Bruner (citado en Rodríguez, 2002), nos encontramos en la modernidad desde que vivimos en la época de la empresa, los mercados, la hegemonía y la escuela, como forma de configurar el poder y el control, ya que en nuestra sociedad predominan diversas formas y grados de capitalismo, cultura de masa y supremacías mediadas por sistemas de consenso empresarial y público estatal.

Situados en ésta época, Alain Touraine (citado en Rodríguez, 2002) menciona que la escuela de la modernidad se centra en la jerarquía social y en la competencia de tal manera que los educandos más capaces son los que triunfan, de esta forma el individuo de la modernidad aprende a estar al servicio del progreso de la nación y del conocimiento centrandose así la educación en la sociedad. Esto es, la educación se ve centrada en los roles sociales y las normas que lo gobiernan dejando de lado los valores y reduciendo la enseñanza a la información técnica o profesional, generando las competencias y la conciencia de clases.

De esta manera, la función socializadora de la escuela descuida la construcción de la personalidad de los alumnos y la función individual que deben asumir. Por lo que pareciera que la educación moderna prepara a los educandos para contestar

exámenes y aprobar materias, así como crear una cultura de grupo que se someta a la cultura de masas que crea la globalización.

Esta nueva realidad social que impone la posmodernidad afecta la dinámica de los sistemas educativos y los roles entre los sujetos que los constituyen, de tal manera que con esta concepción generalizada socialmente se hace recaer en los sistemas educativos la tarea de potencializar los recursos humanos de cada nación y de empujar su desarrollo científico y tecnológico (Noriega, 2000, citado en Rodríguez, 2002). Estas circunstancias hacen que las escuelas actuales se vean limitadas ante esta exigencias observándose cada vez más un desfase entre los alumnos egresados y los mercados de trabajo, constituyéndose esto desde los primeros niveles escolares en una sensación de fracaso en los sujetos.

De esta manera, la educación como realidad dinámica, no puede quedarse al margen, debe abrirse a las nuevas dimensiones y asimilar los cambios que la técnica, la ciencia y la sociedad presentan. Por lo que hoy, formar al hombre no solo debe ser ponerlo a recordar y reproducir, haciendo de éste un sujeto pasivo y que se adapte fácilmente al sistema hegemónico de los grandes capitales, sino formarlo para crear conciencia y averiguar e investigar cuáles son los mejores caminos y los procedimientos más eficaces en el logro de sus objetivos propuestos.

Vázquez (citado en Mandujano, 1999) nos dice que el hecho de educar supera en mucho a enseñar al ignorante; educar connota disponer al hombre para que sea capaz de encontrar un sentido a la vida y al mismo tiempo sea capaz de leer dentro de la dinámica vital de la historia al verdadero sentido de la vida propia.

La educación, ante estas circunstancias, debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal, tomando en cuenta y reconociendo las demandas individuales y colectivas que el sujeto tiene, siempre dotadas de rasgos particulares. Debe entonces unirse a las motivaciones y objetivos, a la memoria cultural de las operaciones que permitan participar en un mundo técnico y mercantil, alejándose

de la imposición de la cultura de las masas y la globalización económica en donde se desconoce al sujeto y se da importancia a los movimientos de los grandes capitales.

Se debe fomentar una actitud autorreflexiva en los individuos para poder alcanzar la combinación de los proyectos profesionales y las motivaciones personales y culturales que permitan al individuo contar consigo mismo, sus recursos y habilidades para así, recomponer su personalidad y fortalecer su capacidad de elaborar proyectos personales, además de dar sentido al conocimiento y significado de su profesión.

Es claro que esta idea se encuentra en yuxtaposición con la educación tradicional moderna en la que se prepara a los alumnos para contestar exámenes y aprobar materias, así como crear una cultura de grupo que se someta a la cultura de masas.

De esta forma, los profesores por su parte también deben reflexionar sobre los problemas personales de los alumnos y anteponerlos al control disciplinario y el status profesional, así como abandonar sus temores o represiones y asirse de nuevos elementos que ayuden y favorezcan el desarrollo de sus pupilos y de él mismo.

En resumen, la exigencia de una educación de cobertura suficiente y calidad adecuada es una firme demanda social, pero igualmente es un imperativo que está imponiendo el perfil del mundo contemporáneo a todas las naciones, ricas y pobres, desarrolladas o en desenvolvimiento, lo cual hace necesario que en nuestro país la formación educativa en todos sus niveles trabaje en la construcción del sujeto, pasando de la simple instrucción, el verbalismo y la excesiva autoridad del maestro, a una preparación para la vida, para así combatir activamente las desigualdades de oportunidades, invitando a darse tiempo y espacio necesario para recuperar el control de la existencia y prepararse para las decisiones futuras.

Una educación en la que el alumno participe activamente, cree y sea responsable de su propio proceso de aprendizaje y se eduque permanente y continuamente desarrollando su capacidad de autoevaluación. De tal forma que los programas de enseñanza deben agregar el conocimiento de las emociones, la situación social y los proyectos de los educandos, pues no son solo aprendices de los saberes escolares, sino en primer lugar individuos con deseos de comportarse como sujetos estableciendo un vínculo entre su personalidad y campo socioeconómico en que se desarrollan, lo cual nos dará una oportunidad de adquirir un proceso más formativo que informativo, más activo que pasivo, que contribuya al crecimiento personal y por consiguiente social, lo que en nuestros tiempos está tan carente y tan deshumanizante.

CAPITULO 2

LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN

El objetivo de este capítulo es revisar los fundamentos del vínculo entre la psicología y la educación que dieron lugar a la fundación de la psicología educativa, analizar el objeto de estudio de este campo disciplinario, sus orígenes, desarrollo y estatus actual, así como los modos de actuación, dilemas y retos del psicólogo en el ámbito de la educación.

2.1 Relaciones Entre Psicología y Educación

La permanencia y el progreso de cualquier orden social dependen de la eficiencia de sus instituciones. Así, la existencia y bienestar de nuestra propia sociedad tan compleja, requieren de la integridad y armoniosa interrelación de las diversas formas institucionales, estructuradas para la administración de la justicia, la organización del gobierno, la producción de bienes, el intercambio comercial, las expresiones artísticas, culturales y religiosas y la difusión y acceso al conocimiento y a la información.

El sistema educativo constituye uno de los elementos importantes, piedra angular de toda la estructura social, ya que solamente cuando éste funcione debidamente podrán las demás instituciones continuar sirviendo a las necesidades de la sociedad; ya que por ejemplo, muchos críticos sociales que encuentran deficiente nuestra sociedad contemporánea, no solamente descubren el origen de sus defectos en el sistema educativo, sino que también buscan una solución en la reforma de ese sistema.(Eson, 1978).

Un sistema educativo consta de muchas partes. Incluye aspectos tan diversos como libros de texto, programas de estudio, métodos de enseñanza, bibliotecas, procedimientos de evaluación, normas de promoción, edificios y finanzas, pero todos están establecidos para alcanzar un solo objetivo, a saber, el facilitar el

crecimiento y desarrollo óptimos de los estudiantes. (Eson, 1978). También, es indudable que los intentos de fundamentar y organizar científicamente la educación y la enseñanza han tenido que considerar lo que plantea la psicología en tanto ciencia que explica el desarrollo humano; y en algunas ocasiones, a pesar de practicar con ello un reduccionismo psicológico difícil de justificar, se ha pretendido llegar a este objetivo única y exclusivamente con las aportaciones de la psicología; y en otras, estas aportaciones se han intentado completar buscando el concurso y el soporte de otros campos del conocimiento científico; en todas, no obstante, la psicología ha sido interpelada desde la educación y la enseñanza y se ha presentado como fuente de saber y de conocimiento para estudiarlas y mejorarlas.

Existe pues un vínculo muy estrecho entre la ciencia psicológica y la educación, que ha conducido a la generación de una disciplina de interrelación, la **psicología educativa** cuyo quehacer es el estudio sistemático del desarrollo del individuo dentro del contexto educativo y, como disciplina aplicada, se preocupa por una parte de la actividad científica y de la actuación profesional que contribuya al progreso de la educación y a fundamentar una práctica pedagógica de acuerdo con ella y, asimismo, del progreso de ciertos valores sociales y principios que puedan aplicarse para promover el desarrollo del estudiante para convertirlo en un ciudadano responsable y activo, en un ser humano reflexivo y sensible y en una persona productiva y creadora. No en vano, y desde mucho antes de la aparición de la psicología científica, el conocimiento psicológico ha jugado un papel destacado en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la configuración del ser humano (Coll y cols., 1998).

Recordando a título de ejemplo, Herbat (1776-1841), uno de los pensadores más influyentes en el conocimiento pedagógico del siglo XIX, afirmaba ya que la filosofía moral debe indicar a la pedagogía los objetivos a alcanzar, mientras que la psicología debe procurar los medios apropiados para ello. “Con los primeros balbuceos de la psicología científica en las postrimerías del siglo XIX, estas expectativas se incrementan de forma considerable. Se cree firmemente que el

desarrollo de esta nueva y prometedora ciencia proporcionará a la educación un impulso definitivo para abordar y solucionar los problemas más acuciantes” (Coll y cols., 1998, Pág. 17).

La psicología como ciencia es de gran importancia para el análisis y la valoración de la práctica educativa. Su carácter **empírico implica** que los principios y las generalizaciones que se procuran aplicar se han derivado del experimento y de la observación cuidadosa, y practicados en tal forma pueden ser verificados. Su carácter **Sistemático** refiere a los datos y las interpretaciones se organizan de tal manera que todo el sistema ilumina y califica a cada una de la partes separadas (Eson, 1978).

A lo largo de la historia se ha insistido en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica y se subraya la necesidad de que surja un nuevo profesional que deba de actuar de intermediario entre “la ciencia de la psicología y el arte de la enseñanza (Williams, 1978).

Así pues, la pertinencia de la psicología en la educación halla su justificación en la naturaleza de esta última, ya que educar supone, entre otras cosas, ejercer una influencia sobre los destinatarios de la acción educativa con el fin de orientar sus acciones y sus comportamientos hacia una dirección determinada; ayudar a los seres humanos a hacerse dueños de su destino, a desarrollar y a adquirir las capacidades que les permitan actuar e interactuar con los otros y con el entorno de manera constructiva.

Sin embargo, se debe reconocer también que la práctica educativa es el tipo de actividad que debe contribuir al desarrollo de principios psicológicos sólidos y científicos.

Aunque el conocimiento de la psicología no es una garantía de que seremos buenos maestros, el estudio de la psicología educativa puede justificarse por el

supuesto razonable de que capacitará al maestro para realizar su cometido con mayor competencia y aumentará su comprensión de lo que ocurre en la clase.

Pero para aquellos que tienen el verdadero compromiso social con la enseñanza, la psicología puede proporcionar un marco cada vez más amplio en el cual se puede contemplar al que aprende y al proceso de aprendizaje, la relación de la materia de aprendizaje con el desarrollo del proceso intelectual, la naturaleza de los procedimientos de valoración y el contexto social en el que se desarrolla la educación. No pecaremos de presuntuosos si afirmamos que los fundamentos de la práctica educativa se encuentran en la teoría psicológica.

La relación entre la teoría psicológica y la educación ha sido de beneficio mutuo. El ambiente educativo con frecuencia le ha proporcionado al psicólogo un laboratorio de campo para probar sus hipótesis y para extender y habilitar sus generalizaciones. Y la psicología, al perseguir sus propios intereses ha servido para esclarecer las metas de la educación y ha proporcionado una base para el examen de los métodos educativos.

“Aun cuando la psicología educativa abarca únicamente algunos aspectos de psicología general y se concentra en ciertos aspectos del proceso educativo, los aspectos de la psicología y de la educación que de hecho abarca, son centrales, tanto para la psicología como disciplina, como para la práctica de la educación”. (Eson, Pág. 4, 1978).

De esta manera, la psicología en la educación aporta al estudio de los fenómenos educativos –a su comprensión y explicación, a los intentos de planificar acciones educativas más enriquecedoras y eficaces, y a los esfuerzos para resolver las dificultades y los problemas que surgen al llevarla a la práctica-, los conocimientos relativos a los procesos de comunicación interpersonal por medio de los cuales se ejerce, en parte al menos, la influencia educativa, apareciendo así la psicología

como uno de los ingredientes necesarios para fundamentar científicamente la educación y la enseñanza.

2.2 Antecedentes Históricos de la Psicología Educativa

La psicología de la educación es uno de los pilares fundamentales del ámbito de conocimiento, de elaboración teórica, de investigación empírica y de actuación profesional al que nos referimos con el rótulo de “Psicología Educativa”. Su finalidad última es utilizar y aplicar los conocimientos, principios y métodos de la psicología al análisis y estudio de los fenómenos educativos. En este sentido, su origen y evolución es inseparable tanto del origen y evolución de la psicología científica como de la evolución de las prácticas educativas, de las funciones que socialmente se les atribuyen y de su vinculación con otras áreas de la actividad humana (Coll y colaboradores, 1998).

La psicología de la educación ha estado sometida desde siempre a un estado de permanente tensión provocado por la necesidad de atender simultáneamente los cánones de la psicología científica y ofrecer conocimientos relevantes y directamente aplicables a la acción educativa.

Así el debate sobre la naturaleza, las finalidades, el objeto de estudio y los contenidos de la psicología de la educación han versado fundamentalmente sobre cómo cabe entender el carácter aplicado de la psicología de la educación y sobre cómo hay que proceder para generar un conocimiento que, siendo respetuoso con las exigencias teóricas y metodológicas propias de la psicología científica, sea también y al mismo tiempo relevante, útil y directamente aplicable a la educación.

De esta manera la psicología de la educación se ha ido configurando progresivamente como el resultado de un esfuerzo ininterrumpido de aplicación y utilización de los principios, explicaciones y métodos de la psicología científica en los renovados intentos por mejorar las prácticas educativas en general, y la

educación escolar en particular, y por elaborar explicaciones adecuadas y útiles para la planificación y desarrollo de estas prácticas.

Así pues, tiene su origen en la creencia racional y en el convencimiento profundo de que la educación y la enseñanza pueden verse sensiblemente mejoradas como consecuencia de una correcta utilización de los conocimientos psicológicos.

Sin embargo, existen discrepancias entre los psicólogos de la educación respecto a cómo puede y debe concretarse la utilización y aplicación del conocimiento psicológico para obtener los efectos deseados; por lo que se ha dado lugar a una amplia gama de concepciones de la psicología educativa que pueden situarse entre dos extremos opuestos (Glover y Ronning, 1987).

Por un lado se entiende a la psicología de la educación como el resultado de seleccionar, entre el conjunto de principios y explicaciones que proporcionan las diferentes áreas de la psicología (psicología del desarrollo, del aprendizaje, social, de la personalidad, etc.), aquellos que son particularmente relevantes y pertinentes para la educación y la enseñanza. En este caso la psicología educativa no constituye un ámbito específico de conocimiento, sino que se nos presenta más bien como un campo de aplicación de la psicología.

Por otro lado, existen autores que comparten la idea de que la psicología educativa no tiene que ver solo con la aplicación de la psicología a los fenómenos educativos; considerando que se está ante algo más que un puro y simple campo de aplicación: “.....la finalidad última de la psicología de la educación consiste en generar un conocimiento específico sobre los procesos educativos, utilizando para ello como instrumentos de indagación y análisis los principios y las explicaciones de la psicología” (Coll, 1998, Pág. 22). De esta manera la psicología adquiere una posición epistemológica distinta y se configura como una disciplina específica con unos objetivos, unos contenidos y unos programas de investigación que le son propios.

Aunque las concepciones próximas a ambos extremos siguen teniendo plena actualidad, el desarrollo histórico de la psicología educativa muestra una clara tendencia a alejarse progresivamente de planteamientos proclives a considerarla como un simple campo de aplicación de la psicología, sin que pueda afirmarse por ello, no obstante, que se haya alcanzado un consenso suficientemente amplio respecto al lugar que ocupa la psicología de la educación en el conjunto de disciplinas psicológicas y educativas.

2.2.1 La Psicología Filosófica y la Teoría Educativa hasta 1890

Hasta finales del siglo XIX aproximadamente, las relaciones entre psicología y educación están totalmente mediatizadas por la filosofía. Por una parte, la psicología es un ingrediente esencial de las visiones más o menos globales del mundo que proporciona la filosofía; por otra, las propuestas educativas suelen buscar su fundamentación en los principios básicos de los grandes sistemas filosóficos.

De este modo, si bien no puede hablarse en absoluto de psicología de la educación durante este período, sí pueden indagarse las influencias que ejercen sobre el pensamiento educativo las explicaciones psicológicas de naturaleza filosófica. Un buen ejemplo de esta afirmación se encuentra en la teoría de las facultades, la explicación psicológica imperante hasta finales del siglo XIX.

El punto de partida de esta teoría es que el conocimiento consiste en la búsqueda de la verdad mediante una comprensión de los nexos existentes entre los sucesos temporales. Ya Platón planteaba la correspondencia entre pensamiento y realidad como fuente y origen de todo conocimiento.

Por su parte, Aristóteles afirmaba en *De Memoria et Reminiscentia* que el conocimiento tiene su origen en la evidencia que nos proporcionan los sentidos, en donde también se ocupa del aprendizaje, las leyes de la asociación, la memoria y la

influencia de la experiencia sobre el acto de conocer, e identifica las funciones cognitivas (sensación, memoria, imaginación, etc.) como *dynamis*, término griego equivalente del latino *facultas*, que significa “poder para hacer algo”.

Así, la explicación aristotélica, adaptada al cristianismo, es objeto de nuevos desarrollos por algunos de los más importantes pensadores de los siglos XVI y XVII, como Bacon, Descartes y sobre todo, Jhon Locke, quien actualiza y amplía la idea aristotélica según la cual las sensaciones son la fuente de todo conocimiento, considerando como el primero a la mente humana como una *tabula rasa* que recibe las impresiones que llegan de los sentidos y que genera, mediante una actividad interna de reflexión, todo el conocimiento.

Es así que durante el siglo XVIII la teoría es objeto de nuevas formulaciones y controversias, alcanzándose hacia finales de esta centuria un cierto acuerdo respecto a los tipos de facultades o de “poderes para hacer algo” que configuran el psiquismo humano: la inteligencia, las emociones y la voluntad. La mente se considera separada de la realidad y alcanza el conocimiento cuando sus facultades innatas, su poder creativo de síntesis o su capacidad de integración reúnen los datos del mundo externo recibidos a través de los sentidos en un mapa mental que corresponde a esta realidad exterior (Bowen, 1979). Se postula que la realidad puede reducirse a unas cuantas estructuras esenciales identificables mediante la observación de la misma. Estas estructuras, que constituyen el conocimiento verdadero de la realidad, pueden ser descritas con un lenguaje simbólico que puede adoptar diversas formas (discurso lingüístico, ecuaciones matemáticas, fórmulas químicas, etc.).

Así la teoría de las facultades proporciona una justificación para el método de la disciplina formal: la finalidad principal de la enseñanza debe ser ejercitar las facultades de los alumnos, lo que conduce a seleccionar y dar prioridad a aquellos contenidos que se supone que pueden contribuir en mayor medida a desarrollar la atención, la concentración, el razonamiento, la memoria o cualesquiera que sean

las facultades que se desee ejercitar en los alumnos. Pero es quizás en el pensamiento de Herbart (1776-1841) -el autor más influyente en la teoría educativa del siglo XIX- donde mejor se constata la influencia de la psicología filosófica, ya que él es ante todo un filósofo que concibe la educación como una aplicación práctica de la filosofía. Considera que la filosofía moral tiene la responsabilidad de establecer los fines de la educación y la enseñanza, mientras que a la psicología le corresponde proporcionar los medios necesarios para alcanzar dichos fines tratando así a la psicología como una psicología construida mediante el método de análisis reflexivo propio de la filosofía (psicología filosófica).

2.2.2 La Psicología Científica y los Orígenes de la Psicología de la Educación 1890-1920

Durante el último cuarto del siglo XIX, empieza a manifestarse en la psicología una fuerte tendencia a distanciarse de la filosofía, tendencia que culminará con la aparición de la psicología científica en los albores del nuevo siglo.

Así, la psicología encuentra en el método experimental propio de las ciencias físicas y naturales el instrumento para desgajarse de la filosofía y convertirse en una disciplina científica autónoma. Entre los protagonistas de este proceso podemos encontrar a pensadores como J. M. Catell, William James y G. Stanley, cuyos trabajos tienen una influencia decisiva sobre el origen y posterior desarrollo de la psicología de la educación.

Pero esta tendencia no sólo afecta a la psicología, ya que durante las últimas décadas del siglo XIX, la teoría educativa tiende también a desarrollarse al margen de las grandes corrientes del pensamiento filosófico y pugna por dotarse de una fundamentación científica. Esta situación se ve reforzada en las primeras décadas del siglo XX por la implantación progresiva en los países occidentales más desarrollados, de una escolarización generalizada y obligatoria para la mayoría de la población; surgiendo así, los responsables gubernamentales de la política educativa, los centros de formación y las instituciones dedicadas a la investigación

educativa y la necesidad terminante de introducir cambios cualitativos en la enseñanza.

De esta manera, la psicología, recién separada de la filosofía, es la disciplina a la que se dirigen todas las miradas y sobre la que se depositan las mayores expectativas como fuente de información y de ideas para elaborar una teoría educativa de base científica que permita mejorar la enseñanza y abordar los problemas planteados por la escolarización generalizada de la población infantil, lo cual conlleva al surgimiento de la psicología de la educación, cuyo nacimiento se sitúa habitualmente en torno a la primera década del siglo XX. Poco a poco se va configurando de esta manera, en el seno de la incipiente psicología científica, un área de interés y de reflexión que, con el nombre de **Psicología Educativa**, incluye trabajos e investigaciones sobre el aprendizaje, los tests mentales, la medida del comportamiento, la psicología del niño y la clínica infantil, todos ellos referidos directa o indirectamente a la problemática educativa y escolar.

Así, durante las dos primeras décadas del siglo XX, la única diferencia sustantiva entre la psicología general y la psicología educativa reside en la preocupación y el interés de la segunda por utilizar y aplicar el conocimiento psicológico al campo educativo, y muy especialmente al campo escolar.

De esta manera la psicología de la educación se identifica pues, con los intentos de utilizar y aplicar a la educación escolar todos los conocimientos potencialmente relevantes proporcionados por las investigaciones que se realizan en el marco de la naciente psicología científica.

Sin embargo, tres áreas o campos de investigación psicológica destacan sobre los otros por su potencial interés para la educación escolar llegando a construir el núcleo de la psicología educativa durante este período: el estudio y medida de las diferencias individuales y la elaboración de tests, el análisis de los procesos de aprendizaje y la psicología del niño.

El estudio de las diferencias individuales y la elaboración de instrumentos para conseguir una medida objetiva de las mismas logran un desarrollo espectacular durante estos años.

En Estados Unidos, el "Testing Movement" experimenta un auge extraordinario a partir de las aportaciones ya mencionadas de Cattell y la publicación, en 1902, del libro de Thorndike *Theory of Mental and Social Measurement*.

La elaboración de pruebas psicométricas no se limita al ámbito del desarrollo intelectual, sino que también alcanza el campo de la personalidad y del rendimiento escolar; por lo que hacia 1920, una parte considerable de los trabajos e investigaciones en psicología educativa se dirigen a la construcción y perfeccionamiento de instrumentos de medida objetiva de las capacidades intelectuales, de los rasgos de personalidad y del rendimiento escolar.

En lo que concierne a los análisis de los procesos de aprendizaje (otro de los núcleos constitutivos de la psicología de la educación durante este período), se destacan las aportaciones decisivas de Edward L. Thorndike y Charles H. Judd, considerados a menudo como los primeros psicólogos de la educación en sentido estricto.

A Thorndike (1874-1949) se debe la primera sistematización consistente del estudio del aprendizaje, formulando una serie de leyes que son el fruto de las investigaciones realizadas tanto con seres humanos como con animales (*Elements of Psychology*, 1905); y en su libro *Educational Psychology*, publicado en 1903, realiza uno de los primeros intentos por definir y acotar el campo de trabajo de la psicología educativa, subrayando la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de naturaleza experimental y aconseja desconfiar de las opiniones y planteamientos que no cumplen esta condición.

Posteriormente, en una serie de obras publicadas, como resultado de sus propias investigaciones, recoge la mayoría de los conocimientos psicológicos de la época con una base cuantitativa; las cuales marcaron toda una época de la psicología educativa:

The Contribution of Psychology to Education (1910)

The Original Nature of Man (1913)

The Psychology of Learning (1913)

Work and Fatigue and Individual Differences (1914)

Educational Psychology, Briefer Course (1921)

Por su parte Judd (1873-1946), sensiblemente distinto al enfoque de Thorndike, se preocupa por conseguir que el conocimiento psicológico sea relevante y útil para la educación escolar. Ni la experimentación con animales ni los esfuerzos por elaborar una teoría general del aprendizaje le parecen empresas prioritarias de la psicología educativa. En su opinión, la prioridad viene determinada por los grandes problemas y dificultades con los que se enfrentan los intentos por mejorar la educación escolar y, a través de ella, la condición humana. Así, los trabajos e investigaciones de Judd giran en torno a dos grandes temáticas que, a su juicio, son decisivas para mejorar la educación de su época: “el currículo y la organización escolar”, por lo que se inclina al aprendizaje de los principales contenidos escolares: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.

Para Judd, los contenidos escolares constituyen una serie de conocimientos producidos y el currículo debe incluir todo aquello que la sociedad exige que el niño conozca; por lo cual, para él, la verdadera finalidad de la psicología educativa es analizar los procesos mentales mediante los cuales el niño asimila estos sistemas de experiencia social acumulada que son las disciplinas incluidas en el currículo escolar (Coll, 1998). Considera además, a diferencia de Thorndike, que estos procesos no pueden ser entendidos únicamente como una serie de asociaciones

de estímulos y respuestas, sino que hacen intervenir una capacidad para organizar, sintetizar y transformar la experiencia; sus principales obras son:

Genetic Psychology for Teachers (1909)

Psychology of High School Subjects (1915)

Psychology of Secondary Education (1927)

Educational Psychology of Secondary Education (1927)

Educational Psychology (1934)

Education as Cultivation of Higher Mental Processes (1936)

Finalmente, el lugar destacado de la psicología del niño como núcleo constitutivo de la psicología educativa durante este período se debe, en buena medida, a la aceptación creciente, entre los educadores y los teóricos de la educación, del postulado según el cual es necesario conocer mejor al alumno para poder educarlo mejor.

Un ejemplo de esto lo tenemos con el suizo Edouard Claparède (1873-1940), quien es considerado uno de los más ardientes defensores de este postulado en el contexto europeo, quien realizó trabajos e investigaciones en el laboratorio de psicología experimental en Ginebra, que le condujeron a una concepción funcional de la psicología que intenta considerar los fenómenos psíquicos desde el punto de vista de su función en la vida, de su lugar en el conjunto de la conducta en determinado momento (Claparède, 1972).

Además, en 1906 organiza un seminario de Psychologie Pédagogique, con la finalidad de iniciar a los futuros docentes en los métodos de la psicología experimental y de la psicología del niño. Y unos años más tarde, en 1912, crea un instituto de psicología aplicada a la educación con el nombre de "Institut Jean-Jaques Rousseau", en reconocimiento al autor del *Emile*. Este instituto es el marco en el que posteriormente psicólogos tan destacados como André Rey, Jaen Piaget o Bärbel Inhelder realizaron sus trabajos.

Así, también la psicología funcional de Claparéde proporciona un fundamento y una justificación a las propuestas pedagógicas del movimiento renovador en educación conocido como “Escuela Nueva”, que se expande por Europa en las primeras décadas del siglo XX.

Pero los aires renovadores no se limitan al continente europeo. También en Estados Unidos se asiste a un cambio importante en la manera de entender la educación, y en este cambio la psicología del niño juega igualmente un papel de primer orden, alcanzando su máxima expresión con la obra de John Dewey (1895-1952), situada en la encrucijada de la filosofía, la educación y la psicología.

Su filosofía, una variante del pragmatismo, da lugar en el campo psicológico a una concepción funcional del comportamiento muy próxima de Edouard Claparéde (con quien mantuvo una fluida relación de ideas); que presenta en varias publicaciones, entre las que cabe destacar los artículos: *Significance of Emotion (1895)*, *The Reflex Arc Concept in Psychology (1896)*, *The Psychology of Effort (1897)* y los libros *The Psychology of Number (1895)* y *How We Think (1910)*.

Dicho pensamiento ha sido caracterizado como genético, funcional y social. Genético, porque para Dewey la finalidad de la educación es asegurar el desarrollo humano y favorecer la plena realización de las personas; funcional, porque sus propuestas pedagógicas toman como punto de partida las necesidades e intereses de los alumnos; y social, porque concibe la escuela como un medio social cuya misión es preparar a los alumnos para que puedan desempeñar una función en la sociedad.

Así, los planteamientos de Dewey, al igual que los de Claparéde respecto a la escuela Nueva, están en el movimiento renovador de educación progresiva (Progressive Education) en Estados Unidos, ejerciendo de este modo una enorme influencia sobre las escuelas públicas norteamericanas durante las primeras décadas del siglo XX.

2.2.3 La Psicología de la Educación: Disciplina Nuclear de la Teoría Educativa 1920-1955

En las décadas siguientes, la psicología de la educación aparece, en afortunada expresión de Wall (1979, Pág. 376), como la “reina de las ciencias de la educación”. En el campo educativo está ampliamente extendida la convicción de que las aportaciones de la psicología de la educación (la medida de las diferencias individuales y del rendimiento escolar, la psicología del aprendizaje y la psicología del desarrollo infantil), van a permitir que la pedagogía adquiriera definitivamente un estatus científico.

“Así, la formación del profesorado de la época se nutre básicamente de la historia de la educación y de la psicología, y las investigaciones educativas adoptan casi de manera generalizada la metodología propia de la psicología experimental” (Coll y cols., 1998, Pág. 31).

La construcción y perfeccionamiento de pruebas psicométricas sigue ocupando buena parte de los esfuerzos de los psicólogos educativos. Por ejemplo, Spearman enuncia en 1927 la hipótesis de un factor “g” que interpreta como inteligencia general; mientras que Otis y Thurstone ensayan los primeros tests colectivos de inteligencia que posteriormente pasarán a ser utilizados en la escuela, al igual que los tests de rendimiento escolar.

Los esfuerzos alcanzan pronto la esfera de la personalidad y se extiende la elaboración de cuestionarios e inventarios. El progreso es igualmente espectacular en lo que concierne al análisis de los procesos de aprendizaje y al estudio del desarrollo infantil. Como ejemplo, hacia 1942, la *National Society for the Study of Education* publica anualmente las novedades y desarrollos en educación, monográficamente dedicados a las teorías del aprendizaje y sus aplicaciones educativas y escolares en términos de motivación, métodos de enseñanza, organización del currículo escolar, etc.

Además, en esta época comienza a establecerse una polémica ya que por una parte se encuentran los psicólogos educativos que proponen una trasposición a la práctica escolar de los resultados obtenidos en el laboratorio, y los que sostienen que sólo los resultados obtenidos directamente a partir del estudio de los procesos de aprendizaje en situaciones reales de aula son generalizables a la práctica educativa. Ambas posturas irán reforzándose en las décadas siguientes hasta cristalizar en dos concepciones significativamente distintas de la psicología educativa todavía vigentes en la actualidad.

Así, cabe señalar tres consideraciones necesarias para complementar el panorama que presenta la psicología de la educación durante estas décadas. Primero, el concepto de medida psicológica va siendo sustituido paulatinamente por el de evaluación para aludir al progreso educativo y al rendimiento escolar, lo que abre un nuevo e importante capítulo en la psicología educativa.

En segundo lugar, se produce una aproximación entre la psicología educativa y la psicología social, que hasta ese momento se habían ignorado mutuamente, ya que la primera estaba orientada claramente al estudio del comportamiento individual.

“Esta situación empieza a cambiar gracias a los trabajos, entre otros, de Kurt Lewin y sus colaboradores, que desarrollan un ambicioso proyecto de investigación sobre el clima social y sus repercusiones sobre el aprendizaje, punto de partida de toda una línea de investigación sobre los estilos de enseñanza del profesor y la interacción educativa” (Coll y cols., 19998, Pág. 33).

En tercer lugar, durante esta época se configuran y se expanden una serie de escuelas en psicología que ofrecen explicaciones totalmente distintas, y a menudo contrapuestas, del comportamiento humano y que tienen, como es lógico, sus seguidores en psicología educativa. Así, el conductismo ejerce una influencia considerable sobre la psicología educativa, a través de las diversas teorías del

aprendizaje (Thorndike, Hull, Tolman, Guthrie, etc.) que son utilizadas para explicar el aprendizaje escolar.

La psicología de la forma, por su parte, enmarca los trabajos de Lewin, Guillaume, Decroly, entre otros, y es utilizada para elaborar todo un conjunto de materiales pedagógicos y propuestas didácticas (los llamados métodos globales) para la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y la resolución de problemas.

El psicoanálisis, en fin, introduce nuevas temáticas en la psicología educativa, subrayando el papel del inconsciente en la génesis de las relaciones objetales, cuestiona las relaciones profesor-alumno, adopta una perspectiva crítica sobre las metas y finalidades de la educación y la enseñanza, y hace hincapié en la importancia de los primeros años de la vida para el desarrollo posterior.

De este modo, hacia la mitad de la década de los cincuenta, el panorama que presenta la psicología educativa es extraordinariamente complejo y un tanto contradictorio.

Así, y como consecuencia del protagonismo que se le atribuye en la tarea de elaborar una teoría educativa y de fundamentar una práctica de la enseñanza que respondan a criterios científicos, se ve impelida a abordar prácticamente todos los aspectos, dimensiones y factores presentes en los procesos educativos; a ampliar considerablemente sus contenidos y su foco de atención mucho más allá de las tres áreas de trabajo y de investigación (diferencias individuales, procesos de aprendizaje y desarrollo infantil) que han configurado tradicionalmente su núcleo esencial de actuación (Coll y cols., 1998).

Por lo que sus límites se van desdibujando y se hace cada vez más difícil precisar en qué consiste su especificidad respecto a otras áreas de la psicología y otras ciencias de la educación.

De esta forma, la psicología educativa aparece ante todo, como un espacio de trabajo y de actuación científica y profesional que se nutre de aportaciones de prácticamente todas las áreas de la psicología (aunque también de otras áreas y disciplinas no estrictamente psicológicas) con el fin de contribuir a la elaboración de una teoría educativa de base científica y a mejorar la educación y la enseñanza.

Su especificidad, si puede llamarse así, reside por tanto en la voluntad de aplicación y de utilización del conocimiento psicológico para una mejor comprensión, explicación, planificación y desarrollo de los procesos educativos.

El problema de fondo, sin embargo, que sólo se manifiesta en este período esporádicamente pero que condicionará el futuro de la psicología de la educación en las décadas posteriores, es la endeblez epistemológica que sustenta esta voluntad.

Por lo que, lo que se cuestiona no es el carácter aplicado de la psicología educativa, sino en qué consiste esta aplicación y cuáles son las exigencias que deben atenderse para alcanzar la meta perseguida: contribuir a la elaboración de una teoría educativa científicamente fundamentada y mejorar, de acuerdo con la misma, la educación y la enseñanza (Coll y cols, 1998).

2.2.4 La Psicología de la Educación y la Aproximación Multidisciplinar al Estudio de los Fenómenos Educativos a partir de 1955

En el transcurso de los años cincuenta ocurren una serie de hechos que modifican sustancialmente el panorama descrito anteriormente, ya que se produce una toma de conciencia cada vez más acusada de las dificultades que plantea la integración de los resultados, no siempre coincidentes, de las investigaciones que, desde diferentes ámbitos de la psicología, nutren a la psicología educativa, debido a la diversidad de temas y aspectos investigados, así como también las diferentes explicaciones alternativas y a menudo enfrentadas de unos mismos resultados

empíricos que ofrecen las varias escuelas de pensamiento en psicología. Por otra parte, en el transcurso de los años cincuenta y sesenta empiezan a emerger una serie de disciplinas que, al igual que la psicología educativa, tienen también por objeto de estudio los fenómenos educativos; como por ejemplo, es el caso de la educación comparada, de la economía de la educación, de la sociología de la educación, de la planificación educativa y de la tecnología educativa.

La aparición y posterior desarrollo de estas disciplinas va a cuestionar irreversiblemente el protagonismo desempeñado hasta ese momento por la psicología educativa, poniendo de relieve las insuficiencias y limitaciones del análisis psicológico para alcanzar una comprensión global de los fenómenos educativos.

Por otro lado, a finales de los años cincuenta se producen una serie de acontecimientos políticos, económicos y culturales que alteran radicalmente las coordenadas de la educación escolar en las sociedades desarrolladas de Europa y Estados Unidos, que tocan también el desarrollo futuro de la psicología educativa.

Entre estos acontecimientos se destaca el inicio de una época de prosperidad económica, el comienzo de un período de distensión en la guerra fría que se mantenía entre los países del bloque capitalista y los países del bloque comunista, así como el desplazamiento progresivo de la confrontación entre estos dos bloques hacia el terreno del desarrollo científico y tecnológico.

Asimismo, el impacto de la doctrina igualitarista en la educación, la creencia cada vez más generalizada de que la educación es un instrumento eficaz de cambio y progreso social y la puesta en marcha de reformas tales como las dirigidas a escolarizar la totalidad de la población infantil. En este ambiente caracterizado por la bonanza económica y por el optimismo sobre la función social de la educación, se produce en la mayor parte de los países occidentales un incremento espectacular de las inversiones destinadas a promover y apoyar la investigación

educativa y los procesos de reforma y de innovación en este campo. La participación de los psicólogos educacionales en proyectos de investigación educativa, en los procesos de formación de los futuros profesores y en los servicios de psicología escolar y de orientación escolar, crecen significativamente, al tiempo que se crean nuevas asociaciones profesionales y se constituyen centros de investigación y departamentos de psicología educativa en muchas universidades.

De esta manera la psicología educativa se convierte en uno de los motores que contribuyen en mayor medida a impulsar el desarrollo de la psicología científica entre 1950 y 1975 aproximadamente.

Pero, como ya se había mencionado anteriormente, durante esta época ya no puede atribuírsele en exclusiva la responsabilidad de proporcionar a la teoría y a la práctica una fundamentación científica, lo que le obliga, por una parte, a situar sus aportaciones en el marco de una aproximación multidisciplinar y, por otra, a precisar y delimitar su propio objeto de estudio.

Es justamente este esfuerzo por precisar su identidad, por definir lo que le es propio y específico en contraposición a las restantes disciplinas psicológicas y educativas, lo que lleva a amplios sectores de psicólogos educacionales a optar por un enfoque decididamente instruccional centrado en el estudio de los procesos de aprendizaje de los contenidos escolares y de los factores que inciden sobre dichos procesos.

Esta tendencia se hace visible ya a finales de los años sesenta, debido esto a factores tales como, por una parte, la importancia que se le atribuye a la educación escolar en nuestra sociedad (muy superior a la que se suele atribuir a otros tipos de prácticas y actividades educativas), el interés y la urgencia social por encontrar respuestas y soluciones a los problemas que plantea y, por otra parte, el auge creciente de la psicología cognitiva en la explicación de los procesos subyacentes al aprendizaje, a las diferencias individuales y, en menor medida, también en las explicaciones de los procesos de desarrollo.

La psicología del aprendizaje aparece todavía dominada en los años cincuenta por las teorías conductistas que explican el aprendizaje como un cambio en la probabilidad de aparición de la conducta, en especial el condicionamiento operante de Skinner, que se extiende hasta los años sesenta y parte de los setenta, generando en el campo educativo un modelo instruccional, que está en el origen de la enseñanza programada y de las máquinas de enseñar que tanta popularidad alcanzan en este período.

Sin embargo, ya en los años setenta, y bajo la influencia de los planteamientos cognitivistas, el aprendizaje empieza a ser analizado más bien como el resultado de una serie de cambios en los estados de conocimiento del sujeto que aprende. Es el punto de partida del estudio de las estructuras de conocimiento mediante la utilización de lenguajes formales inspirados en inteligencia artificial, propio de los trabajos adscritos a un enfoque de procesamiento humano de la información, que conducen hacia finales de los años setenta, a explicar el aprendizaje como un proceso de adquisición, reestructuración y cambio de estructuras cognitivas (Coll y cols., 1998).

Así, esta evolución en la explicación del aprendizaje produce una aproximación entre la psicología del aprendizaje y la psicología de la instrucción y refuerza de forma considerable la tendencia de la psicología educativa, a adoptar un enfoque instruccional.

De este modo el auge del modelo cognitivo y su interés por las formas complejas de la actividad intelectual lleva a menudo a los investigadores a seleccionar como objeto de estudio tareas, contenidos y situaciones que con frecuencia forman parte del currículo escolar (lectura, escritura, aritmética, resolución de problemas, nociones físicas y sociales, etc.) y al mismo tiempo los psicólogos de la educación encuentran en el modelo cognitivo un marco teórico apropiado para explicar el aprendizaje de contenidos complejos como son en general los aprendizajes escolares.

Se llega así, al menos en Estados Unidos y en el mundo anglosajón, a identificar la psicología educativa con la psicología de la instrucción, y esta última con una psicología cognitiva de los aprendizajes escolares, representando así la culminación de este proceso. Mientras que la evolución del estudio de las diferencias individuales y del rendimiento escolar siguen unas pautas similares inspiradas de una u otra forma en el enfoque del procesamiento humano de la información, no puede decirse lo mismo en lo que concierne a la psicología del desarrollo, ya que las dos teorías del desarrollo humano que siguen teniendo mayor influencia sobre la educación (la teoría genética de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky) no responden al escenario dibujado anteriormente, pues no comparten algunos postulados esenciales de los modelos cognitivos inspirados en el enfoque del procesamiento humano de la información.

Así, se puede decir que estas dos últimas teorías mencionadas dan énfasis e implicaciones distintas, y desde ambas teorías se tiende a situar la educación escolar en un contexto más amplio y a llamar la atención sobre la importancia de otras prácticas y experiencias educativas para el desarrollo humano, ofreciendo una cierta resistencia a reducir la psicología educativa a la psicología de la instrucción.

2.2.5 Concepciones Actuales de la Psicología de la Educación

La aproximación histórica mencionada anteriormente nos muestra hasta qué punto los esfuerzos dirigidos a proporcionar una base científica a la educación y a la enseñanza (esfuerzos que explican tanto el origen como el desarrollo posterior de la psicología educativa) adoptan formas diversas que responden, de hecho, a concepciones distintas, cuando no claramente divergentes, en cuanto a las relaciones entre, por una parte, el conocimiento psicológico, y por otra, la teoría y la práctica educativas (Coll y cols., 1998). De esta manera las distintas concepciones de la psicología de la educación que coexisten en la actualidad remiten precisamente al esfuerzo por explicar y comprender los fenómenos educativos.

Por un lado encontramos los planteamientos (dominantes hasta finales de los años cincuenta, pero que siguen gozando de una amplia aceptación en la actualidad) que conciben la psicología educativa como un mero campo de aplicación del conocimiento psicológico, es decir, como *psicología aplicada a la educación*.

Estos planteamientos comparten los mismos principios y supuestos básicos en cuanto a la forma de abordar las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas. En primer lugar, la creencia de que el conocimiento psicológico es el único que permite abordar de una manera científica y racional las cuestiones educativas. En segundo lugar, el postulado de que el comportamiento humano responde a una serie de leyes generales que, una vez establecidas por la investigación psicológica, pueden ser utilizadas para comprender y explicar cualquier ámbito de la actividad de las personas.

En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, lo que caracteriza a la psicología educativa no es el tipo o la naturaleza que maneja (un conocimiento relativo a las leyes generales que rigen el comportamiento humano, y por lo tanto compartido con las restantes áreas o parcelas de la psicología), sino el campo o ámbito de aplicación en el que se pretende utilizar este conocimiento, es decir, la educación. Y en cuarto lugar, el cometido de la psicología educativa así entendida no es otro que seleccionar, entre los conocimientos que brinda la psicología científica en un momento histórico determinado, aquellos que pueden tener una mayor utilidad para comprender y explicar el comportamiento de las personas en situaciones educativas.

De esta manera podemos ver que dichos planteamientos tienen un rasgo en común: no cabe desde ellos considerar la psicología educativa como una disciplina o subdisciplina científica en sentido estricto, ya que no existe un objeto de estudio propio y, sobre todo, no existe el propósito de producir conocimientos nuevos, sino tan sólo el de aplicar conocimientos ya existentes o producidos por otras áreas o parcelas de la investigación psicológica.

Este reduccionismo psicológico que subyace a los planteamientos de psicología aplicada a la educación ha sido objeto de críticas cada vez más frecuentes e intensas en el transcurso de las últimas décadas. En ocasiones, estas críticas han llegado a cuestionar el sentido mismo de la psicología de la educación como un área de actividad científica susceptible de realizar aportaciones útiles a la teoría y a la práctica educativa. Sin embargo, poco a poco la psicología de la educación ha ido renunciando progresivamente en el transcurso de las últimas décadas a buena parte de los postulados y principios que caracterizan los planteamientos de psicología aplicada a la educación; esto ha hecho que surjan una serie de planteamientos alternativos que se adscriben a una concepción distinta de la psicología educativa: “la que tiende a considerarla como disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto de estudio propio y, sobre todo, con el propósito de generar un conocimiento nuevo sobre este objeto de estudio” (Coll y cols., 1998, pag. 50).

Concebir la psicología de la educación como disciplina puente implica cambios profundos en la manera tradicional de entender las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas.

Por una parte, estas relaciones ya no pueden ser consideradas en una sola dirección, ya que el conocimiento psicológico puede contribuir a mejorar la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, pero el estudio de éstos puede a su vez contribuir a ampliar y profundizar el conocimiento psicológico.

Por otra parte, para que pueda darse esta reciprocidad en las contribuciones será necesario tener en cuenta las características propias de las situaciones educativas en mayor medida de lo que ha sido habitual en el pasado, ya que los fenómenos educativos dejan de ser únicamente un campo de aplicación del conocimiento psicológico para devenir un ámbito de la actividad humana susceptible de ser estudiado con los instrumentos conceptuales y metodológicos propios de la psicología.

Así, la psicología educativa como disciplina puente significa pues, en suma, una renuncia expresa al reduccionismo que caracteriza los planteamientos de psicología aplicada a la educación.

De esta forma, ya desde finales de los años sesenta, la psicología educativa como disciplina puente ha ido ganando posiciones respecto a otras concepciones. Así, por ejemplo, David P. Ausbel, una de los psicólogos de la educación más representativos de Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XX, es quizá quien ha argumentado con mayor contundencia contra la psicología aplicada a la educación y a favor de la psicología como disciplina puente. Este autor sostiene que la psicología educativa es una disciplina aplicada, con un objeto de estudio propio y con la misión de generar un conocimiento nuevo sobre este objeto de estudio.

Los pronunciamientos y tomas de postura a favor de la psicología educativa como disciplina puente no están circunscritos a Estados Unidos y al mundo anglosajón. Autores franceses como Mialaret, León o Gilly han formulado propuestas que, en lo esencial, coinciden con las ya comentadas de Ausbel. Para Mialaret la psicología educativa es una disciplina diferente, al mismo tiempo, de la psicología y de la educación, cuya finalidad es estudiar el comportamiento y los procesos psicológicos que se generan en los alumnos como resultado de su participación en actividades educativas (Coll y cols., 1998). De este modo, mediante el análisis de las situaciones y de las actividades educativas con la ayuda de los métodos y los conceptos propios de la psicología, la psicología educativa está en condiciones de contribuir tanto al desarrollo del conocimiento psicológico como a la mejora de la educación.

En resumen, ambas concepciones, la de psicología aplicada a la educación y la de psicología educativa como disciplina puente, comparten la idea de que la finalidad última de la psicología educativa es utilizar y aplicar los conocimientos, principios y métodos de la psicología al análisis y estudio de los fenómenos educativos. Más

allá de este punto, sin embargo, difieren significativamente respecto a la naturaleza del conocimiento psicológico cuya utilización y aplicación puede ser de mayor utilidad y relevancia, y también, como se ha podido comprobar, respecto a cómo construir este conocimiento e incluso a lo que significa la finalidad misma de la aplicación.

2.3 El Objeto de Estudio y los Contenidos de la Psicología Educativa

La psicología educativa se ha ido configurando progresivamente desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, como respuesta a la necesidad de establecer un puente entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas.

En los intentos sucesivos y siempre renovados de utilizar los resultados de la investigación psicológica para mejorar la educación y la enseñanza, la psicología educativa se ha visto conducida a renunciar a la transposición o aplicación más o menos mecánica de unas supuestas soluciones dictadas por la investigación psicológica como estrategia para resolver los problemas educativos.

Al estar orientada al estudio de los procesos de cambio comportamental que se producen en las personas como consecuencia de su participación en situaciones o actividades educativas, sus instrumentos teóricos, conceptuales y metodológicos son tributarios de la psicología, por lo que no pueden desgajarse del resto de áreas o especialidades de la investigación psicológica.

Sin embargo, al estudiar los procesos comportamentales estrechamente vinculados a situaciones educativas, mantiene igualmente numerosos puntos de contacto y comparte objetivos y problemas con el resto de las ciencias de la educación.

La toma de conciencia de esta posición peculiar en la actividad de las disciplinas psicológicas y educativas no es sin embargo un dato primigenio, sino que se ha ido produciendo paulatinamente en el transcurso de la historia de la psicología educativa como consecuencia de diferentes factores, tales como el hecho de llegar

a encontrar la dificultad constatada una y otra vez para fundamentar científicamente la educación a partir sólo de la psicología, la aparición y desarrollo de otras disciplinas cuya finalidad es estudiar también, con la ayuda de una metodología científica, determinados aspectos de los fenómenos educativos, así como la incorporación progresiva de los psicólogos de la educación a tareas profesionales en contacto directo con las escuelas y los profesores.

Todo esto ha conducido a transformar a la psicología de la educación en una disciplina aplicada que busca generar un conocimiento nuevo orientado fundamentalmente a la aplicación. De esta manera la psicología educativa es de pleno derecho una disciplina psicológica que se nutre de las preocupaciones y explicaciones que proporcionan otras ramas de la investigación psicológica y utiliza a menudo los mismos métodos y procedimientos de análisis que éstas.

Desde luego, lo anterior no quiere decir que deba mantener una dependencia o relación unilateral con el resto de áreas y campos de trabajo tanto de la investigación psicológica como con el resto de disciplinas abocadas a la educación; acomete un tipo de investigación aplicada en la que los problemas, variables y características de las situaciones educativas han de ser especialmente tenidos en cuenta.

Es pues una investigación fundamentalmente aplicada, en el sentido de que la pertinencia de los problemas estudiados tiene su origen en el campo educativo y su objetivo es proporcionar conocimiento útil para mejorar la educación.

Buena prueba de ello es la influencia que ha ejercido históricamente la psicología educativa sobre el desarrollo de algunas áreas de la psicología básica como, por ejemplo, la psicología del aprendizaje, la psicología de la memoria o la psicología de la motivación.

“La psicología de la educación se enriquece tanto de las leyes, principios, explicaciones, métodos, conceptos y resultados empíricos que tienen su origen en

la investigación psicológica básica y a su vez contribuye a enriquecer esta última con sus aportaciones sobre los fenómenos educativos y, más concretamente, con sus explicaciones sobre el comportamiento humano en situaciones educativas; produciéndose una relación de interdependencia y no unilateral y dependiente” (Colls y cols., 1998, pag. 55).

De este modo, la psicología educativa, al igual que el resto de las disciplinas que forman parte del núcleo específico de las ciencias de la educación (filosofía de la educación, la política de la educación, la sociolingüística de la educación, la etnografía de la educación, entre otras), se ocupa del estudio de los procesos educativos con una triple finalidad:

- En primer lugar contribuir a la elaboración de una teoría que permita comprender y explicar mejor estos procesos.
- En segundo lugar ayudar a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación e intervención que permitan orientarlos en una dirección determinada.
- Y en tercer lugar coadyuvar a la instauración de unas prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para las personas que participan en ellas.

Estas tres finalidades dan lugar a otras tantas dimensiones o vertientes (teórica o explicativa, proyectiva o tecnológica y práctica) en torno a las cuales se articulan los contenidos de la psicología educativa como disciplina puente de naturaleza aplicada.

La dimensión teórica o explicativa incluye una serie de conocimientos conceptualmente organizados (generalizaciones empíricas, leyes, principios, modelos, teorías, etc.) sobre los componentes psicológicos de los procesos educativos, cuya toma en consideración contribuye a comprender y explicar mejor las características, desarrollo y consecuencias de estos últimos.

La dimensión proyectiva o tecnológica, por su parte, incluye un conjunto de conocimientos de naturaleza esencialmente procedimental sobre la planificación y diseño de procesos educativos o de algunos aspectos de los mismos (por ejemplo, actividades de enseñanza y aprendizaje, procedimientos de evaluación de los aprendizajes, selección de materiales didácticos o curriculares, estrategias de atención a la diversidad, etc.) que tienen su origen, o al menos están fuertemente inspirados, en el análisis de los componentes psicológicos presentes en ellos.

Por último, la dimensión práctica, que incluye una serie de conocimientos de naturaleza esencialmente técnica e instrumental, orientados a la intervención directa en el desarrollo de los procesos educativos, ya sea desde la perspectiva del desempeño de la función docente, ya sea desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica. Así estas tres dimensiones contribuyen por igual a delimitar su campo de trabajo, sus objetivos, sus contenidos y las actividades científicas y profesionales que ocupan habitualmente a los psicólogos de la educación.

A partir de lo expuesto hasta aquí, está claro que el interés de la psicología educativa se dirige al estudio de procesos de cambio comportamental que se producen en las personas, es decir, al estudio de procesos psicológicos. No obstante, y a diferencia de otras áreas o dominios de la psicología, se interesa por un tipo muy especial de cambios: aquéllos que tienen su origen en, o que pueden relacionarse con la participación de las personas en actividades o situaciones educativas (Colls y cols., 1998).

Así pues, es de pleno derecho una disciplina psicológica, ya que tiene el estudio de procesos psicológicos como foco y al mismo tiempo es también una disciplina educativa, pues los procesos psicológicos a los que dirige su atención son inseparables de las situaciones educativas que están en su origen, lo que significa que es imprescindible tener en cuenta las características de estas últimas para poder estudiar cabalmente aquéllos.

Tampoco hay dudas sobre la necesidad de una aproximación multidisciplinar respecto al estudio de los fenómenos educativos dada la complejidad intrínseca de dichos fenómenos, ya que la multiplicidad de dimensiones y aspectos presentes en ellos hace que su estudio requiera el concurso de diferentes perspectivas disciplinares.

“En el marco de ésta tarea global, la psicología de la educación tiene como responsabilidad específica el estudio de los cambios comportamentales (incluyendo los procesos psicológicos subyacentes) que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas, de su naturaleza y características, de los factores que los facilitan, los dificultan y los obstaculizan, y de las consecuencias que tienen para el desarrollo y la socialización de los seres humanos” (Colls y cols., 1998, pag. 60).

De esta manera la psicología educativa está comprometida, al igual que las otras disciplinas educativas (la didáctica, la sociología de la educación, la etnografía de la educación, la filosofía de la educación, la antropología de la educación, etc.) y en estrecha coordinación con ellas, en la elaboración de una teoría educativa de base científica y en la configuración de una práctica acorde con la misma.

De esta forma podemos identificar los dos grandes bloques de contenidos o temas de los que se ocupa la psicología educativa: por un lado se ocupa fundamentalmente de procesos de cambio comportamental vinculados a procesos de aprendizaje, de desarrollo y de socialización.

La naturaleza de éstos procesos de cambio, las teorías y modelos que los explican o tratan de explicarlos, y sobre todo las relaciones que mantienen entre sí las diferentes dimensiones y aspectos implicados (cultura, desarrollo, aprendizaje, educación, socialización, etc) configuran uno de los núcleos más importantes y de mayor interés.

Por otro lado se encuentra el relativo a los factores, variables o dimensiones de las situaciones educativas que se relacionan directa o indirectamente con los procesos de cambio comportamental, entre los que se identifican dos grandes grupos:

Los intrapersonales o internos a los alumnos y alumnas, de los cuales puede mencionarse por ejemplo, el nivel de desarrollo, la madurez intelectual, emocional, social, relacional y psicomotriz; las experiencias y los conocimientos previos; las características aptitudinales (capacidades intelectuales y capacidades de aprendizaje) afectivas (actitudes ante el aprendizaje, motivación, intereses, expectativas), y de personalidad (estilos de aprendizaje, nivel de ansiedad ante la situación de aprendizaje, autoconcepto y autovaloración, autoeficacia; etc.)

En el segundo grupo encontramos los que tienen su origen en las características propias de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, como son las características del profesor (conocimiento de la materia, preparación pedagógica, personalidad, etc.); las condiciones materiales en las que se desarrollan las actividades escolares (materiales didácticos y medios de enseñanza en general); la metodología de enseñanza utilizada; el contexto institucional (objetivos, organización y funcionamiento de la institución en la que tienen lugar las actividades); las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales afectivas y profesionales en el seno de la institución; etc.

Cabe recalcar que éstos factores, variables o dimensiones son estudiados en tanto elementos que condicionan o determinan los procesos de cambio comportamental, no constituyendo, en consecuencia, un objeto de interés en sí mismos, contrariamente a lo que sucede cuando son estudiados por otras áreas o parcelas de la psicología o por otras disciplinas educativas.

De esta manera, dichos esquemas (verdaderos instrumentos epistemológicos) tienen entonces la doble virtud de presentar los contenidos de la disciplina de una manera organizada y de facilitar su integración con el fin de explicar los procesos

de cambio comportamental relacionados con la educación escolar, elaborar procedimientos y estrategias de diseño y planificación, y proporcionar técnicas e instrumentos de intervención útiles y eficaces (Colls y cols., 1998).

Así pues, la psicología de la educación ha ganado en sustantividad y se ha dotado de un objeto de estudio propio (los procesos de cambio comportamental relacionados con las actividades y situaciones educativas) y ha empezado a generar conocimientos nuevos sobre dicho objeto de estudio aportando explicaciones, generando estrategias de planificación y diseño, y ofreciendo técnicas e instrumentos para la intervención, y contribuye de esta forma a enriquecer nuestra comprensión tanto de los procesos psicológicos como de los procesos educativos.

2.4 Carácter Aplicado de la Psicología Educativa

Como se pudo observar a lo largo del punto anterior, la psicología de la educación o psicología educativa es básicamente una ciencia aplicada y tecnológica que se interesa por el estudio científico de los procesos psicológicos humanos en el ámbito de la educación (Urbina, 1989). Según dicho autor, esta ciencia de carácter psicológico y educativo, mediante procesos de investigación psicológica y tecnológica cubre cuatro dimensiones:

Dimensión Explicativa

A partir del corpus de conocimientos que la psicología general provee, la psicología educativa describe en términos de principios y leyes aplicables a la educación, las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo y las variables que hacen referencia al comportamiento del alumno.

En función de las condiciones de la práctica educativa, esto es, la diversidad de escenarios y poblaciones en los que se dan los procesos educativos, la psicología

educativa genera conocimiento psicoeducativo que provee nuevos modelos y teorías explicativas para comprender, predecir y controlar el fenómeno educativo.

Dimensión Instrumental

Con base en los modelos psicoeducativos la psicología educativa genera procedimientos de instrumentación y metodologías para construir y validar los diseños psicoeducativos-tecnológicos generalizables a la práctica educativa.

Dimensión Interventiva

En función del conocimiento psicoeducativo, del haber teórico psicológico de los procedimientos y diseños de instrumentación psicoeducativa y en el marco de una concepción axiológica de la educación, la psicología educativa aplica técnicas de intervención directa para mejorar las prácticas educativas.

Dimensión Prospectiva

A partir de las dimensiones anteriores y del conocimiento y generación de una pedagogía prospectiva, provee los futuros posibles de la educación para influir en la evolución del proceso. Así y dado el carácter de su formación, el psicólogo educativo más que un especialista con funciones bien delimitadas, puede profesar como un generalista que en equipos interdisciplinarios está calificado para atender situaciones, fenómenos o problemas de naturaleza diversa que impliquen procesos de enseñanza aprendizaje.

2.4.1 Los Ámbitos de Actividad Científica y Profesional de la Psicología Educativa

“La expansión profesional del psicólogo educativo abarca pues todos aquellos terrenos, campos, sectores o lugares de trabajo donde tenga lugar un proceso

educativo independientemente de las fases de edad evolutiva, características del desarrollo, escolares, sociales o culturales de los educandos, de los fines y contenidos de la educación y de los sistemas educativos o escenarios contemplados...” (Urbina, 1989, pag. 303).

Esto es, en el ejercicio profesional el psicólogo educativo puede desempeñarse tanto en la célula familiar como en el marco más amplio de las instituciones o los medios de comunicación masiva, realizando funciones de: investigador, que genera conocimiento científico innovador o práctica tecnológica creativa; diseñador de modelos educativos; interventor directo en procesos educativos; agente de cambio o promotor en los procesos de enseñanza aprendizaje y los mensajes educativos: operador de técnicas y equipos destinados a la educación; y evaluador de sistemas y productos educativos.

De esta manera, y como menciona Urbina (1989), el psicólogo educativo es un profesional calificado para ejercer con suficiencia habilidades generales concretas y habilidades específicas y programas de acción de mayor especialización. Así, está en disposición para desempeñar las siguientes funciones de carácter general:

- ◆ Desarrollar investigación psicoeducativa y tecnológica que atañe a fenómenos de naturaleza educativa y sirva de base a la explicación, solución y prevención de problemas educativos.
- ◆ Promover el uso de la metodología psicoeducativa científica.
- ◆ Planear programas de intervención eficiente.
- ◆ Elaborar los planes, programas, materiales e instrumentos que se requieran para los proyectos educativos.
- ◆ Implantar y verificar el funcionamiento de sistemas y servicios educativos en función de la detección previa de necesidades.
- ◆ Supervisar el avance de las actividades y productos en materia de sistemas y servicios profesionales educativos.

- ◆ Evaluar cuantitativa y cualitativamente los sistemas, proyectos, acciones y productos de los programas de acción psicoeducativa.
- ◆ Realizar labor prospectiva respecto a la posible evolución de los sistemas educativos poniendo énfasis especial en las variables psicoeducativas.

Así, de manera resumida, las áreas profesionales que abarca el ejercicio del psicólogo educativo son:

a) Psicología escolar: sistemas educacionales, planificación y evaluación educativa, métodos educativos, proceso de enseñanza-aprendizaje, procesos cognoscitivos y afectivos, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, formación de personal educativo y consejo y orientación profesional.

b) Tecnología educativa: comunicación educativa, software y hardware educativo, textos instruccionales, materiales educativos, paquetes instruccionales, sistemas de educación abierta, diseño curricular y análisis y estructuración de contenido. De manera general su actividad dentro de estas dos áreas consistiría en planificar y evaluar modelos educativos que abarcarían diversos niveles, poblaciones, propósitos y contextos, así como generar aplicaciones tecnológicas diversas que contemplen los procesos cognoscitivos del aprendizaje en el contexto de la instrucción.

c) Educación especial: perturbaciones emocionales, detección de discapacidades y problemas de aprendizaje, comunicación y lenguaje y deficiencia mental.

Dentro de esta área se encomendaría el diseño de modelos y programas de intervención de diversos niveles educativos para la descripción y análisis del fenómeno y la solución de problemas educativos especiales para sujetos discapacitados, bajo ambientes educacionales diversos (escuela, hogar, comunidad) cubriendo los aspectos de diagnóstico, tratamiento y evaluación de la intervención acordes al código ético del psicólogo.

d) Investigación educativa: creación y análisis de métodos y técnicas de investigación psicoeducativa, técnicas estadísticas y análisis de datos.

Desarrollar investigación educativa implicaría describir variables psicológicas que intervienen en el proceso educativo y las que refieren al comportamiento del alumno, así como generar nuevos modelos y teorías psicoeducativas que permitan comprender, controlar y predecir dicho fenómeno, generar procedimientos, métodos y técnicas que permitan construir y validar diseños psicoeducativos tecnológicos; asimismo, proponer técnicas novedosas de intervención directa para mejorar las prácticas educativas y deducir a partir de datos, proyecciones, previsiones probabilísticas y modelos, un cuerpo de hipótesis o futuros posibles sobre las tendencias y el progreso de la educación.

Como se puede ver, el campo de acción profesional del psicólogo educativo es bastante amplio; abordar todas las áreas excedería los límites del interés y directrices de este trabajo, por lo que sólo nos abocaremos a la dinámica del campo de acción dentro de la institución educativa en sí, de su contexto y de los distintos elementos que interactúan en este ejercicio profesional del psicólogo escolar.

2.5 El Psicólogo en la Escuela

Si consideramos que el trabajo del psicólogo educativo se enmarca dentro de un entorno sociocultural (que en nuestro caso es la escuela), hay distintos elementos que interactúan en su ejercicio profesional, tal es el caso de la familia, lo histórico, lo simbólico y lo comportamental, los cuales conforman un sistema relacional que se podría llamar contexto educativo (Aramburu y Riestra, 2000).

El psicólogo escolar requiere una actitud reflexiva y crítica del contexto educativo en el que se encuentre, que le permita ser consciente de su rol profesional, de la dinámica de su campo de acción y de las dinámicas individuales que se producen y modifican en los fenómenos de interacción social.

Siendo de interés el contexto de la “institución educativa” resulta pertinente dar una breve caracterización de lo que representa la función que llega a tener dentro de la sociedad, con el apoyo en Castoriadis (1975) (Citado en Aramburu y Riestra 2000):

La institución educativa se encuentra determinante y determinada en y por un orden social, que se relaciona con aquello que tiene que ver con lo simbólico legítimo que representa a la sociedad y con aquello que rige y determina las relaciones sociales que establece el individuo en el entorno social que participa. De esta manera, las instituciones, al regular el comportamiento consiguen canalizar y utilizar las distintas motivaciones; entonces el comportamiento regulado institucionalmente busca estabilidad.

Esto supone que, previo a la determinación de comportamientos, se ha determinado lo que se desea, cómo formar la clase de recursos necesarios, su organización y el cómo ajustar las modificaciones producto de las condiciones cambiantes tanto internas como externas. De igual forma, en la cotidianidad de dicha institución surgen fenómenos de institucionalización (construcción humana con génesis social) que juegan un papel fundamental durante los procesos de socialización y posibilitan la convivencia y participación social.

Con estas consideraciones, el psicólogo escolar en la institución educativa realiza actividades socio-profesionales para elaborar y planear intervenciones que permitan generar “espacios intensificadores” del aprendizaje escolar, con límites claros y realistas, ya que hay una población sujeta de aprendizaje, otra que enseña y otra que es la autoridad escolar (que “domina” y “sanciona” el comportamiento en casi todos los espacios sujetándose a las exigencias institucionales) actores en el centro educativo con los que el psicólogo se enfrenta socio-profesionalmente (Aramburu y Riestra, 2000). Así, en el trabajo y tiempo cotidiano escolar se dan relaciones de mutua interdependencia entre maestros / alumnos, director / maestro, autoridades escolares / director, padres /maestro /director , en las que existe una serie de inputs (poder legítimo, definición de la tarea, relaciones líder miembro,

ayudas, apoyos, regulaciones, autorregulaciones ínter e intra alumnos), en los que, como psicólogos educativos, podemos diagnosticar y analizar para luego elaborar un programa que proyecte intervenciones psicoeducativas y que se ajuste a las necesidades y tolerancia del personal escolar, principalmente los alumnos, y que provoque la creación de escenarios intensificadores de desarrollo (Zax y Pecker, 1979, citados en Aramburu y Riestro, 2000).

Para todo esto se requiere lograr una comprensión más profunda de la potencialidad humana y conocer los efectos sociales del conocimiento psicológico cada vez más profundo, sin reducir todo a factores de personalidad o a necesidades básicas de los actores de la institución escolar.

2.5.1 El Psicólogo en la Escuela: Análisis del rol de Intervención del Psicólogo

Como se ha podido ver a lo largo del presente capítulo, la presencia del psicólogo en la escuela es ya un hecho real, aumentando de continuo las iniciativas para la creación de servicios psicopedagógicos, en los cuales se prevé la figura del psicólogo. Por otra parte, no son pocas las críticas dirigidas contra este profesional; incluso entre los mismos interesados abundan las polémicas en cuanto al “rol” del mismo.

Las posiciones oscilan, en lo esencial, entre dos polos: por un lado se afirma que el psicólogo es un asistente social común que, al igual que los demás asistentes sociales, tiene la misión de promover la madurez individual, social y cultural de los ciudadanos de su región. Por otro lado se persigue la quimera del psicólogo como clínico súper especializado que sólo reconoce como ámbito operativo propio el de la intervención terapéutica en casos de patología mental.

“Así, el psicólogo llega a ser “alguien sin rol fijo”, sujeto a las expectativas propias de quienes se encuentran en situaciones incómodas. Este panorama facilita el predominio de un determinado estereotipo del psicólogo, en virtud del cual se le

atribuyen, de modo irracional, conocimientos y capacidades” (Selvini y cols., 1986, pág. 23).

En el plano de la intervención concreta en la escuela, esto se traduce en la multiplicidad de actitudes que asumen los psicólogos según su mayor o menor afinidad con una u otra de esas tendencias opuestas.

En la escuela en la que el psicólogo se ubique tiene que interactuar con todas las personas que actúan y viven allí, tales como el director (máxima autoridad jerárquica), los docentes, los alumnos (usuarios por excelencia del servicio de la escuela) y los padres (que en colaboración con la institución tienen interés directo en el proceso educativo), quienes en la práctica es común que acudan a él (de modo individual o en grupo).

En ocasiones la persona que se pone en contacto con el psicólogo no cree, por lo general, necesitar de una intervención; se piensa simplemente que somete a la consideración del psicólogo “casos” patológicos de los demás para que el profesional intervenga de manera directa o proponga consejos terapéuticos. Se le mira como *diagnosticador* y a veces también como poseedor de los conocimientos y de la práctica requeridos para resolver el caso.

Con frecuencia el psicólogo queda entre dos posiciones: la que confía en que él confirme la “validez pedagógica” de la actitud del profesor y ratifique entonces, con el aval de su autoridad científica, las decisiones ya adoptadas, o el esperar que el psicólogo asuma la responsabilidad del caso y se ocupe en forma directa del “paciente señalado”, tomándolo a su cargo y eximiendo al docente de toda obligación al respecto.

Como se puede observar, hay en estas actitudes una gran dosis de resistencia al cambio: el profesor, por lo general, no quiere ser “cuestionado” y rechaza por “incompetente” al psicólogo que intente implicarlo como “cliente portador del

problema". En cuanto a los padres en general, éstos se resisten a tomar la iniciativa de concurrir al psicólogo escolar ya que según el estereotipo social predominante, es usual tomar al psicólogo por "médico de locos"; por lo regular, aquel o aquellos que nunca han ido a consultar a un psicólogo encaran la primera entrevista o encuentro con grandes dificultades. Y cuando ante las presiones de los profesores el padre se ve obligado a dialogar con el psicólogo, es corriente que asuma dos actitudes típicas: por un lado, pretende obtener la seguridad de que en el caso de su hijo no se trata de una enfermedad mental, y por otro, tiende a atacar a la escuela y a achacar a los docentes incapacidad profesional, transfiriendo así a la escuela las críticas imputables al niño y a su familia.

Existe también una pequeña minoría de padres sofisticados, que no pierden ocasión para plantear al psicólogo sus propias conductas, las fobias personales del hijo, las depresiones o ansiedades, para que interprete el material y les dé una respuesta tranquilizadora, que en su mayoría tienen de la psicología la imagen que dejan traslucir las revistas, la televisión o la imagen coloquial que se llega a formar de la psicología.

Así, la función del psicólogo que más agrada a los padres es la de experto en conferencias y mesas redondas, porque en ese contexto los problemas se desvanecen, se generalizan y pasan casi siempre a ser problemas de los demás.

La contribución del psicólogo se diluye en la difusión sobre nociones generales en torno a la psicología y el enunciado de consejos generales sobre higiene mental. Por lo que respecta a los alumnos, ellos comparten la creencia social de que la función del psicólogo es tratar a los locos; temen su presencia y su intervención; tienden a ridiculizar y aislar socialmente a los compañeros que tuvieron el infortunio de caer en sus manos.

Se deduce de ahí que tampoco los alumnos pueden ser considerados como "clientes potenciales" ya que para ellos el psicólogo podría muy bien no existir.

“Por eso, cuando los padres o los profesores obligan a un niño a consultar al psicólogo, la entrevista es muy desganada y hasta paradójica. A los esfuerzos del ingenuo profesional que comunica su deseo de ayudar, responden casi siempre con una actitud de rechazo o descalificación: “No quiero que se interese en mí”, “No necesito su ayuda”, o con una actitud de defensa de la propia identidad, “No soy como se lo quieren hacer creer” (Selvini, 1986, pag. 27).

Como ya se señaló, padres, alumnos y docentes, como integrantes de la comunidad escolar y beneficiarios de los servicios, le atribuyen a éste un campo limitado de intervención: *la patología de los demás*.

En el pedido de intervención va implícita, por consiguiente, la pretensión de una pronta solución del problema, solución que no implique un cambio o una reflexión para aquel que se hizo cargo del señalamiento.

Se trata, sin duda, de una expectativa de tipo mágico que además de conllevar la descalificación implícita del psicólogo, le tiende una celada, ya que la demostración de su impotencia servirá para tranquilizar a quien plantea el problema: Si el psicólogo no tuvo éxito, ¿por qué habría de tenerlo yo?

Cuando el psicólogo acepta intervenir y se deja envolver en un manejo de este tipo, su intervención, lejos de ser terapéutica o promotora de un cambio, sólo sirve para reforzar el statu quo.

Otro tipo de expectativa que a menudo se crea en relación con el psicólogo es la de atribuirle, de modo incondicional, conocimientos pedagógicos.

Para muchos rectores y docentes el psicólogo posee, como tal, las recetas metodológicas decisivas para transmitir la cultura en sus diferentes disciplinas y temas. Debe conocer los medios para hacer aprender la matemática a aquel que no

la comprende, debe saber diagnosticar qué mecanismo es responsable de las dificultades de aprendizaje del alumno X y poder eliminarlas.

¡Qué frecuente es encontrarnos con profesores que asumen frente al psicólogo una irritante actitud de dependencia total!

“También aquí la expectativa de una receta para el caso individual asume la característica desafiante a quien afirma poseer la “ciencia de la mente”. La expectativa nace de un estereotipo mágico que la cultura transmite con respecto a la psicología y los psicólogos” (Selvinni, 1986, pág. 28).

Se plantea entonces de manera dramática el problema de qué hacer para superar este estado de cosas y restituir al psicólogo escolar cierta credibilidad. Es fundamental señalar que el estereotipo cultural actúa de manera tal respecto del psicólogo, que lo “define por anticipado” en las relaciones con sus clientes potenciales. Una vez definido, el psicólogo puede quedar reducido a la impotencia. De esta manera, para que la figura del psicólogo tenga razón de ser e incida en la relación social de la escuela, es necesario encontrar los medios que le permitan “autodefinirse” más claramente en su condición de psicólogo dentro de un determinado contexto.

2.5.2 Formas de Intervención del Psicólogo Escolar

Existen algunas de los modos de actuación en el quehacer del psicólogo que, aunque no son exclusivos del ámbito educativo, suelen ser muy demandados ahí.

La intervención preventiva

Hacia la década de 1950 en algunos países, la intervención preventiva por parte del psicólogo se limitaba a la aplicación de una serie de tests psicométricos a los grupos de alumnos para su posterior valoración y/o calificación para establecer un

diagnóstico de la clase (distribución de los diferentes niveles de inteligencia, extrapolación de los denominados casos particulares) y a continuación volver con el material a la escuela para presentar dicho informe.

En este punto, los niños que el diagnóstico del psicólogo señalaba como especialmente “perturbados” o con grave “déficit” intelectual (tomando en cuenta que en este caso el especialista no veía nunca a los niños en persona) eran objeto de un amplio debate, ya que algunos profesores encontraban ahí la confirmación de sus propias impresiones espontáneas. A veces al final de la larga discusión acordaban hacer un análisis individual de los casos difíciles (utilizaban el término “profundización”) y se despedían, dándose cita para la siguiente reunión del comité.

Este tipo de intervención, que por fortuna está hoy en decadencia, fue quizás el primero que se aplicó en las escuelas después de que se crearon los centros psicopedagógicos o de orientación, y ello como consecuencia de la fe ciega que los test mentales y de personalidad inspiraban en la década de 1950.

Su legitimidad resultaba apuntalada por la exigencia de seleccionar a los alumnos inadaptados que había que incorporar a las clases diferenciales (o experimentales). Además, una concepción directiva y manipuladora de la orientación hacía indispensable que se distribuyera la población escolar dentro de una escala de valores.

Por lo que el diagnóstico fundado sólo en instrumentos colectivos y no convalidado por la entrevista clínica y la observación directa es, en el mejor de los supuestos opinable.

Se provocaba un efecto “Pígmalión” sobre los docentes es enorme. (Se entiende por efecto Pígmalión el fenómeno estudiado por Rosenthal en la obra *Pígmalióne in classe*, en virtud del cual la comunicación que se hace a los educadores sobre características psicológicas de sujetos y grupos –antes de que los conozcan en

persona—provoca en ellos una gran inclinación a actuar sobre la base de una creencia ciega en los datos previamente recibidos).

Ante ellos los alumnos rotulados asumen ineludiblemente las características conductuales sugeridas por el psicólogo (Selvinni y cols., 1986). Dado el carácter de esta práctica, el informe del examen psicológico de todo niño que ha sido examinado individualmente o de todo alumno cuyos resultados de los test colectivos han llamado su atención, siempre requiere ser explicado a los maestros en términos claros, precisos, purificados de la jerga psicológica y siempre cuidando la integridad de los alumnos (Huguette, 1983).

Así mismo, es también muy importante complementar este informe con una serie de información obtenida a través de pláticas y entrevistas con los alumnos acerca de los caminos que han seguido para llegar a ser lo que son o como son, los obstáculos que identifican en su camino (ya sea que haya podido sortearlos o no). Del mismo modo, las reacciones que se hayan tenido frente al éxito y el fracaso, los rasgos salientes de su personalidad y de su ámbito familiar.

Todo esto con la finalidad de que dicha intervención no se convierta solo en un reporte que sea utilizado solo para seleccionar y rotular a los alumnos, sino que se cuente con una idea y una comprensión más justa de los niños y así poder adaptar mejor sus objetivos y sus métodos a las posibilidades del alumno, para matizar en forma distinta su relación pedagógica.

La orientación

Este modo de actuación del psicólogo implica:

-El acercamiento profundo con el alumno, lo cual puede ir logrando a través de pláticas tanto grupales como individuales, con el fin de circunscribir mejor sus

móviles, sus proyectos en cuanto a su porvenir tanto personal como profesional, su grado de madurez, su equilibrio emocional y su autonomía.

-Pláticas con los padres, en cuyo transcurso se busca captar las características del medio familiar, tales como el nivel sociocultural, la importancia que los padres conceden a la cultura, las representaciones que conceden a los subsiguientes niveles de estudio, sus esperanzas frente a los estudios en general y más particularmente respecto a la escolaridad de su hijo, las posibilidades financieras para asegurar los estudios, etc.

-Apoyo en instrumentos psicológicos pertinentes tales como pruebas intelectuales cuya mira es la de obtener las diferentes formas de inteligencia, pruebas verbales, abstractas y no verbales, concretas, psicomotrices; tests de conocimientos escolares y pruebas de personalidad.

Todo esto con el afán de poder encontrar los factores que podrían determinar el éxito o el fracaso en los alumnos, y poder apoyar e investigar los medios necesarios para asegurar el primero y detener el segundo, delineando e implementando una orientación pertinente.

La intervención en la clase

A nivel del objeto-clase, las intervenciones del psicólogo escolar son con frecuencia respuestas a peticiones específicas que emiten los maestros, tales como:

a) La medida del nivel pedagógico de la clase

Esta intervención del psicólogo responde al cuidado del maestro deseoso por adaptar, lo más pronto posible su enseñanza a las posibilidades efectivas de sus alumnos (Huguet, 1983). En este caso el psicólogo procede a evaluar el nivel global de instrucción de los alumnos en cuanto al conjunto de materias que se enseñan o analizar detalladamente lo aprendido y las lagunas respecto de una materia precisa.

“A partir de los perfiles que se establezcan respecto a la clase, una vez que los interprete y comente el psicólogo, el maestro podrá formar grupos de trabajo basados en las tendencias generales de la clase, e individualizar su enseñanza hacia las fuerzas y debilidades de cada alumno” (Huguette, 1983, p. 61).

b) El análisis psicológico de una “clase problema”

Cuando la finalidad es comprobar, ante petición de la institución o del profesor, que existe un bajo rendimiento escolar unido a un comportamiento generalizado de los alumnos (pasividad, ansiedad, agitación). En este caso se trabaja para conocer los orígenes del comportamiento observado, cómo es el funcionamiento del grupo y también se plantea la pregunta de la influencia que pueda tener el maestro en la adquisición y la estructuración de ese comportamiento.

En esta especie de intervención, el examen de los conocimientos escolares, del nivel intelectual bajo sus aspectos verbal y no verbal, se completa con un examen profundo de la personalidad, de los mecanismos de defensa y de liberación empleados frente a las dificultades y al fracaso, de las actitudes que se adopten frente al trabajo escolar y de la capacidad para movilizarse (Huguette, 1983).

Así mismo se puede realizar un análisis del conflicto que existe entre las normas del maestro y las normas de los alumnos, distorsiones en la relación de maestro y alumnos, o una carencia de relación.

Las observaciones que haga el psicólogo acerca del desenvolvimiento correspondiente a la clase, seguidas de intercambios permiten con frecuencia mejorar o hacer que desaparezcan esos factores del deterioro que sufre el ambiente pedagógico.

c) La consulta de los maestros en la utilización de métodos pedagógicos

Los trabajos de investigación por parte de la psicología en el ámbito de métodos pedagógicos para poder mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y

facilitar la comprensión, apropiación y concientización del conocimiento, pueden ser utilizados por parte del psicólogo escolar y recomendados para el uso de los maestros, lo que traería ventajas en el desenvolvimiento de los alumnos dentro de alguna materia en específico.

La intervención por señalamiento: el alumno problema

Superada la época del diagnóstico precoz, cuando casi se podría decir que el psicólogo generaba los casos mediante la selección y el análisis indiscriminado de la población escolar, se comenzó a esperar que la institución se planteara los problemas y sobre esa base se solicitara la intervención del psicólogo.

“El señalamiento del “caso” suele ser descarnado: a veces contiene ya elementos diagnósticos aproximativos, pero más a menudo se limita a una indicación de carencia intelectual o de bajo rendimiento escolar, o bien de trastornos de conducta. La experiencia enseña que en la mayor parte de los casos señalados, la escuela sólo espera del psicólogo que confirme su indicación, añadiéndole una pizca de “cientificismo” para poder justificar así las medidas disciplinarias o de marginación (clases diferenciales)” (Selvinni y cols, 1986, pág. 32).

En este caso se procedería, entre otras posibilidades, a realizar determinados exámenes que evaluaran ciertos aspectos de la personalidad o del funcionamiento cognoscitivo, o a una plática individual o familiar, según el caso, que viniera a enriquecer los datos recogidos. Y mediante controles periódicos se medirían los resultados de las soluciones pedagógicas propuestas, así como evaluar la evolución psicológica y en caso necesario efectuar los ajustes indispensables.

Esto requiere de una colaboración muy estrecha con el profesor, discutiendo e intercambiando opiniones sobre los diferentes modos de intervención pedagógica, tratando de lograr una colaboración sana que pueda permitir al maestro afinar su sentido de observación y aumentar su sensibilidad frente a las diversas reacciones de los alumnos.

En cuanto a la intervención en los casos de bajo rendimiento escolar, fracaso escolar y dificultades en el aprendizaje, corresponde al psicólogo buscar inmediatamente las causas que originan estos comportamientos y dificultades, haciendo uso de los conocimientos pertinentes a su materia y después proceder, en un segundo tiempo, a proponer las medidas psicopedagógicas susceptibles de reducir dichos trastornos (aplicación de evaluaciones, entrevistas, pláticas, ejercicios especiales, técnicas psico-pedagógicas, etc.), que permitan al niño proseguir su escolaridad.

“El psicólogo, con la colaboración del maestro, debe establecer una progresión de nociones que se van a enseñar para esos alumnos poco dotados, considerando sus capacidades y su ritmo para aprender, así como sus actitudes frente al fracaso y al éxito. Los controles regulares permiten seguir su evolución intelectual y afectiva, así como sus adelantos escolares, y comprobar si son adecuadas las medidas psicopedagógicas que se aplican” (Huguette, 1983, pag. 68).

Se considera pues, que la colaboración con los maestros es verdaderamente la piedra angular de la psicología escolar, ya que constituye la condición indispensable para integrar la psicología en el campo educativo y utilizar plenamente los servicios que pueda proporcionar. Asimismo, la confianza y el reconocimiento que puedan llegar a lograrse con las intervenciones del psicólogo son elementos necesarios para que el maestro pueda efectuar la gestión que consiste en dirigirse a ese “especialista” para presentarle un proyecto o considerarlo para experimentar un nuevo método de enseñanza o para exponerle alguna dificultad que haya encontrado en el funcionamiento de su clase, o aun para aceptar su participación en el mejoramiento de la clase (Huguette, 1983).

Es de resaltar que esto exige un verdadero trabajo de equipo que reposa sobre un interés constante por la investigación que se practica, interés que provoca las explicaciones y los comentarios pertinentes; asimismo, la confrontación regular con el empirismo cotidiano y, en fin, comunicando los resultados a los maestros.

2.5.3 Síntesis del rol del Psicólogo Escolar

Este tópico se basa en la propuesta que al respecto plantea Selvinni y cols.(1986), formulado sobre bases estadísticas, de modo que no debe verse rigurosamente como cuestiones siempre presentes y/ pertinentes.

Pedidos de los Docentes:

- A) Intervención con fines de diagnóstico y tratamiento en casos de inadaptación escolar y / o familiar o de presuntos trastornos psicológicos.
- B) Asesoramiento sobre temas psicológicos, como problemas de la edad evolutiva, psicología del aprendizaje, causas y problemas de la inadaptación, formación y funcionamiento de los grupos, metodologías didácticas.
- C) Prestaciones como experto en relaciones interpersonales, como coordinación de grupos de alumnos, coordinación de grupos docentes, coordinación de reuniones más amplias con asistencia de participación diversa (asambleas, encuentros escuela-familia, etc.).

Pedidos de los Rectores:

- A) Formación de las clases.
- B) Diagnóstico de las clases para prevenir la inadaptación y el incumplimiento escolar y para la promoción del desarrollo de los alumnos.
- C) Intervención técnica en función y como apoyo de la acción educativa de los docentes frente a clases o grupos de alumnos con problemas.
- D) Presión para sensibilizar a los docentes respecto del empleo de métodos de enseñanza actualizados.
- E) Asesoramiento para la experimentación de innovaciones en materia educacional.
- F) Orientación escolar y vocacional de los alumnos.
- G) Intervenciones de diferente naturaleza relacionadas con situaciones juveniles atípicas (delincuencia, droga, prostitución).

Pedidos de las Familias:

- A) Intervención en casos de hijos con problemas (bajo rendimiento escolar y/o problemas relacionales en el seno de la familia).
- B) Integración de hijos con discapacidad psicofísica en escuelas comunes, para evitar la internación y la marginación en estructuras especiales.
- C) Asesoramiento sobre problemas educacionales, en especial sobre la problemática de la adolescencia y el rol de los progenitores (consejos psicopedagógicos, educación sexual, etc.).

Pedidos de los Alumnos

El psicólogo evalúa y selecciona estos pedidos de acuerdo con:

- Los objetivos del servicio del que forma parte.
- Su propia capacidad profesional (la variedad y complejidad de los pedidos son tales que no se puede abarcar todo).
- La posibilidad de llevar a cabo sus intervenciones (colaboración de los componentes de la escuela, condiciones objetivas de trabajo).

Destacando que las intervenciones del psicólogo -al igual que las de cualquier otro colaborador que actúe en la escuela- no pueden prescindir de las finalidades propias de la escuela a la que pertenece, ni de las exigencias de innovación educacional.

Se tiende, por consiguiente, a favorecer el “desarrollo” de los alumnos, y con ese fin se toman medidas que apuntan a prevenir la inadaptación mediante intervenciones integrativas y no marginantes (se pone el acento en la normalidad y no en la patología, y por ende se da prioridad a cuanto atañe al conjunto de los educandos).

En su condición de experto en relaciones, el psicólogo lleva a cabo, por ejemplo, las siguientes intervenciones:

- a) Insta al grupo de docentes a circunscribir los problemas y a concretar acciones comunes de intervención mediante la formulación de hipótesis y su comprobación posterior.
- b) En su condición de coordinador ejerce, pues, una unión metodológica de *problem solving*.
- c) Se pone a disposición de los padres para eventuales entrevistas del tipo consulta; con tal fin, tiene que presentarse y aclarar el significado de su presencia.
- d) Se pone a disposición de los alumnos presentándose en la clase y precisando su función en un debate inicial de grupo.

Frente al señalamiento de los casos, el psicólogo, en su carácter de diagnosticador y terapeuta, debe ponerse en contacto con los docentes para ampliar el nivel de las informaciones con el objeto de distinguir los casos de patología declarada de aquellos que pueden tener solución dentro del mismo comité de clase, mediante instrumentos de intervención educacional y no clínica.

2.6 Importancia de la Psicología Educativa

La educación es un fenómeno extraordinariamente complejo cuya comprensión exige una aproximación multidisciplinar; el hecho educativo debe ser examinado como un todo mediante la aplicación simultánea y coordinada de los instrumentos teóricos y metodológicos que proporcionan las distintas disciplinas educativas, entre las que se encuentra la Psicología Educativa. Y de acuerdo con Coll y cols. (1999), éste sería el camino correcto para avanzar hacia la elaboración de un cuerpo teórico de base científica que integre coherentemente las dimensiones, modelos y teorías del fenómeno educativo, el diseño y planificación de proyectos así como su realización y análisis en la práctica educativa.

Aunque los límites de la disciplina no son claros, y aunque al parecer la psicología educativa puede vagamente definirse como “aquello que los psicólogos educativos hacen”, a lo largo de su historia ésta ha ido definiendo áreas de interés e investigación claramente delimitadas, ya que desde mucho antes de la aparición de la psicología científica, el conocimiento psicológico ha jugado un papel destacado en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la configuración de la psicología educativa (Arancibia y cols.,1999).

Así, para Mialaret (1971, 1974), la Psicología Educativa debe ocuparse ante todo del análisis de los comportamientos y de los procesos psicológicos que surgen en los alumnos como resultado de las intervenciones pedagógicas. Procediendo de este modo, la Psicología Educativa se configura como una disciplina científica diferente, al mismo tiempo, de la psicología y de la pedagogía. Más aún, en la medida que procede a un análisis de las situaciones educativas con la ayuda de los métodos y conceptos de la psicología, podría realizar aportaciones originales y sustanciales tanto al conocimiento psicológico como a la práctica educativa.

A partir de esto, puede decirse que la psicología educativa está hoy más cerca que nunca de lograr las metas de contar con un sustancial acervo de conocimientos, siendo esta acumulación el resultado no sólo de una mayor investigación, sino de la profundización en áreas bien definidas (ejemplo de esto, es que la psicología educativa ha podido contribuir a resolver muchos problemas pedagógicos trayendo sus conocimientos a colación acerca de capacidades, procesos, aspiraciones de aprendizaje, el raciocinio, la creatividad, el desarrollo de la capacidad intelectual, entre otros). Además, para alcanzar esta riqueza, parece que la especialización resulta inevitable.

El desafío de la psicología educativa en los próximos años es el de proveer de una riqueza tanto en profundidad como en integración de las diferentes perspectivas. Esto último puede ser la fórmula para disminuir los problemas que surgen a partir de la excesiva especialización. Si esto se logra, los psicólogos educativos del

próximo siglo estarán profundamente imbuidos de un área de especialización, siendo al mismo tiempo capaces de ver el impacto en su área en conjunto con el resto de las especialidades para proveer un entendimiento integrado de nuestros roles cognitivos, afectivos, sociales y comportamentales (Arancibia y cols., 1999).

A lo largo de estas áreas de trabajo en las que está comprometida la psicología educativa se puede comprobar el inmenso esfuerzo realizado por ofrecer a los educadores conocimientos psicológicos rigurosos extraídos de los ámbitos escolares, contribuyendo de esta forma a la construcción de una ciencia puente entre la psicología y la práctica educativa con resultados esperanzadores.

La psicología educativa tiene que ir ofreciendo no sólo modelos descriptivos de la realidad sino, sobre todo, modelos prescriptivos capaces de recomendar con base científica suficiente y en función de los resultados obtenidos, los pasos a seguir en el campo de acción de la educación; como disciplina aplicada debe lograr integrar los intereses especiales de la psicología con las metas específicas de la educación.

Asimismo, como plantean Coll (citado en Arancibia y cols. , 1999), la psicología educativa debe ampliar sus posibilidades de acción tanto en el campo teórico y conceptual como aplicado, considerando también la importancia de referirse a los procedimientos de ajuste que permitan el traspaso de los hallazgos teóricos y propios de la investigación al campo de la aplicación, considerando que se requieren psicólogos educativos que continúen investigando y generando ciencia a partir de ésta, pero que además sean capaces de generar un aporte concreto y aplicado al quehacer educativo actual. La psicología educativa promete una nueva perspectiva de los problemas que acaecen en la educación, ya que la explicación psicológica aunque no siempre sugiera un procedimiento específico para modificar la conducta, sí podrá ayudar a los profesores y a los que preparan los programas de estudios a encontrar procedimientos más adecuados y eficaces para un mejor desarrollo en la educación, pues uno de sus objetivos es explicar lo mejor posible el

proceso educativo y no proporcionar una fórmula mágica para seguir al pie de la letra.

De hecho, se han elaborado muchas técnicas gracias a las investigaciones psicológicas, por ejemplo, los sociogramas para el estudio de los grupos, interesantes formularios de aprendizaje, pruebas de comprensión que reemplazan los exámenes de memoria desarrollada a base de repetición, por mencionar algunos. Además, la psicología ayuda al profesor a observar continuamente los resultados de sus métodos, de modo que pueda modificarlos y retroalimentarse día a día y año por año a fin de lograr mejores resultados (Cronbach, 1987).

Esto es, el psicólogo contribuye a valorar las decisiones al dar énfasis a objetivos que de otro modo no recibirían atención. Por ejemplo, llama la atención a resultados por motivaciones, cambios en los intereses de los alumnos, en sus esperanzas de triunfo y en sus miras de toda la vida, haciendo hincapié en la conducta social, la afectividad personal y el ajuste emocional, entre otras, que de otra forma no serían atendidas por especialistas de otras áreas.

“La psicología hace más amplio el punto de vista del educador sugiriéndole ciertos factores que deben tomarse en consideración al dirigir las actividades educativas. De esta forma prepara al profesor a crear procedimientos que se enfrenten a condiciones cambiantes, cuando los métodos tradicionales no son satisfactorios. Además proporciona los principios que deben practicarse en la enseñanza, llama la atención a prácticas erróneas y sugiere nuevas posibilidades al mismo tiempo que ayuda al profesor a evaluar lo razonable que sean sus procedimientos de prueba” (Cronbach, 1987, pág. 30).

De esta forma, la Psicología Educativa estudia los procesos educativos con una triple finalidad: contribuir a la elaboración de una teoría explicativa de estos procesos, elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre

ellos con una finalidad determinada y dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas.

En síntesis, con respecto a la psicología, la Psicología Educativa mantiene relaciones de interdependencia-interacción con las restantes disciplinas psicológicas; como disciplina educativa, contribuye con sus aportaciones a una mejor comprensión, planificación y mejora de los procesos educativos en una perspectiva multidisciplinar; y como disciplina de naturaleza aplicada, incluye conocimientos de naturaleza teórico-conceptual, de planificación y de diseño e intervención práctica (Coll y cols., 1999).

Así la aportación de la Psicología de la Educación consiste en el análisis de los procesos de cambio que experimentan los participantes en el acto educativo, de su naturaleza y características, de los factores que los facilitan, los obstaculizan o los imposibilitan, de la dirección que toman y de los resultados a los que llegan.

Las ventajas que pueden derivarse de los esquemas integradores así obtenidos son indudables. Por una parte, es posible utilizarlos, como ya se ha hecho en realidad, no sólo para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales curriculares, sino también para el análisis de la práctica educativa en el contexto de la reflexión en la acción y de los programas de formación del profesorado.

Por otra parte pone al alcance de los profesores y otros profesionales de la educación un conjunto de conocimientos psicoeducativos cuya accesibilidad les sería de otro modo ciertamente difícil.

Así, la exigencia de integración entre aportaciones referidas a distintos aspectos de los procesos de cambio educativo, así como la necesidad de articularlas en una visión coherente que tenga en cuenta los principales factores que intervienen en las situaciones educativas escolares, puede conducir a la identificación de problemas nuevos, a la revisión de postulados comúnmente aceptados como obvios y al señalamiento de prioridades para la investigación, adquiriendo de este modo un

indudable valor heurístico desde el punto de vista de la dinámica interna de la evolución del conocimiento psicoeducativo.

En síntesis, la utilidad de los conocimientos que puede aportar la psicología educativa a la educación residen esencialmente en la posibilidad de ofrecer elementos de análisis de la misma, mediante la elaboración de explicaciones que tienen en cuenta las características propias de las situaciones educativas, sin renunciar por ello a la utilización de conocimientos elaborados desde otras disciplinas psicológicas cuya validez empírica está fuera de toda duda.

De esta forma, dichos conocimientos de estas disciplinas psicológicas juegan un papel importante en la configuración de las representaciones que le sirven al profesor para interpretar los parámetros de su actividad profesional. Son conocimientos igualmente pertinentes para diseñar y planificar la enseñanza de forma autónoma y creativa y para analizar la propia actuación práctica.

Así, en la medida en que los docentes deban intervenir para provocar procesos de cambio educativo, se justifica que su formación psicológica se estructure sobre todo alrededor de los contenidos propios de la psicología educativa y que se conviertan así en el eje en torno al cual deban engarzarse los contenidos de las otras disciplinas psicológicas.

Ello significa que la amplitud y profundidad en que deben ser abordados los conocimientos psicológicos deben ser una consecuencia directa de su utilidad como instrumentos de análisis de las prácticas educativas y de su pertinencia para elaborar diseños de distinta índole.

Así la psicología comparte esta responsabilidad con otras materias o disciplinas que se relacionan directamente con el campo de la educación; la psicología educativa debe contribuir al establecimiento de actitudes de colaboración entre profesionales que, cada uno desde su propia perspectiva, converjan en un mismo campo práctico para consolidar dentro el trabajo de asesoramiento en la educación

con el fin de mejorarlo, en una relación de colaboración interdisciplinaria con otros profesionales afines, en aras del mejoramiento de la educación y del desarrollo de unos y otros profesionales.

CAPITULO 3

LA EDUCACIÓN EN EL BACHILLERATO

En el siguiente capítulo abordaremos el tema referente a la educación media superior, ya que constituye el interés de nuestro trabajo; nos avocaremos a la forma en cómo la psicología educativa, a través de diferentes estrategias de apoyo para el estudio, puede ayudar a los alumnos a obtener herramientas para el aprendizaje de contenidos académicos y para el desarrollo personal.

3.1 Características y Antecedentes del Bachillerato

Comenzaremos mencionando que dicha formación es posterior a la secundaria y responde a la necesidad de apoyar el proceso de formación integral del educando.

Consta de dos principales opciones con programas diferentes: el bachillerato, que propicia la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores, y la educación profesional técnica, que prosigue la formación del estudiante y lo capacita para el ejercicio de alguna actividad productiva (Cerón, 1998).

Casi todos los planes de estudio son de tres años y sólo algunos de de dos y cuatro años. Las asignaturas se imparten en ciclos de seis meses y en pocos casos por periodos anuales.

Este sistema de educación se caracteriza por la gran diversidad existente en las instituciones que lo conforman, y que se manifiesta básicamente en las diferencias relativas a planes y programas de estudio (cerca de 300) y en las modalidades de la formación que se ofrecen (Moctezuma, 1993).

En él concurren actores y elementos muy diversos: profesores, alumnos, planes y programas de estudio, labores de investigación, servicios y materiales de apoyo, financiamiento, investigación y evaluación educativa, todos importantes en sí mismos y la forma en que se combinan. No obstante el gran número de estudiantes a quienes se brinda el servicio, existe un alto índice de demanda no

satisfecha, sobre todo en poblaciones alejadas de las ciudades. Persisten deficiencias en la formación y actualización de profesores, inadecuada preparación de los egresados para realizar estudios profesionales, escasa investigación en materia de educación media superior y poca aplicación de ésta, deficiente estructura de servicios y material de apoyo académico (laboratorios, bibliotecas, talleres, centros de información, edición y producción de materiales, etc.), crecimiento de la matrícula e insuficiente información confiable, sistematizada y oportuna. Además, la opción de bachillerato no ha logrado resultados óptimos en cuanto a su función propedéutica para la educación superior y tampoco la modalidad bivalente ni la opción técnica responden con pertinencia a la vinculación con los sectores de producción locales y regionales (Cerón, 1998).

Por lo tanto los esfuerzos dirigidos al futuro de la educación en este sector deben de ir desde desarrollar nuevos modelos de organización académica y pedagógica, la planeación de su capacidad de cobertura que tenga para cubrir a la población demandante de éste servicio, la definición de un perfil educativo como bachillerato general, propedéutico, tecnológico o bivalente, hasta el desarrollo de prácticas educativas de calidad que garanticen los resultados estipulados, independientemente de la modalidad formativa adoptada.

De esta forma la enseñanza media es aquella etapa de la educación destinada a adolescentes (en sociedades de gran movilidad como la nuestra estamos obligados a decir: preferentemente a adolescentes) y atenta a satisfacer tanto las necesidades de formación general como las propiamente ocupacionales o de actividad profesional. Las diferencias más acentuadas entre las modalidades de la enseñanza media, derivan de la importancia que se dé a cada una de estas necesidades educativas. Posterior a la enseñanza primaria o elemental, y antecedente a la profesional o terciaria, su importancia para la vida social es de primer orden y esto mismo ha hecho de su historia una crisis de carácter casi permanente.

La educación media en nuestro país, durante la época colonial, surgió totalmente desvinculada de la enseñanza elemental. Puesta al servicio de una determinada

clase social y organizada por las órdenes religiosas, no se distinguía con claridad de la enseñanza propiamente universitaria.

“En cuanto al contenido, estaba determinado, como en todos los niveles de la enseñanza, por la filosofía cristiana medieval y por la pedagogía de los jesuitas. Era en cierto modo una educación humanista, el cuadro de estudios lo constituían las llamadas artes liberales” (Salmerón, 1972, pág. 30).

No obstante se debe reconocer que la eficacia de aquella enseñanza media estaba fundada en la firmeza de sus convicciones básicas, en la idea de que la verdadera preparación para la vida es una preparación moral, de que la virtud es la mejor garantía del buen ciudadano.

Aquella firmeza es lo que se va perdiendo lentamente en las instituciones de la vida independiente. Los nuevos institutos y los colegios civiles cambiaron el contenido de la enseñanza, dando entrada a las doctrinas de la ciencia moderna y abandonando el plano de las tareas más desinteresadas y formalistas para orientarse hacia realidades con un sentido de utilidad.

Pero conservaron la misma función de clase que los colegios reales, ahora para preparar a los jóvenes que habían de constituir, primero la clientela de la universidad y después el grupo gobernante de la república.

“Tal circunstancia, unida a la falta de vínculos con la enseñanza primaria y a la correspondiente cercanía con los estudios superiores, dio a la enseñanza media ese carácter de antesala de la universidad, de escuela “preparatoria” para las carreras liberales” (Salmerón, 1972, pág. 30).

Y, el instrumento ideológico que hizo posible la organización de la escuela preparatoria fue el positivismo. La razón y la ciencia, tal como las concebía la filosofía positivista, sirvieron de fundamento a los planes de estudios y fueron en todo momento el criterio para resolver los problemas didácticos.

Mientras se conservó la confianza en aquella filosofía, la escuela preparatoria no perdió su eficacia. La reforma de 1986, en la medida en que montaba sobre las

mismas bases, modificó solo aspectos secundarios. Pero cuando se abandonó la doctrina sobre los conocimientos humanos que servía de estructura al plan de estudios, el sistema de las ciencias fue sustituido a base de rectificaciones y añadiduras por la pura yuxtaposición de disciplinas científicas y filosóficas, por el enciclopedismo en el peor sentido de la palabra.

Después, la reforma de 1921 dio un paso adelante en otra dirección ya que con un gran sentido de las condiciones sociales del país, al organizar por separado el primer ciclo de la enseñanza media, le imprimió un acento democrático y la obligó a abrirse a grupos cada vez más amplios de las clases medias y de las clases trabajadoras de las ciudades.

El primer ciclo así organizado como escuela “secundaria” se ligó saludablemente a la enseñanza primaria y cobró un sentido más universal y práctico de preparación para la vida y no de mero entrenamiento para los estudios de la universidad.

Sin embargo, la reforma no contribuyó a aclarar el problema de conjunto de la enseñanza media y, paradójicamente, operó como elemento de división. El segundo ciclo quedó en manos de las instituciones de enseñanza superior y acentuó cada vez más su carácter “preparatorio” en medio de una anarquía atroz de orientaciones y de cambios.

Ya hacia 1972, en la XVI Asamblea General Ordinaria de ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), se consignaba en una ponencia que una de las causas de crisis del bachillerato mexicano es la falta de una definición clara de objetivos educativos y en términos operativos, ya que al bachillerato, agregaba el autor, se le confirieron funciones que corresponden a concepciones diferentes y aún antagónicas de la naturaleza de este ciclo, que ha sido frecuentemente un agregado caótico de fragmentos de bachilleratos diversos en su orientación teórica (Pantoja, 1983).

Es así que se subscribieron una serie de respuestas y definiciones precisas sobre lo que debe ser éste y sus propósitos.

“Se le concibe con una duración de tres años, abandonándose su estructura enciclopédica o informativa, para dar paso a su nuevo carácter formativo en el que se combinen las ciencias con las humanidades y se la asigna la doble función de ciclo terminal, pues capacita para el trabajo y de antecedentes propedéuticos para los estudios superiores” (Pantoja, 1983, pág. 46).

Se fijaron límites mínimos y máximos para el valor en créditos del bachillerato; se dividió en tres áreas de trabajo las actividades de aprendizaje: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares; se dividió en dos núcleos las actividades escolares: uno básico o propedéutico que permita el aprendizaje de la metodología y la formación esencial de la Lengua, las Matemáticas, las Ciencias Naturales, las Ciencias Histórico-Sociales y las Humanidades y en otro núcleo las actividades selectivas que permitan el aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuen a los intereses y propósitos del estudiante.

También se señaló que las actividades de capacitación para el trabajo deberían estar en estrecha relación con las actividades escolares, y el que se procurara con frecuencia la utilización de recursos externos tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región.

Ya para 1973, el 28 de mayo, la ANUIES presentó a la consideración del presidente de la república un documento donde se analizaban las tendencias del crecimiento del sistema educativo en el área metropolitana y donde se aseguraba que, de seguir esta tendencia para 1980, la UNAM tendría más de 500,000 alumnos y el IPN cerca de 225,000 con lo que se propiciaría la concentración de servicios educativos.

Se señaló también que en pocos años ambas instituciones atenderían en el nivel medio superior, a una población escolar mayor que la de la licenciatura, lo que significaría una alteración substancial en la naturaleza y estructura de ambas instituciones.

Como respuesta a tal problemática, entre otras soluciones se propuso la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Bachilleres y posteriormente el Colegio Nacional de Educación Técnica, que tiene como objetivo la preparación de personal profesional calificado a nivel postsecundario; con lo cual se establece un sistema nacional específico de educación media terminal que se define como un sistema separado de la educación superior.

Por otro lado, hacia marzo de 1982, en las recomendaciones del Congreso Nacional del Bachillerato, se consideró que el tronco común *debe establecerse como una estructura académica flexible, hasta en tanto nuevos estudios y nuevas discusiones conduzcan a la posibilidad de una definición más precisa que pudiera ser aceptada por las instituciones del país*, y el 28 de mayo de 1982, en el Diario Oficial, tomo CCCLXXII, NUM. 19, la Secretaría de Educación Pública hizo anunciar el acuerdo Núm. 71 que contiene criterios obligatorios para el plan de estudios y estructura curricular para todas las instituciones educativas dependientes de esa secretaria y las que cuentan con reconocimiento de validez oficial de estudios otorgado por ella y, al mismo tiempo, recomienda a estados, municipios e instituciones autónomas la aplicación de estos criterios. (Pantoja, 1983)

En el mencionado Acuerdo se concibe al bachillerato como un ciclo de estudios cuya finalidad es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le da una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepara para su posible incorporación al trabajo productivo.

Se prevé una duración de tres años de estudios y se estructura por un tronco común, un área propedéutica que relacionará directamente al ciclo de bachillerato con la educación superior y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando y a los objetivos de la institución que imparta los estudios.

Las áreas de tronco común son: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Metodología, Ciencias Naturales e Histórico Sociales y se establecen con número

de cursos fijos y número de horas a la semana, las siguientes materias; Taller de Lectura y Redacción; Lenguaje adicional al Español; Matemáticas; Métodos de Investigación; Física, Química, Biología; Historia de México, Introducción a las Ciencias Sociales y Filosofía.

Dentro de este mismo marco, en 1989, la ANUIES constituye la Red de Apoyo e Intercambio en Materia de Formación de Personal Académico de la Zona Centro en donde se genera, entre otros, un programa llamado " Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario", conformándose un grupo Regional para llevarlo a cabo, este Grupo Regional está constituido por las universidades de Colima, Chapingo, Edo. De México, Edo. De Morelos, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán de San Nicolás de Hidalgo y Querétaro (Ortiz, 1991). Este grupo organizó un Foro Regional cuyo objetivo fue concretar la temática señalada anteriormente, tanto en el diseño del plan de estudios, como en la metodología de la enseñanza de las diversas áreas del conocimiento del plan de estudios del bachillerato.

Acorde a las directivas señaladas en el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) en lo que se refiere a la Educación Media Superior, se instaló el 14 de febrero de 1990 la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), instancia que mediante la concertación de acciones y tareas deberá contribuir a la modernización de este nivel.

En ella están integradas las instituciones autónomas, descentralizadas y estatales que imparten este nivel, con el propósito de llegar a acuerdos que permitan la ayuda recíproca con el fin de fortalecer este ciclo de estudios, respetándose en todos los casos la autonomía de las instituciones correspondientes, así como la organización regional y estatal.

Por otro lado, la ANUIES, fundamentándose en la declaración Mundial de la Educación Superior: Visión y Acción de la UNESCO, en París 1998, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, hizo una serie de recomendaciones para implementar al bachillerato mexicano, que implican la incorporación de un nuevo enfoque educativo que sea flexible y eficiente dentro del

Sistema de Educación Superior para que se tenga como base el aprendizaje, brinde atención al desarrollo humano integral del estudiante, formándole en valores profundos y en una sólida disciplina intelectual (Cruz, 2007).

Dichas recomendaciones son las siguientes:

- Mejorar el perfil del profesorado y consolidar los cuerpos académicos.
- Ampliar su cobertura.
- Mejorar la eficiencia y pertinencia en los programas académicos.
- Fortalecer la vinculación entre los programas educativos y la investigación.
- Impulsar la innovación.
- Sustentar su operación en redes de cooperación académica.
- Mejorar la gestión académico- administrativa.
- Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

Para el Programa de Educación 2001-2006, se reitera el carácter integral que deben tener las escuelas del nivel medio superior, es decir, formación amplia, antecedentes para continuar estudios superiores y preparación para el trabajo; para lo cual se plantea la transformación de los centros escolares públicos en escuelas de calidad, entendiéndose como aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad del aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con su mejoramiento continuo, que garantice que los educandos adquieran conocimientos fundamentales y desarrollen habilidades intelectuales, valores y actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar con plenitud (Núñez y Ortiz, 2009).

Así, la calidad en la educación plantea la necesidad de cambio en los planteles en sus aspectos organizativos, administrativos y pedagógicos, vinculándose con la

realidad, la eficacia, seriedad, eficiencia y pertinencia en el cumplimiento de cada tarea y programa por parte de todos y cada uno de los que integran la comunidad educativa.

Por lo cual se concluye que la Educación media Superior es trascendental para ingresar a estudios superiores, y es indispensable que éstas asuman calidad en la Educación.

En abril del 2002 se aprueba la ley del Distrito Federal que define a las actividades de la Educación Media Superior vinculadas a las de la Educación Superior y esta ley convierte en un derecho pleno el acceso a la educación media superior al disponer que “el Gobierno del Distrito Federal tiene la obligación de atender y prestar a todos los habitantes de la entidad (Educación Media Superior, Art. 4)”. Este cambio tiene lugar en la Ciudad de México, pero tiene una repercusión nacional (Núñez y Ortiz, 2009). De esta forma, en los subsiguientes años, los cambios más bien fueron enfocados a la incorporación de nuevos contenidos culturales en el plan y programas de estudio, como la formación de valores y la incorporación de las actuales tecnologías de la información y la comunicación.

Para los años 2004 al 2005 la matrícula de educación medio superior creció a una tasa anual de 4.7 por ciento equivalente a 592 mil alumnos, por lo cual la matrícula atendida ascendió a 3.5 millones de estudiantes que cursaron el bachillerato general, tecnológico-bivalente o la educación profesional técnica.

Esta dinámica de expansión se debe al creciente número de alumnos de secundaria que se incorporaron a este nivel educativo. Así, por cada 100 alumnos que terminaron la secundaria en el 2003 -2004, 96 se inscribieron en alguna institución medio superior en el ciclo inmediato.

Durante el periodo de referencia se crearon 19 colegios de estudios científicos y tecnológicos, 2 planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), 27 Colegios de Bachilleres, cinco planteles de bachillerato integral comunitario, más 99 centros de servicio para la educación media superior a distancia (Secretaría de Educación Pública, 2005).

Actualmente en México la educación media superior está abandonada, no tiene identidad ni mecanismos de evaluación, carece de criterios normativos y está desvinculada del sistema básico, del superior y del sector productivo, dando cuenta de que no se tiene un proyecto que atienda a este nivel.

“El diagnóstico es que el Estado mexicano ha tenido una política de omisión para la educación media superior. Hay abandono presupuestal y un total desinterés que se reflejan en la situación en la que se encuentra este nivel educativo” (Cruz, 2007, pág. 3).

Actualmente en el país operan al menos 25 subsistemas de educación media superior que ofrecen 200 carreras terminales y donde estudian cerca de cuatro millones de estudiantes. Entre ellos figuran los Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales, los Centros de Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), los Colegios de Bachilleres, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos de los estados, los CONALEP, las preparatorias de las Universidades Autónomas estatales, las preparatorias de la UNAM, los bachilleratos de Artes del INBA y las escuelas privadas.

Los alumnos no podían migrar de un subsistema a otro porque los programas de estudios no eran equivalentes. Lo anterior es resultado del desinterés por este nivel, que tenía como consecuencia que no hubiera controles, normas, ni criterios para su operación, a pesar de que le cuesta al país poco más de 38 mil millones de pesos al año. La forma como operaba, con una gran cantidad de subsistemas y de carreras totalmente dispersas y atomizadas, no podía continuar.

Por otro lado es necesario analizar a profundidad la propuesta oficial del Plan Nacional de Educación que aparece a su vez en el Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012, que presentó en fecha reciente el Ejecutivo Federal en la persona del licenciado Felipe Calderón Hinojosa. Dicho plan contempla fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media-superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.

En el documento se explica que una de las razones por las que muchas familias le otorgan escasa importancia a la incorporación de sus hijos a la educación media superior, es por la percepción de que no garantiza la inserción exitosa en el mercado laboral.

Es necesario impulsar un sistema que integre las distintas ofertas educativas, de manera que la heterogeneidad de planes y programas de estudio no dificulte la compatibilidad entre ellas y para que se enriquezcan las opciones de formación. Una mayor vinculación con el sector productivo permitirá una mayor pertinencia de los planes y programas de estudio respecto al desarrollo tecnológico, mayores apoyos del sector privado y mayor facilidad para la realización de prácticas.

Lograr una mejor actualización docente y favorecer metodologías de reenseñanza y formación más modernas, basadas en competencias genéricas, disciplinarias y profesionales, que permitirán una mayor y mejor evaluación.

El plan nacional de educación contempla cinco estrategias fundamentales:

1. Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación media superior.
2. Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación del sistema de educación media superior.
3. Fortalecer la vinculación entre el sistema de educación media superior y el sector productivo.
4. Impulsar una reforma curricular que promueva la competitividad y responda a las nuevas dinámicas sociales y productivas.
5. Consolidar un sistema articulado y flexible que permita la movilidad de los estudiantes entre los subsistemas.

Es por todo ello que el sistema educativo en México está volteando a ver a las “prepas” y esperando su consolidación como un nivel educativo importante en la vida de todos.

Sin embargo, todavía se tiene que discutir dicha reforma, para señalar lo positivo que se está planteando ahora, pero también señalar lo que haría falta y analizar si realmente lo que se propone sería conveniente, las implicaciones posteriores y llegar a un acuerdo en beneficio del sistema de educación media superior mexicano.

3.1.1 La Educación y las Edades de la Vida. La Adolescencia

La existencia humana es una; por muy graves que sean las diferencias que ofrecen sus diversos estados psíquicos y biológicos, por muy alejadas que parezcan las características de sus etapas sucesivas, permanece la identidad del hombre. Los rostros sucesivos de cada edad no son hombres nuevos, sino manifestaciones de otros aspectos de su mismo ser. La dialéctica de la unidad y la diversidad de la vida hace patente un cierto grado de arbitrariedad en la separación de las edades del hombre; pero por otra parte obliga a admitir la existencia de las edades con su carácter propio, tan acusado a veces que el paso de una a otra edad constituye una verdadera crisis para quien lo vive.

Es verdad que el carácter del adolescente debe explicarse a partir de la conducta del niño, pero ni se agota en ella ni es una mera continuación de la infancia, como esta última no es la simple preparación del adolescente sino que tiene sus rasgos propios.

Así, la palabra *edad*, naturalmente no tiene un valor cronológico estricto. Se trata de una extensa “zona” de la existencia humana a la cual podemos señalar unos límites relativamente precisos.

La ubicación de la adolescencia, por ejemplo, es singularmente difícil porque no depende exclusivamente de condiciones biológicas sino muy decisivamente de factores sociológicos y culturales enteramente variables.

Desde el punto de vista biológico es posible señalar los límites de la pubertad, el momento en el que aparecen los caracteres sexuales secundarios y despiertan las funciones reproductivas.

Pero pasada esta crisis la adolescencia continúa (según algunos autores hasta los 22 o 24 años). Se refieren a sociedades muy industrializadas que prolongan esta edad mediante estímulos que retardan la crisis de la experiencia, la integración a la vida del trabajo y del amor. Y así como son variables los límites, son variables también, por las condiciones culturales, las características de la adolescencia, las resonancias psicológicas de la inquietud pubertaria, como las de las otras crisis y edades de la vida.

El punto de vista biológico y psicológico es realmente inseparable del social. La verdad es que se trata en todo caso de las relaciones sociales de una individualidad que interiormente se transforma, ya que con la pubertad cobran intensidad dos impulsos profundos: la afirmación de la propia persona y el instinto sexual.

Entonces para el educador, como para quien se atenga a la etimología del vocablo, el adolescente es por excelencia el hombre en formación, en *crecimiento*.

Este crecer es un avance en el proceso de alcanzar un juicio personal sobre el valor de las cosas, de afirmarse a sí mismo en tanto que persona libre y responsable, de poder entregarse a los otros. Pero el proceso no es uniforme en todos sus pasos: la crisis de la pubertad inicia la rotura con la atmósfera protectora de los padres, la oposición al mundo en torno suyo que tiene su origen, en el surgimiento de una personalidad aún no integrada en la totalidad de la existencia colectiva ni segura de sus rasgos propios (Salmerón, 1972).

Por lo tanto, la tarea educativa, atenta a todos estos matices y sujeta a una absoluta exigencia de dignidad y de respeto de la persona del adolescente, debe llevarlo a reconocer, a discernir las nuevas realidades de su vida y a liberarlas de todo rasgo de ilegitimidad; pero debe hacer a la vez que esas nuevas realidades

sean integradas en el orden general de las cosas, es decir, que el educando tome conciencia de su responsabilidad frente a las realidades sociales y sus normas.

Contribuir a que estos descubrimientos ganen en claridad y lucidez intelectual, orientando las aptitudes, educando la voluntad y mostrando los rasgos objetivos del mundo entorno, eso es formar al adolescente y prepararlo para alcanzar la visión de la realidad que se torna en la vida adulta.

3.1.2 Lo Específico de la Enseñanza Media Superior

La formación del hombre, sin embargo, no se cumple totalmente con el paso a la edad adulta, la educación no termina con la adolescencia, como no empieza con ella. El desarrollo de la personalidad como forma viva fundamental del individuo humano, reúne todos los elementos y todos los actos de la vida en una figura que solo se cumple definitivamente con la muerte. De la misma manera, la educación que está al servicio del desarrollo, se extiende a todas las edades de la vida.

A partir de lo anterior, que es el rasgo genérico de toda educación, cabe intentar la caracterización de la enseñanza media. Si detenemos un instante nuestra atención y contemplamos el contenido de todo el proceso educativo, podemos distinguir en una primera mirada dos tipos de conocimientos que también se nos dan separados en el lenguaje corriente: los que están referidos a un contenido intelectual, cívico, moral, religioso o estético, y los que tienen un valor estrictamente ocupacional, económico o técnico. Aceptada esta distinción es fácil notar que en la etapa educativa de la niñez, el saber estrictamente ocupacional tiene un lugar insignificante, en tanto que la mayor importancia se presta a los contenidos intelectuales, morales, estéticos, etc.

Lo contrario sucede estrictamente en el nivel profesional de la educación terciaria en el que el aprendizaje de las técnicas ocupacionales desplaza casi por completo los otros contenidos. Pues bien, la enseñanza del nivel medio es la que logra equilibrar, en un cierto momento, el volumen del saber exclusivamente técnico, con el del contenido intelectual y moral.

Es así que, lo que sirve para distinguir la enseñanza media del proceso educativo en su totalidad es precisamente la forma de integración de estos dos tipos de saber en el contenido de su enseñanza. Mas esta situación de “equilibrio” no le viene a la enseñanza media tan sólo por estar a la mitad del proceso educativo, sino por razones de mayor profundidad en relación con la vida del adolescente.

El conflicto, impulsado por el deseo de afirmarse a sí mismo y el paso a una circunstancia de realidades desconocidas en que ha de valerse de la experiencia ajena, es lo que determina el difícil equilibrio de su personalidad.

Por lo tanto hacer posible el aprovechamiento de la experiencia de los hombres por parte de los adolescentes, para la formación de la personalidad propia y su integración en la vida social, eso es la tarea específica de la educación media (Salmerón, 1972).

Porque el hecho de que la formación de la personalidad del adolescente – o formación cultural, para acentuar también el aspecto de integración a los patrones y a las tareas sociales – exige una formación científica, un adiestramiento de la capacidad discursiva y crítica, una iniciación en la vida cívica, una exploración prevocacional, entre otras, no descompone en una variedad de finalidades la tarea específica de la educación media. Dicho de otra manera, estas finalidades son inseparables y la condición para realizar una sola de ellas es precisamente el cumplimiento de la totalidad de la empresa educativa y cómo la formación cultural debe ser orientada, dirigida a un saber hacer especializado en que puedan integrarse los demás planos del saber como un amplio contorno, la tarea de la escuela media es fundamentalmente orientadora por un lado y por el otro enseñar las disciplinas esenciales para la formación cultural de la persona humana.

Debe fungir como orientación personal, para los problemas que plantea el desarrollo psíquico y biológico del individuo; como orientación cívico social, para las cuestiones que plantea la vida social y la comunidad política; como orientación vocacional, que debe atender todo lo relativo a la exploración y el desarrollo de aptitudes e intereses sobre los cuales deberá apoyarse todo el trabajo escolar y,

más adelante, la ocupación futura; y por último, la orientación educativa propiamente dicha, para todos los problemas que plantea la vida escolar. Se puede imaginar a la enseñanza media bajo la figura de un abanico; a medida que se avanza en los estudios va dominando la orientación vocacional y – con la flexibilidad de los planes o la variedad de los sistemas- la preparación en una determinada dirección, aunque no llega a desaparecer totalmente la enseñanza de los contenidos intelectuales, morales y estéticos.

“En tanto que los primeros años mantienen una rigidez completa, lo últimos reducen levemente al núcleo de las disciplinas fundamentales en beneficio de otros aspectos de estas mismas disciplinas o de actividades. Y no es que se trate, de que vaya decreciendo la importancia de la formación cultural en beneficio de una preparación ocupacional o técnica, sino de que la formación cultural exige para consolidarse, desembocar en una orientación vocacional, que a su vez requiere la iniciación en ciertos conocimientos y ejercicios técnicos” (Salmerón, 1972, pág. 46).

Igualmente, es por todo el mundo aceptada la importancia de dos disciplinas fundamentales y hasta condicionantes de todas las demás, las matemáticas, para el dominio de las ciencias naturales y exactas, como sustentadoras del conocimiento físico y de la técnica y aún más allá de ellas, por su importancia creciente en el dominio de la biología y de las ciencias humanas; por otra parte el conocimiento de la lengua materna o lengua nacional, verdadera condición para el saber en el dominio de las ciencias humanas y, más ampliamente de las humanidades en general.

Porque el dominio del idioma como medio de expresión y de lectura es el instrumento de penetración a las obras maestras de literatura y del pensamiento universales que, explicadas por el maestro y prolongadas en la lectura personal son el medio más adecuado de formación intelectual, estética y moral del joven.

Lo decisivo es que estas dos disciplinas fundamentales sean enseñadas con verdadera eficacia e intensidad, no se queden las matemáticas sin mostrar su

utilidad como instrumento de conocimiento, ni el saber del idioma quede como un mero saber gramatical o de historia literaria.

Sobre estas dos columnas debe apoyarse la escuela media, y sobre ellas deben quedar organizadas las asignaturas referentes a las disciplinas fundamentales: física, química y biología, por una parte; historia, sociología, geografía, literatura, filosofía y la enseñanza de una segunda lengua, por otra.

Y como lo que importa no es transmitir un gran número de saberes aislados, sino crear una actitud científica y alentar facultades de creación, conviene poner énfasis en los métodos de trabajo y en la vinculación entre las distintas especialidades: enseñar a observar, a indagar, a experimentar y a extraer conclusiones a partir de problemas concretos, más que a memorizar resultados y a desarrollar axiomáticamente teorías científicas.

“La enseñanza del idioma hasta las humanidades clásicas, la de las matemáticas hasta el saber científico y la actitud pragmática de la ciencia moderna, la educación estética y civil, integradas orgánicamente en torno al trabajo de talleres ocupacionales o técnicos, es lo que puede dotar a la enseñanza media de una auténtica dirección espiritual, convertida en el verdadero acceso a la conciencia de la solidaridad de todas las formas de la actividad humana” (Salmerón, 1972, pág. 49).

Orientar al joven en el ideal de la comunidad humana, de una humanidad asociada, es la tarea moral, civil y laica que corresponde a esta etapa de la enseñanza.

Con ella se cumple una doble misión educativa: la de *formación cultural*, que es la formación de la personalidad del adolescente y su integración a los patrones y a las tareas sociales, fundada en la idea de que profesión y cultura no son entidades separadas sino elementos estructurados de una misma unidad; y la misión social de la escuela en sentido propio, que es ofrecer al hombre un ideal de solidaridad, de tolerancia, de comunidad y de progreso, dándole una conciencia clara del carácter necesario de la división del trabajo y, al mismo tiempo, de la vinculación de

todas sus formas especializadas en la unidad orgánica de la vida social y de la cultura.

3.2 Los Estudiantes en el Bachillerato

De esta forma, al adentrarnos en las escuelas y observar los salones de clases, los laboratorios, los patios escolares, pero sobre todo a los estudiantes que entran y salen, que hablan y ríen, no podemos escapar a las innumerables preguntas que vienen a la mente: ¿quiénes son esos estudiantes?, ¿qué hacen?, ¿por qué van a la escuela?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les gusta?, ¿qué esperan?

Preguntas como éstas han dado origen a investigaciones que tratan de incursionar en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes y que intentan conocer lo que viven, piensan y sienten.

En la actualidad, los temas referidos a los alumnos tienen una mayor presencia en el terreno de la investigación educativa. Ahora, no solo se toma en cuenta el conocer si aprenden en las aulas o identificar los grupos socioeconómicos a los que pertenecen, sino adentrarse en el campo de sus experiencias en la escuela, de sus procesos subjetivos a través de los cuales viven, dan sentido y se posicionan respecto a lo que la escuela les ofrece.

Hoy es fundamental conocer a los estudiantes, escucharlos para recuperar su voz y su experiencia, porque a ellos se dirigen los procesos de enseñanza aprendizaje y de formación como individuos escolarizados.

No conocer sus preocupaciones, sus maneras de apropiarse lo que se les enseña o sus formas de vivir en los diferentes contextos escolares tiene serias implicaciones para el diseño de los planes de estudio y para la organización de la propia escuela. “La ignorancia acerca de quiénes son los estudiantes supone que políticos, diseñadores de planes y maestros, entre otros, tengan en mente sujetos imaginarios o ideales acerca de quiénes serán los que recibirán aquello que se plantea. No sería de extrañarse las dificultades para que sus planes y objetivos no

siempre sean bien acogidos cuando se conoce al supuesto receptor de las acciones diseñadas” (Guzmán y Saucedo, 2007, pág. 8).

Por otro lado, está cada vez más claro que el mundo de los estudiantes es un campo complejo. Por lo general, los estudiantes han sido analizados de manera fragmentaria y no hay una discusión conceptual sobre cómo integrar analíticamente sus necesidades de distinto tipo, sus capacidades intelectuales, sus objetivos al estar en la escuela, las relaciones que establecen entre contextos sociales y sus proyecciones hacia el presente y el futuro, entre otros aspectos.

Así, no hay una visión integral de los estudiantes como sujetos diversos y con múltiples aristas en sus condiciones de vida dentro y fuera de la escuela (Erickson y Shultz, 1996, citado en Guzmán y Saucedo, 2007).

Además, los estudiantes pueden utilizar de modos específicos para sus vidas lo que encuentran en el contexto escolar o permanecer en él por la gama de aprendizajes y relaciones propias de las culturas estudiantiles, ya que dentro de una misma escuela es notable la variabilidad de experiencias a través de las cuales los estudiantes viven y dan sentido a su participación en el medio escolar.

De acuerdo a lo anterior, no tendríamos que preguntarnos sólo si los estudiantes se apropian de lo que la escuela les ofrece, sino cómo, a partir de sus experiencias de estudiantes, tienen maneras diversas y múltiples de relacionarse con lo que encuentran en las escuelas.

Esto es, conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores, lo que supone que una comprensión integral de la institución escolar no puede reducirse a los aspectos curriculares u organizativos, sino que debe contemplar la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela. Conocer quiénes son los estudiantes supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de su vida cotidiana.

De hecho, las investigaciones han demostrado que en los contextos escolares prevalece una invisibilidad de los alumnos, porque no son vistos por los adultos como sujetos con preocupaciones, motivaciones, habilidades, etc. , propios, sino que se emplea una pluralidad de “lentes” a través de los cuáles se enfoca o se pone atención a los déficits, a las representaciones de las familias a las que los estudiantes pertenecen, a la búsqueda del alumno ideal, a los marcos de disciplina y rendimiento escolar deseados, a la clase social, al género, etc. , pero muy pocas veces para entender sus perspectivas (Guzmán y Saucedo, 2007).

Darles la palabra a los estudiantes implica asumir una posición dentro de una relación comunicativa. Sin embargo, es necesario preguntarse quién es ese sujeto al que apelamos y que se nos presenta como alguien inasible y difícil de definir, ya que la figura del alumno o del estudiante no es clara, dado que se trata de sujetos que tienen múltiples actividades y facetas y que no se puede reducir su condición al sólo hecho de estudiar.

Se puede considerar al estudiante o al alumno como un actor plural que se encuentra inserto en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en múltiples contextos. De ahí que se considere que la condición de alumno o de estudiante, forma parte de un entramado de experiencias que se viven en la etapa de la adolescencia y de la juventud.

Porque la escuela es el escenario donde, paralelamente a los deberes académicos, los estudiantes se ocupan de importantes tareas vitales, como la exploración y el aprendizaje de los roles que pronto deberán desempeñar en el mundo de los adultos.

Al mismo tiempo, la vida en torno a la escuela implica numerosos riesgos que detienen y muchas veces destruyen los proyectos académicos de los jóvenes preparatorianos. Estos asumen su papel en la vida, ya sea como sujetos pasivos, dependientes o, como sujetos activos, que luchan por su autonomía y por reconstruir propositivamente “su sentido de identidad”, condición necesaria para hacer propias las elecciones y decisiones que serán fundamentales para insertarse

productivamente en el mundo laboral y en la vida. Como menciona Erikson (citado en Merino y Ramírez 2007), es en la adolescencia cuando se está elaborando activamente el sentido de una identidad, para ser conquistado en la juventud y reconquistado en diferentes momentos de la vida adulta. Para lograr esa hazaña es menester que haya un encuentro con las “tecnologías de su cultura”, pero que también se realice un esfuerzo progresivo de aprendizaje y autorreflexión, necesarios para que el joven logre integrarse en la sociedad, desempeñando roles productivos.

Es así que, el estudiante adolescente, además de estudiar se encuentra también ocupado en la tarea específica de reconocerse él mismo, continuo, diverso y singular, tal como se expresa al evocar selectivamente su ser en el tiempo.

El contexto escolar juega un papel cargado de símbolos y significados, y es considerado por los estudiantes como un medio para continuar los estudios, como espacio de vida juvenil y como espacio formativo y no solo de materias, estudio y conocimientos, en donde también interviene la familia y el nivel sociocultural en el que se encuentran insertos los estudiantes.

Muchas veces cuando se mira a los estudiantes desde la perspectiva institucional, se ubican como entidades abstractas o como sujetos que debieran adherirse a valores dados de antemano, siendo que, por el contrario, la multiplicidad de sentidos y maneras de pensar la escuela que los estudiantes llegan a expresar dan cuenta de cómo se construyen sus propias historias en y a través de la escuela, que en ocasiones se alejan mucho de lo establecido ó “de lo que debiera ser como normal para un alumno de este nivel”.

Es por ello, que al hablar de escuchar a los estudiantes, hay que entenderlos como unos sujetos complejos, dinámicos y con voz propia; centrar el interés en conocerlos, interpretar su voz y conocer sus experiencias, considerando que son sujetos activos que construyen día a día su identidad como estudiantes, como adolescentes y como jóvenes; podría aportar elementos fundamentales para un

mayor entendimiento de la vida escolar en los jóvenes y un mejoramiento en la calidad de la educación media.

Por lo que lo más importante y apremiante es abrirse a un nuevo y más amplio entendimiento de la vida y situaciones por las que se enfrentan los alumnos de este nivel, para poder ampliar el conocimiento y la investigación, y de esta forma cimentar una base sólida que pueda proporcionar mayores herramientas a la educación del bachillerato en pro de sus alumnos y que de esta forma se preparen para lograr insertarse al mundo de los adultos de una mejor manera.

3.2.1 Trayectorias y Experiencias en la Escuela

Según Bourdieu (1997), una trayectoria es la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.

Las posiciones que los alumnos van ocupando sucesivamente en sus trayectorias escolares implican que pueden pasar de aspirar a cursar el nivel medio superior a ser aceptados o rechazados en algunas modalidades educativas; luego serán aprobados o reprobados, serán alumnos regulares o, por el contrario, repetirán cursos o materias.

En cada una de estas posiciones experimentarán tanto esperanzas como decepciones, gratificaciones, alegría y orgullo, o bien, vergüenza. Así, el eje de toda trayectoria estudiantil será el fracaso o el éxito experimentado en diferentes posiciones.

Es entonces cuando surgen las preguntas, ¿cuál es la experiencia de los alumnos con la escuela?, ¿cómo se interpretan a sí mismos en tanto que estudiantes?; ya que, como es sabido por todos, se tiene un ideal en el que la trayectoria de los estudiantes por el bachillerato debe ser lineal y se deberá culminar el ciclo en el tiempo curricular estipulado (3 años).

Sin embargo, al compararse este tipo real de trayectoria con las trayectorias empíricas de los preparatorianos, se puede topar con dos tipos: a) la trayectoria

real que coincide con el ideal, es decir, una trayectoria efectivamente lineal, y b) las trayectorias interrumpidas o pos lineales. Aunque estas últimas aparentemente aún son minoría, es imprescindible abordarlas con la intención de conocer mejor qué pasa con los jóvenes, con la cultura juvenil. En las trayectorias de los preparatorianos se encuentran altos y virajes en su andar por la escuela. El tránsito (ingreso a la escuela, permanencia y egreso) de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional, ya que se pueden topar con altos en el camino, retrocesos, virajes, abandonos temporales o definitivos, que son significados por los preparatorianos dentro de una gama amplia de posibilidades que van desde “fracaso de vida”, hasta aprender a partir de sus errores y ganar experiencia a cambio de perder tiempo.

Cuando los alumnos optan por continuar estudiando en el nivel medio superior se enfrentan a un examen de selección y tienen sus esperanzas puestas en quedar ubicados en la escuela de su elección, pero frecuentemente esto no es así y sufren desilusiones aunque, finalmente, muchos deciden ingresar resignadamente a la escuela que les asignaron.

Es en este momento donde podemos ver cómo muchos alumnos inician un peregrinaje por distintas escuelas del nivel medio superior, ya que es posible que primero ingresen a alguna opción educativa, acudan un tiempo a la misma y después exponer distintas razones para abandonarla e inscribirse en una segunda institución escolar.

Algunas veces bastará este “primer fracaso” para entender que la flojera, el desinterés y las faltas no cooperan en nada para aprobar las asignaturas y entonces es posible que los alumnos enmienden su camino.

Pero, en muchos otros casos, será necesario una segunda, tercera, cuarta y última oportunidad, para ahora sí decidirse a terminar la preparatoria; pero en otros casos, esto finalmente no servirá de nada, no habrá un entendimiento y una comprensión de lo que está sucediendo y por consiguiente no se hará nada al respecto para

poder concluir la escuela y se terminará abandonando los estudios para dedicarse a otro tipo de actividades.

Esto puede entenderse como un laberinto, el laberinto de la vida, en el que surgen con frecuencia sentidos obligatorios y prohibidos, desvíos, caminos que parecen haberse cruzado ya, o por los que se ha pasado varias veces, lo que provoca una sensación de desorientación, de confusión, de perdición y se traduce en la incapacidad de decidir qué rumbo tomar.

Objetivamente se trata de un viraje y un volver a empezar, un regreso al inicio desde la visión subjetiva, se trata de una travesía, un viaje donde el alumno avanza de nuevo, pero ahora con un aprendizaje, una vivencia, como metáfora de la acumulación de capital experiencial por parte del preparatoriano. Así, la experiencia del retorno será significada de múltiples maneras.

En México el 43.7% de los jóvenes han tenido que abandonar la escuela por más de seis meses y algunos de ellos regresan, pero con el estigma de la discontinuidad en la dedicación a sus estudios y la mayor cantidad de jóvenes lo hacen entre los 15 y los 19 años (45.7%) (Encuesta Nacional de Juventud 2000, págs. 137-141).

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuáles son las circunstancias en las que se presentan las trayectorias interrumpidas?, ¿qué hace que un alumno de nivel medio superior haga un alto en sus estudios?, ¿en qué contexto se dan los virajes y cortes en las trayectorias estudiantiles?

La lista es larga y los motivos más frecuentemente mencionados son: ausentarse de la escuela; no entrar a clases; permanecer mayor tiempo en lugares como cafeterías, billares, jardinerías, entre otros, que en las aulas; reprobar; falta de gusto por la institución escolar; considerar que el ambiente escolar no es el adecuado; mal comportamiento, la falta de interés; el tránsito de un nivel a otro (al decir de algunos preparatorianos, no es fácil pasar de la secundaria a una escuela del nivel medio superior en la que no se sabe qué hacer por no conocer a nadie); juntarse con malas compañías (que guían a desatender las obligaciones escolares) y por

último, el reconocimiento de la falta de competencias básicas (a decir de un alumno el hecho de no entender ni comprender todo lo que se explica en las clases).

Por ejemplo, el fenómeno de la ausencia en los centros escolares o en los salones de clases es la causa más frecuente para desplegar una trayectoria de tipo regresional ya que las faltas se constituyen como el principal contexto de este tipo de trayectorias.

Esto se puede ver desde preescolar hasta posgrado, los alumnos se quedan satisfechos de volarse alguna clase o cuando el maestro falta. ¿En dónde radica el atractivo? Junto a la inasistencia, aparece lo lúdico, lo divertido. La idea de que la vida, y más aún ¡la pura vida!, está en otra parte, pero no en la escuela, en las clases. Volarse una clase o “irse de pinta” es una manera de subvertir el orden establecido en la escuela, y es una forma mediante la que los alumnos toman el control de su vida. Es así que, las transiciones lineales, según las cuales los alumnos van de un nivel a otro sin problemas, son parte del ideal de toda política educativa y representan también la “biografía normal” o “esperada”. Sin embargo, a la fecha es posible decir que no corresponde con lo que ocurre en las trayectorias reales de los alumnos. En su lugar, las transiciones juveniles han empezado a desestandarizarse, expresando una complejidad y contradicciones que van más allá de lo denominado como la simple prolongación de la juventud. Estamos entonces, frente a verdaderas trayectorias engañosas que, a simple vista, aparecen como trayectorias no continuas, pero que, si profundizamos en las diferentes posiciones que ocupan los preparatorianos, nos encontramos con recorridos por demás complejos y laberínticos.

“Las trayectorias regresionales se trazan a partir del tejido de varias características comunes. Contienen, además, una insistencia al retorno, constantes virajes al punto de inicio donde a los diversos intentos por avanzar se opone el movimiento inverso, el regreso a clases pero en otro ciclo, otra escuela u otra opción. Este movimiento de regreso al inicio supone un segundo rasgo: el alargamiento de la trayectoria y, por tanto, el tiempo proyectado (ideal) se ve anulado por el tiempo consumido, tiempo pasado, transcurrido. Así, tenemos que el tiempo ideal (los tres

años de duración de todo el ciclo), se emplea a veces en tan solo cubrir el primer año (la tercera parte de la trayectoria)” (Velázquez, 2007, pág. 53).

Finalmente, las trayectorias regresionales se expresan en alumnos de todas las clases sociales. Se presentan regresiones en todos los ámbitos socioeconómicos, tanto en alumnos pobres como de clase media, media alta o alta; tanto en escuelas privadas como en escuelas públicas, escuelas con prestigio o carentes de él, escuelas urbanas, periurbanas, o rurales, escuelas con infraestructura o marginales. Ahora, como se mencionó anteriormente, existen ciertos motivos a partir de los cuales es posible que se construyan trayectorias regresionales las cuales llegan a emerger desde ciertas circunstancias a las que tienen que enfrentarse los preparatorianos al irse adentrando en el nivel medio superior. Podemos mencionar algunas:

El caso del **examen único de ingreso al nivel medio superior (EXANI I)**. ¿Qué experiencia deja en los solicitantes presentar el EXANI I?

Al realizar el balance del examen único 1996-2000, Aboites (2000) sugiere que el EXANI I representa un obstáculo para el paso de la secundaria al nivel medio superior. Afirma que prácticamente uno de cada cinco, de los 250 mil jóvenes que solicitan el ingreso, no llegan a las aulas de alguna escuela pública. Además de que miles reprueban el examen (3 mil en 1996, cerca de 2000 en 1997 y 1998, 4mil en 1999 y 4.8 mil en el 2000) y quedan definitivamente excluidos de la educación pública al menos un año. Por otra parte, este autor observa que la deserción en los años en que se ha aplicado el examen único ha aumentado del 18.1% en 1996 a 23.0% en el 2000.

Las **dificultades para adaptarse a la escuela en el nivel medio superior**. Una vez que se supera el examen único de selección y se inscriben en la escuela asignada, cuando es en una opción o escuela no deseada, puede suceder que al principio los preparatorianos experimenten una sensación de desubicación, de incomodidad por la pérdida de eje, “de no agarrar bien la onda”, de rareza. Es decir,

el estudiante entra en un universo desconocido, en una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás.

Igualmente, ser nuevo implica un costo extra: no se conoce a nadie, no se sabe ni qué hacer, el primer semestre siempre cuesta un poco de trabajo. La duración de este sentimiento, de esta falta de pertenencia varía según el establecimiento escolar, según los grados de sofisticación institucional, según el nombre y la complejidad de sus reglas y, por supuesto, varía según los individuos.

Difícilmente las escuelas cuentan con servicios de orientación y apoyo a los alumnos para que logren adaptarse a las nuevas condiciones a las que entran. Se da por supuesto que esta es una tarea que cada uno debe asumir de manera espontánea.

Los **exámenes en la preparatoria**. En sus narrativas, los preparatorianos relatan que el bachillerato representa una experiencia inédita en su historia de estudiante, pues es precisamente en este nivel donde muchos reprobaron por primera vez y/o presentaron su primer examen extraordinario o a título de suficiencia, por lo que no es de extrañar que las calificaciones cobren aún mayor importancia, pues marcan la línea entre los buenos, los regulares y los malos.

Se puede concluir, por tanto, que la centralidad de las calificaciones en la vida de los estudiantes radica en que éstas son vistas como un asunto de absoluta sobrevivencia.

Los exámenes al igual que el promedio dividen a los alumnos, los seleccionan, los distribuyen de un lado o de otro. El resultado de un examen basta para quedar del lado de los buenos (los aceptados, los elegidos) o del otro, el de los malos (los rechazados, los excluidos).

El **papel de la cultura estudiantil**. En este punto es necesario recordar los elementos que contribuyen a la indisciplina, como serían el no asistir a la escuela, no entrar a clases y quedarse en los patios, no entregar los trabajos a tiempo, ni hacer las tareas. Excederse en la flojera, echar relajo, tener innumerables faltas son

aspectos que contribuyen a reprobado una, dos, tres o más materias. La transformación a la que se alude nos permite bosquejar el retrato de los preparatorianos como jóvenes que cambian de forma, de ser, de condición (de buen chico a “desmadroso”, de buen alumno a alumno reprobado), que mutan constantemente de estado de ánimo, forma de pensar y ver el mundo, etc.

Al parecer estas manifestaciones de las culturas juveniles atacan simultáneamente a muchos jóvenes en sus sociabilidades localizadas; por lo cual en este sentido se puede establecer que a mayor cantidad de indisciplina e incumplimiento aumentan la alegría y la diversión, pero disminuyen las calificaciones.

Se puede mencionar que los alumnos tienen que aprender a vivir en la escuela y a ser estudiantes, puesto que ser estudiantes es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares y socializar a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia.

De esta manera, la socialización y la formación del sujeto son definidas mediante el proceso en el cual los actores construyen su experiencia y se entiende por experiencia escolar la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). Es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee, sino en el cual el estudiante tiene que aprender a vivir en la escuela.

En el aula, el alumno tiene un lugar (el espacio que ocupa en su pupitre); sin embargo, tiene que luchar por conquistar la mayor cantidad de sitios, tales como los pasillos, las canchas, la cafetería, los baños, donde el escolar se siente con mayor libertad y al mismo tiempo que conquista un lugar, conquista un espacio en la escuela.

Esta conquista es importante porque en estos “espacios liberados” se construyen tiempos y espacios distintos a los impuestos por la jerarquía escolar. Es en esta

“zona liberada” donde el estudiante se siente “libre”, donde experimenta “la alegría de vivir”.

Por lo tanto, las faltas o el salirse de clases, no entrar a la escuela, constituyen una fuente de la que se nutren las trayectorias regresionales, y en ellas se expresa la sensación de que la vida está en otra parte, pero nunca en la escuela; lo que viven en la escuela es aburrimiento. Así los alumnos van a la escuela, pero no a clases.

Esto conlleva a colocar en el centro de la discusión la cuestión acerca de ¿por qué para una buena cantidad de preparatorianos su vida en la escuela es considerada como aburrida? Ellos dicen que es aburrida cuando se trata de lo curricular o lo institucional, pero divertida cuando se trata de los amigos.

Una vida llena de aburrimiento, ¿qué es?, ¿qué clase de experiencia se da cuando los preparatorianos hablan de que viven una vida aburrida en la escuela? Morirse de aburrimiento es la incapacidad de llenar de contenido la propia vida, de encontrarle sentido. Estar aburrido por las clases, los maestros, los compañeros es experimentar la sensación nauseabunda del vacío, de la falta de sentido.

El aburrimiento, un mal de nuestro tiempo, como ya lo había advertido Nietzsche, asola y golpea a la escuela con particular fuerza convirtiéndose (tanto el aburrimiento de los maestros como el de los alumnos) en el principal ingrediente del malestar escolar.

Salir del aburrimiento se convierte en un enlace múltiple: ir de un lado a otro, cambiar incesantemente, ir tras lo novedoso, lo actual, lo emocionante y algunas veces (casi siempre o muchas veces) llegar hasta lo prohibido, lo ilegal, lo peligroso, lo que destruye y mata.

Es por ello que se coincide en señalar que una de las características más impactantes de las trayectorias juveniles es la reversibilidad, sus movimientos de vaivén. Los jóvenes salen de la casa de sus padres sin carácter definitivo, pues vuelven a ella un día cualquiera; los jóvenes abandonan los estudios para volver a ellos pasado un tiempo; encuentran un empleo, pero en un momento dado lo

pierden o abandonan; sus pasiones son vuelo de mariposa sin lugar fijo donde posarse.

De acuerdo con Maffesoli (2002, citado en Guzmán y Saucedo 2007), las generaciones jóvenes de diversas partes del mundo tienden a preferir la errancia en contraste con otras elecciones: la de pareja, en las elecciones de trabajo, en la elección de la habitación. El hecho de no adherirse durablemente a una institución, de rechazar las diferentes formas de compromiso, no es más que un *modus operandi* que permite vivir en pluralismo estructural.

Durante esta etapa de la vida (que es caracterizada por un periodo de cambios tan intensos) el distanciamiento con respecto a la trayectoria ideal puede verse también como parte de un proceso de experimentación, en el que las fronteras de identidad y alteridad se prueban, se mueven, se recorren, se traspasan y se negocian constantemente, antes de quedarse dentro o fuera de ellas de manera más permanente.

Aun hoy estamos acostumbrados a un relato único de la experiencia con la escuela; por eso nos cuesta trabajo entender la experiencia ganada a partir del cultivo de otras culturas juveniles; es decir, de otras maneras de ser que se gestan entre los muros de la escuela y que no coinciden con la experiencia del buen alumno que integra como suyos los objetivos de la escuela.

“Hoy se hace necesario entender la diversidad de los modos de ser estudiante, lo que nos permitirá comprender que la convivencia entre diferentes estudiantes con diferentes formas de sentir y valorar, diferentes *habitus*, diferentes trayectorias, con culturas escolares distintas, conlleve encuentros y desencuentros entre los flojos/as y los malditos/as, la buena alumna o buen alumno, y las alumnas/os desastrosos, los correctos/as y los revoltosos/as, los regresionales y los lineales” (Velázquez, 2007, pág. 66).

Tal pluralidad de las trayectorias estudiantiles implica el reconocimiento de la diversidad del mundo estudiantil. De ahí que sea preciso no olvidar la advertencia: es necesario no equivocarse: los preparatorianos dignos de todos los elogios y los

condenables, “los revoltosos” son los mismos; están ahí, por fortuna o por desgracia.

Así lo regresional, el regreso intencionado o no, es una más de las maneras en que los alumnos libran sus batallas privadas y abren camino para conquistar su individualidad.

3.2.2 ¿Cuánto Vale la Escuela? El Significado Formativo del Bachillerato desde la Perspectiva de los Estudiantes

Los actuales desafíos para brindar las competencias básicas necesarias que ayuden a la integración de los jóvenes a la sociedad y al mundo productivo hacen imprescindible pensar a los alumnos como demandantes de los servicios educativos.

Las diferencias respecto a las necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones no han sido completamente reconocidas en los procesos de crecimiento, transformación y diversificación del nivel medio superior.

Precisamente entre los problemas que actualmente plantea la educación de este nivel en nuestro país, se encuentra la creciente pérdida de calidad y de relevancia para la formación de los jóvenes que provienen de los más diversos sectores sociales y que demandan una formación con mayor sentido (Ibarrola y Gallart, 1994). En las dos últimas décadas y como resultado del descuido que ha sufrido el nivel, se prevé la agudización de los problemas, ya que en el corto plazo la educación media superior se verá afectada por una mayor demanda, derivada del incremento de la escolaridad básica obligatoria (de doce años), por la ausencia de oportunidades educativas y laborales para los más de 11 millones de jóvenes en edad de aprender en este nivel, así como por la falta de atención a la naturaleza de la demanda real y de los intentos, aún vigentes, por diversificar el nivel medio para que los jóvenes “no lleguen a la universidad”.

A pesar que los estudios de bachillerato se perfilan como cruciales para una mayoría de la población joven, en tanto constituyen una alternativa frente a las

dificultades que plantea la sociedad actual para integrarse a la vida adulta y productiva, y pese a que en los últimos veinticinco años se ha dado una mayor participación de la población joven en la educación media, aún persisten procesos de segmentación y de consecuente inequidad en los resultados que el nivel ha podido ofrecer. Por su parte, en el campo de la investigación educativa, las expresiones de los alumnos no han sido lo suficientemente estudiadas, y han quedado fuera sus opiniones y puntos de vista en torno a cómo, desde su experiencia social concreta, viven el hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro.

Por el contrario, se ha dado prioridad a estudios sobre el desempeño escolar, los problemas de reprobación y deserción y otros relativos a la eficiencia del sistema, que proyectan ante todo, lo que desde la lógica de las instituciones parece ser prioritario. Se ha dejado de lado el estudio sobre los vínculos actuales que mantienen los jóvenes de contextos particulares con la escuela y los significados que construyen en torno a ella.

“Acercarnos a los puntos de vista de los estudiantes, a sus intereses, preocupaciones y expectativas frente al futuro, nos coloca en una mejor posición para la comprensión de una problemática poco estudiada, y con ello podemos contribuir a la creación de un telón de fondo para responder, de una manera más apropiada, a las demandas de una población heterogénea y estar en mejores condiciones para delinear nuevos caminos que orienten las transformaciones de este nivel” (Guerra, 2007, pág., 73).

Esto es, el estudio sistemático de la experiencia vivida, de cómo la gente entiende quién es social y culturalmente, a través de sus acciones, sus discursos y la percepción que desarrollan sobre sí mismos y sobre los demás, sin dejar al margen la importancia de las estructuras objetivas que son fundamento de la subjetividad.

Eso permite en el caso de los jóvenes de nivel medio superior, una reconstrucción desde su lógica acerca de lo que propone el bachillerato para su integración social

(ya que pertenecen a grupos socioculturales particulares) en el marco de sus expectativas y proyectos de vida, cobrando presencia la confluencia de la dimensión social e individual.

Bajo estos puntos de vista las experiencias escolares, la manera en que son significadas, así como las perspectivas y proyecciones de futuro de los alumnos quedarían explicadas no sólo por un efecto del capital de origen (económico, social, cultural) y del capital cultural adquirido en la escuela, sino también por efecto de sus sistemas de percepción y las prácticas que generan.

En consecuencia, y con la pretensión de acceder a una comprensión de las formas propias en que grupos particulares se relacionan con la escuela y se expresan en torno a ella, se puede llegar a comprender el interjuego que se produce entre las determinantes estructurales y la dimensión subjetiva de los jóvenes en el proceso de construcción de los significados, valores y expectativas atribuidos al bachillerato (Guerra, 2007).

Todo esto, considerando que la manera en que los individuos se representan la realidad responde, entre otras cosas, al lugar desde el cual la perciben o la viven y a las circunstancias o condiciones objetivas en que se encuentran. Indudablemente, el origen social se refleja en todo lo que define la relación que un grupo de alumnos pueda tener con sus estudios, particularmente en el tipo de proyectos profesionales y en la forma de concebirlas

3.2.3 El Bachillerato Visto por los Jóvenes

Las instituciones educativas constituyen entidades desde donde se les propone a los actores sociales una serie de orientaciones, expectativas y significados, mismos que ellos procesan y valoran de manera particular a la luz de otras experiencias personales, familiares y sociales que adquieren a lo largo de su trayectoria escolar y de vida.

En este proceso constructivo tiene particular importancia el contexto en el que se producen estos significados, un contexto en el que la condición social de origen, las

trayectorias escolares previas, el género y la situación escolar y laboral de los estudiantes cobran especial relevancia en la determinación social relativa de dichos significados.

“De esta forma, el acercamiento a las visiones de los alumnos desde sus propias expresiones, permite reconocer con mayor certeza la participación de los sujetos como actores en la construcción de su propio mundo simbólico con relación a la escuela; de la forma en cómo estos significados constituyen respuestas particulares de los jóvenes a un contexto determinado con las que, a su vez, contribuyen a resignificar sus prácticas y la realidad que se les propone” (Guerra, 2007, pág. 78).

Este autor, Guerra (2007), en sus investigaciones identificó algunos significados que ciertos alumnos le otorgaron al bachillerato, entre los cuales podemos mencionar los siguientes:

- Escuela como medio para continuar estudios superiores.
- Espacio distinto al de la calle, la colonia, la familia y el trabajo donde es posible la libertad, el ocio activo y pasivo y el juego, sin que sean cuestionados o sancionados socialmente.
- Como espacio de encuentro con los pares; con jóvenes que comparten los mismos gustos, ideas y su condición de ser estudiantes. Esto hace de la escuela un espacio distinto al de la colonia, la calle y el trabajo.
- Escuela como espacio formativo.
- De habilidades académicas.
- De actitudes personales.
- De capacidades técnicas.
- De conocimientos (contenidos disciplinares).
- Escuela como posibilidad de superar la condición social o status de familia.
- El certificado como medio que posibilita la movilidad económica.

La comprensión, en términos sociológicos, de por qué unos jóvenes aprovechan las oportunidades educativas y otros no, de por qué otorgan ciertos significados a la

escuela, toman determinadas decisiones y se formulan determinadas expectativas en torno a ella, no pasa exclusivamente por considerar la acción humana como una respuesta a las determinantes sociales o a las condiciones estructurales; dicha comprensión debe considerar también a los sujetos y a los significados que confieren a los hechos y a sus acciones, ya que la conducta de los sujetos debe ser entendida, según Bartolucci (1994) y Guichard (1995), como una respuesta adecuada a las posibilidades y limitaciones que ellos perciben como parte consustancial de su realidad inmediata. En el fondo, esto no solo revela las formas en que toman presencia las determinantes estructurales en las construcciones significativas de los estudiantes en torno al bachillerato, sino que también permiten comprenderlas como elaboraciones propias en las que participan de manera importante los deseos, sentimientos, necesidades y las historias de los propios sujetos

De ahí la importancia de situarse desde la perspectiva de los actores, a partir de la cual es posible un acercamiento con su mundo simbólico y la manera en que crean y recrean su realidad social.

Por otro lado, en cuanto al tema del valor formativo del bachillerato en la actualidad, su eficacia se basa en la capacidad que tenga para transmitir conocimientos y formación para la vida, así como en las posibilidades que ofrece a sus egresados en términos de inserción social, tanto en lo que se refiere al trabajo como en lo que concierne a las profesiones en el contexto de un mundo inserto en complejos procesos de desarrollo tecnológico y de transformaciones socioeconómicas.

Oficialmente uno de los objetivos a los que debe responder el bachillerato se refiere a una preparación propedéutica general, cuyos contenidos y estructuración curricular se determinan fundamentalmente en función de las exigencias académicas de las disciplinas universitarias y de las profesiones.

De esta forma, al respecto también los mismos alumnos de bachillerato generan sus propias opiniones de acuerdo a sus vivencias y formas de ver y entender el

hecho de estar estudiando y los conocimientos que se les transmiten para su vida, que supuestamente debe de dejarles el sistema educativo de nivel medio superior.

Como pudo observar Guerra (2007), el bachillerato es considerado por los alumnos como una educación enciclopedista o asignaturista, en donde se enseñan muchas materias sin articulación entre ellas y sin profundizar en los conocimientos, por lo que a la vez se les percibe como irrelevantes, se les considera sin sentido y aparecen acotadas en el discurso de los jóvenes como asignaturas de relleno.

Asimismo, se encontró que los alumnos perciben una falta de eficacia de esta modalidad en su sentido propedéutico, ya que no asegura los conocimientos y habilidades necesarias para el acceso a la universidad.

En otras ocasiones consideran que algunos maestros improvisan en sus clases o bien, cuentan con un perfil inadecuado para impartir asignaturas en las que no han sido formados, así como también refieren a prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos por parte del profesor, dejando un escaso margen a la participación del alumno en lo que se refiere a la construcción del conocimiento.

Esto es, los alumnos dan cuenta de aquellos profesores que muestran incapacidad didáctica e ineptitud para propiciar en el alumno un interés por el conocimiento.

En resumen, podría decirse que la capacidad de los alumnos para incluir sus propias opiniones y construir sus propios conocimientos se ve limitada por el tipo de métodos y prácticas de enseñanza predominantes.

“El gusto por las materias está ligado estrechamente a prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje a través de experiencias que vinculan al alumno con situaciones reales de su entorno e incentivan su autonomía, además de que despiertan su creatividad y toman en cuenta sus capacidades intelectuales” (Guerra, 2007, pág. 88).

Es por ello que se debe tomar en cuenta que las experiencias de aprendizaje deben involucrar el desarrollo de un conjunto de habilidades académicas que van desde la resolución de problemas, la capacidad de trabajo en equipo, de participar

en clase, el saber investigar, interpretar información y el fomento de hábitos de lectura, hasta el desarrollo de capacidades analíticas y críticas; para que una clase o el conocimiento que se quiera transmitir no se convierta en un tedio y aburrido momento del día. Así mismo, la formación personal para los alumnos, entendida como un conjunto de competencias, actitudes y habilidades que se van adquiriendo en el paso por la escuela debe estar también integrada al abanico de conocimientos y experiencias que la educación aporta a sus alumnos ya que constituye un tipo de formación que, aunque no está explícitamente reconocido en la práctica docente ni responde a una planeación deliberada; Guerra (2007) también encontró que los alumnos la valoran positivamente y se refieren a ella como algo que les ayuda a desarrollar un conjunto de competencias comunicativas, la adquisición de una mayor autonomía para pensar y actuar, y el desarrollo de un sentimiento de seguridad para poder desenvolverse y perder el miedo a relacionarse en los distintos ámbitos sociales y laborales.

Por su parte, la cultura letrada tiene un lugar importante en la visión de los jóvenes sobre lo que la escuela les ha podido ofrecer, debido que al haberse alimentado de éstos conocimientos les ha permitido el uso de otros lenguajes y el acceso a diferentes experiencias y mundos de vida que no se tienen en la calle, ni en el trabajo y el hogar. Cabe señalar que la escuela se convierte en semillero de vocaciones y afectos, pues constituye un lugar donde se refuerza la independencia, donde nacen identidades profesionales, al mismo tiempo que los alumnos fincan nociones de sus proyectos de vida, todo ello sustentado en la experiencia educativa. De esta forma, el acercarnos a la diversidad de perspectivas y puntos de vista de los alumnos en sus contextos específicos, a través de sus representaciones simbólicas y significados, al mismo tiempo que apreciar la riqueza de sus matices, nos permite analizar algunos de los significados que los alumnos, situados en contextos particulares, atribuyen a la escuela y las actitudes que, en consecuencia, asumen en torno al hecho educativo, permiten entender de una manera más profunda sus prácticas cotidianas y ubicarlos más allá de los estereotipos maniqueos de buenos y malos alumnos con que solemos etiquetarlos

y que usamos para justificar los resultados de las políticas o prácticas docentes o, en su defecto, el éxito o fracaso escolar.

Así, más allá de estas visiones mecánicas, el análisis nos permite entender por qué una conducta o actitud particular puede ser concebida como una respuesta adecuada de los individuos ante lo que les posibilita o impide una cultura y una situación determinada.

Asimismo, este ejercicio nos permite interrogar los fines de la educación desde la lógica de los estudiantes y no desde la perspectiva institucional, donde estos fines se definen de manera muy abstracta, a través de declaraciones que suponen un funcionamiento armónico de las instituciones educativas, en que sus miembros, en aparente actitud de consenso, lo aceptan sin cuestionamientos.

Los sentidos otorgados al bachillerato van más allá de lo que las instituciones les proponen formalmente. El carácter del vínculo que los alumnos establecen con la escuela no se reduce por tanto, a un vínculo de carácter transitorio o instrumental, dado que la imagen que tienen del bachillerato es mucho más amplia, pues representa para ellos un espacio formativo en varios sentidos al mismo tiempo que se les plantea como una alternativa ante la carencia de espacios de socialización, expresión y participación.

Por otra parte, la manera en que los jóvenes valoran los aspectos formativos del bachillerato depende, en buena medida, de su posición y origen social, de sus experiencias concretas en el terreno educativo y del horizonte de oportunidades que unos y otros visualizan al término de un ciclo escolar, en el que no solamente concluye una etapa educativa, sino que se abre un proceso de transición con caminos inciertos, en el que deberán optar por una nueva situación de vida (Guerrero, 2007).

De esta forma, el bachillerato se presenta a los jóvenes como algo crucial ante las dificultades que plantea la sociedad actual para su integración a la vida activa y productiva; sin embargo, no todos los jóvenes cuentan con las mismas oportunidades de acceso a la escuela y quienes logran ingresar a ella, estarán

sujetos a transitar por caminos desiguales dada la fuerte inequidad que caracteriza a las opciones educativas de este subsistema; y que, en consecuencia, plantea una doble función que viene cumpliendo el bachillerato al distribuir cultura y conocimientos, así como participar en la integración social de la población.

Es así que, este nivel educativo debe ofrecer oportunidades más equitativas a los jóvenes, no solo en términos de una mayor igualdad para su ingreso al trabajo o a la educación superior, sino en el sentido de ofrecer una formación integral, significativa y relevante que responda a las exigencias de las transformaciones actuales que se han dado en el terreno de la producción, la organización del trabajo y las nuevas tecnologías, de modo que la población joven cuente con las capacidades necesarias para seguir aprendiendo.

3.2.4 Las Expectativas de los Estudiantes Hacia el Bachillerato

Las razones por las cuales los alumnos tienen entre sí opiniones y actitudes diferentes hacia el bachillerato están asociadas con la personalidad y con la historia de cada uno; pero, sin lugar a duda, el contexto concreto en el que están situados posee un peso importante en la percepción que construyen de la realidad y en la forma que la integran y viven. En la bibliografía internacional hay investigaciones que abordan desde enfoques diversos las maneras en que los alumnos reaccionan al valor de la escuela.

Considerando la importancia que adquiere el grupo de pares tanto en la institución educativa como en el proceso de socialización escolar, los investigadores han puesto atención a los distintos subgrupos de alumnos que tienden a formarse en la escuela.

Investigadores como Hargreaves (1967) y Lacey (1970) (citados en Guzmán y Saucedo 2007), identificaron dos grupos distintos: los pros y los anti escuela, éstos últimos relacionados con una procedencia, un ambiente y una cultura de clase obrera. Posteriormente aparecieron tipologías que reconocían otros grados intermedios en la intensidad y el signo de la relación de los jóvenes con la institución, y más tarde, vinieron las clasificaciones cuatripartitas que distinguían

dos formas de estar: a favor de la escuela (identificación total o por meras razones instrumentales) o en contra (resistencia al funcionamiento de la escuela de forma activa o pasiva, individual o colectivamente).

Por otro lado, Fernández Enguita (1989) hizo la siguiente clasificación que comprende las actitudes de: **adhesión, acomodación, disociación y resistencia**. Los criterios de esta clasificación son semejantes a las de otras clasificaciones, entendiéndose por adhesión: la identificación con la institución escolar y con la cultura que vehiculiza. Estos son los alumnos pro-escuela, el de los “buenos alumnos” y por lo regular provienen de clase media o alta que obtienen buenos resultados escolares. No solo presentan un comportamiento individual homogéneo, sino también un comportamiento colectivo, favorable a la escuela. Aceptan a ésta como un fin en sí mismo y están a gusto en ella. Por lo que se trata de alumnos que aceptan la cultura y el conocimiento que la escuela vehiculiza. También son alumnos que en lo general han logrado éxito escolar o que no han sufrido retrasos serios en su trayectoria.

Tienen un fuerte apoyo familiar y sus vidas no están complicadas con otros compromisos (tener que trabajar o estar en situaciones matrimoniales). Es decir, provienen de ambientes familiares donde se concede a la escuela un lugar importante; por lo que estos alumnos probablemente han hecho suyos los valores que la familia ha depositado en la escuela, llegando a considerar al estudio sobre sus perspectivas de carrera, observando un interés intrínseco por ciertos tipos de conocimientos, ligados a sus intereses vocacionales.

Por acomodación se entiende la aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social, pero sin identificación con su cultura, de modo que hay identificación instrumental, pero no expresiva. Este grupo, puede presentar pautas individuales homogéneas pero no un comportamiento colectivo, porque se trata de una estrategia individual. Nos dice Fernández Enguita que es probable que se trate de alumnos de clase obrera o baja, que renuncian al grupo de iguales y a la cultura de origen a favor de la adhesión a la institución, pero dicha adhesión no es completa, sino que solamente existe en la medida en que sirve a los fines propios.

El alumno comparte la idea de que el acceso y permanencia en la institución escolar, así como la aquiescencia ante sus exigencias, son necesarios para el logro de diversos objetivos individuales de carácter social: posición ventajosa en la estructura ocupacional, en el mercado matrimonial o en el intercambio simbólico de prestigio.

Así, en términos generales se trata de alumnos con una trayectoria académica regular. En su mayoría, este tipo de alumnos reciben apoyo de su familia, lo cual habla de una actitud positiva hacia la escuela. Al respecto, mantienen fuertes expectativas de educación superior ya que, desde su perspectiva, podrían restituir algunas desventajas ligadas a su posición social y económica, a la adquisición de prestigio y autoestima.

Se entiende por disociación “la negativa individual” a aceptar las exigencias de la escuela. Esta variante es probable en los alumnos de clase media o alta que rechazan los fines o medios escolares. Se trata de una estrategia individual que deriva en comportamientos homogéneos, más no en la constitución de grupos como tales.

La resistencia constituye la oposición colectiva de los alumnos a las exigencias y promesas de la escuela y la contraposición a ésta con valores alternativos. La resistencia se identifica con grupos de clase obrera que oponen sus propios valores o algunos de ellos a los de la escuela.

Se trata de jóvenes que sostienen una estrategia de oposición a la escuela a través del grupo de iguales. En suma, son alumnos que se sienten a disgusto en la escuela y que no creen en sus promesas de movilidad.

Evidentemente, las categorías antes señaladas no son más que recursos analíticos que están lejos de constituir descripciones precisas de las condiciones o actitudes de individuos concretos; sin embargo, en tanto que tipos ideados, cumplen la función de hacer accesible una realidad compleja (Guerrero, 2007).

En términos generales, las actitudes de adhesión y acomodación fortalecen a la escuela como mecanismo de reproducción, mientras que las de disociación y resistencia merman su función en este sentido. No obstante, en la medida en que la acomodación y la disociación como prácticas individuales agregan o restan poco al funcionamiento escolar, siguen contribuyendo a la reproducción social por la vía de la escuela. Por su parte, la adhesión y la resistencia, en tanto que prácticas colectivas, pueden reforzar o minar el funcionamiento del sistema escolar.

De esta forma, los sentidos que se atribuyen a la escuela no habitan como entes transparentes y claramente identificables en el discurso que los jóvenes formulan, sino que constituyen el resultado de una construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho por ellos en un contexto más amplio de significación, en el cual están inmersas sus historias personales, sus experiencias vividas, sus condicionamientos sociales, los acontecimientos exteriores o cotidianos, sus reacciones como ser humano y la creación permanente de sí mismos.

Tal es el caso de las investigaciones que realizó Guerrero Salinas (2007) en las cuales encontró una gran diversidad de significados que los alumnos atribuían a sus estudios de bachillerato, dentro de los cuales se pueden mencionar los siguientes:

- ❖ El bachillerato reconocido como medio para continuar estudios superiores (la idea de que la educación media superior constituye una etapa necesaria para la culminación del proceso educativo, la cual se ubica al término de una licenciatura).
- ❖ Como medio para lograr movilidad económica.
- ❖ Considerado como un espacio formativo.
- ❖ Como un espacio de vida juvenil (como un espacio distinto al de la calle, la colonia, la familia y el trabajo, donde es posible la libertad, el ocio y el juego sin ser cuestionados o sancionados socialmente ó como un espacio de encuentro con los pares, es decir, con jóvenes que comparten los mismos gustos, ideas y su condición de ser estudiantes).
- ❖ Se le señaló como una exigencia social.

- ❖ Como posibilidad para superar la condición social o el status de familia.
- ❖ Como un medio para adquirir autoestima y valoración social.
- ❖ Como alternativa para enfrentar la condición de género.

Dentro de esta articulación muy singular de significados el bachillerato adquiere sentido al conformar una visión propia, una forma específica de incorporar el entorno social en función de ciertas experiencias y vivencias, ya que la experiencia escolar dio lugar a la estructuración de unos esquemas de representación y de valoración cuyos correlatos son las actitudes y los comportamientos; por lo que la escuela es un sitio donde se constituye el sentimiento de ser de tal modo.

La perspectiva que se adopte, aparecerá también filtrada por su situación sociocultural como miembro de un grupo social determinado manteniendo una fuerte relación con las distintas identificaciones de cada persona (como estudiantes, como mujeres u hombres y como jóvenes adolescentes). Estas significaciones comparten ciertos elementos y características, en cada caso pueden presentarse diferencias de grado y de fondo; diversos matices introducidos por las historias, trayectorias escolares y laborales, por visiones de género y expectativas familiares, es decir, por lo que podríamos llamar las biografías personales.

Es así que la variedad de sentidos que se le puede dar al bachillerato tiene lugar como expresión de los sujetos singulares, dando cuenta de ese carácter de creatividad individual de las representaciones sociales; sin embargo, tal variabilidad de esquemas de representación no impide que sean compartidos por otros, aunque presentando diferentes formas y acentos según sus notabilidades para cada alumno y, por supuesto, asociados a otros significados.

De esta forma, se puede entender que el conjunto de significados que el alumnado tiene sobre el bachillerato conforma un cúmulo de conocimientos derivado de la experiencia que ellos generan a largo de su paso por este nivel; por lo que al significar de determinada forma al bachillerato es como irán dibujando la relación que establezcan entre ellos y la escuela, relación de la cual se derivará su

comportamiento y el aprovechamiento que de ella puedan tener, experiencias que no dependen exclusivamente del origen social de los estudiantes, sino que están ligadas a la condición de género y a otras condiciones y características personales.

“Los valores, significados y actitudes que los alumnos han construido en torno al bachillerato se basan por tanto, en la articulación de rasgos significativos elaborados por ellos con ocasión de sus experiencias personales en el contexto social de la escuela a la que pertenecen y de otros contextos sociales en los que participan” (Guerrero, 2007, pág. 121).

3.3 Consideraciones Finales

En el nivel actual del saber científico toda la actividad creadora humana se basa en el conocimiento de las leyes de aquellos fenómenos y procesos que el hombre trata de dominar y dirigir de acuerdo con las tareas que se plantee.

Al hablar de educación, ésta también debe ser elaborada sobre bases científicas para formar al hombre sistemáticamente y con objetivos definidos, lo cual hace imprescindible conocer las leyes de esta formación y apoyarse en ellas en el trabajo pedagógico.

Por consiguiente, la psicología es una de las disciplinas más importantes entre las que constituyen el fundamento científico de la pedagogía. Así como la agronomía no puede separarse de la biología, la pedagogía no puede hacerlo de la psicología. Hablar de las bases científicas de la pedagogía significa, ante todo, hablar de las leyes de la formación activa de la psiquis del hombre.

La pedagogía siempre ha necesitado de los conocimientos psicológicos y los mejores representantes de la ciencia pedagógica del pasado como Jan Amos Comenius, Locke, Rosseau, Pestalozzi, Froebel, no sólo conocían profundamente la psicología de su época, sino que fueron propagandistas y pensadores originales en esta disciplina.

Históricamente esto tuvo sus causas ya que la práctica de la educación precedió al desarrollo de la psicología científica. Inicialmente la educación de los niños se

llevaba a efecto de la manera que pareciera más lógica y sensata. No obstante paulatinamente y a medida que se acumulaba la experiencia, se elaboraron ciertos métodos de educación y enseñanza, lo cual al ser comprobados en la práctica devinieron en modelos para su aplicación y se conservaron y transmitieron de generación en generación, consolidándose finalmente en un determinado sistema, empírico por su esencia, y que en su momento, de una forma u otra, resolvieron los problemas de la educación.

Pero en la actualidad la pedagogía no basada en hechos psicológicos científicos siempre se hallará ante un dilema: o convertirse en una colección de reglas empíricas u ocuparse de la elaboración de teorías generales, carente de contenido concreto. Por lo que la comprensión de las leyes de la vida psíquica del hombre (en sus diferentes etapas de desarrollo) es imprescindible para la elaboración de una teoría general de la pedagogía, de una metódica de educación, y para el trabajo del maestro que realiza en la práctica la formación del hombre. “K. D. Ushinsky, por ejemplo, opinaba que cuando la pedagogía no se basa en el estudio de los fenómenos de la naturaleza y del alma humana, en las cuales se fundamentan sus reglas y manuales, inevitablemente se convierte en una simple colección de recetas y consejos prácticos y deja de ser una ciencia genuina, capaz de ayudar al maestro” (Bozhovich, 1976, pág. 1).

Cuando los métodos pedagógicos no son comprendidos ni generalizados en términos de los hechos psicológicos, pueden convertirse en dogma, en fetiche, llegar a ser “recetas” que pierden su fundamento. Ya que, por muy buena que sea la experiencia pedagógica, por muy acertado que sea el método basado en la misma, sólo podrá resultar un éxito de la ciencia y de la práctica pedagógicas cuando sean estudiadas y generalizadas tomando en consideración las leyes de la actividad psíquica.

Por lo cual, se debe de dar una idea exacta de los objetivos que se quieran alcanzar por medio de la educación para edades determinadas. Es decir, fijar el contenido del proceso educativo en el transcurso de todo el período de desarrollo

de los individuos a los que va dirigido, así como también elaborar los métodos con ayuda de los cuales puedan alcanzar ciertos objetivos.

Además de que existe la tarea de establecer los criterios objetivos por los cuales es posible juzgar el éxito de la formación del individuo e introducir en este proceso las corrientes necesarias.

Si se estructura el programa indicado sobre bases científicas, podrá garantizarse la unidad del proceso educativo, la claridad de su objetivo y su planificación. Permitirá al enorme ejército de pedagogos actuar sobre la base y en correspondencia con las exigencias de la ciencia pedagógica, asegurando la posibilidad de un control constante y sistemático del desarrollo educativo.

Sin embargo, la elaboración de un programa de educación es un asunto extraordinariamente difícil y complejo, ya que presupone un alto nivel de desarrollo tanto de la propia ciencia pedagógica como de las investigaciones psicológicas, en las cuáles deben apoyarse la teoría y la práctica de la educación.

Por lo tanto, para que los objetivos de la educación sean planteados como pedagógicos, es decir, para que puedan dirigir la acción práctica pedagógica, es imprescindible su elaboración especial, su concreción, teniendo en cuenta las particularidades de la educación de los individuos y aquellos medios capaces de conducir al resultado pedagógico en una u otra etapa del desarrollo de éstos.

Es inadmisibles hablar sólo del ideal de educación planteado por la sociedad en una determinada etapa histórica (como se acostumbra a hacer en las expresiones filosóficas), sino que los objetivos de la educación deben formularse concretamente, para que incluyan una exposición exacta y precisa del programa de la personalidad humana, del carácter humano, tomándose en cuenta también sus relaciones con la realidad en la que actúa en un momento concreto de su vida (Bozhovich, 1976).

Todo esto acompañado de la mano por una metodología, es decir, de cómo y por qué vías es posible alcanzar los objetivos de la educación planteados,

elaborándolos en estrecha unidad con las tareas pedagógicas concretas y generales, planteadas por la educación en una sociedad determinada, tomando en cuenta las particularidades individuales del educando y las leyes que están en la base de la cualidad que se forma por medio de dicho método.

De esta forma, todas estas particularidades deben ser tomadas en cuenta para la aplicación de la educación en cualquier nivel, siendo de nuestro interés el nivel medio superior, y retomando las investigaciones de Gómez, Saucedo y colaboradores (2007) sobre las experiencias de los jóvenes adolescentes del bachillerato, pareciera ser que no se están tomando en cuenta dichas particularidades para el mejoramiento de la educación media superior, así como varias situaciones por las que pasan los adolescentes en esa etapa de la vida y de su educación.

Esto a pesar de que se cuenta en la actualidad con varias investigaciones sobre los cambios biológicos y psicológicos por los que pasan los jóvenes durante la adolescencia, así como de la formación de la personalidad en esta etapa.

Es decir, se da vital importancia a estar enseñando solo conocimientos teóricos de las materias que forman parte del currículo del bachillerato y a cuestiones meramente institucionales.

Pero se deja mucho de lado tomar en cuenta por lo que pasan los alumnos en esos momentos de su desarrollo. Pasan de lado preguntas como ¿quiénes son en realidad los estudiantes?, ¿qué hacen de sus vidas?, ¿por qué van a las escuelas?, ¿qué esperan de los estudios?, no se toman en cuenta su opinión, su voz, ni sus maneras de apropiarse los conocimientos que se les enseñan en el aula y la forma de vivir en el contexto escolar.

Se dejan de lado sus necesidades, sus proyecciones hacia la construcción de sus vidas, la variabilidad de experiencias a través de las cuales los estudiantes viven y dan sentido a su “estar en la escuela” y no se captan los distintos sentidos que los jóvenes otorgan al valor de la escuela y a las vivencias en la misma.

Y en concordancia con lo que menciona Bozhovich (1976) al respecto de la construcción de los objetivos de la educación, que es de vital importancia conocer bien a bien las características psicológicas y situacionales de los individuos a los que se va a educar, se denota la ignorancia de todas aquellas personas que están a cargo del diseño y organización de los planes y objetivos de la educación media superior y de los jóvenes que la integran; de los cuales solo se conocen o se plantean los jóvenes ideales, imaginarios, "lo que se debe de ser" a esa edad y se les escapa la realidad.

Es por ello de no extrañarse las dificultades para que sus planes y objetivos no siempre sean bien acogidos y se tengan pésimos resultados cuando se está desconociendo al supuesto receptor de las acciones diseñadas. Así, muchas de las veces sólo se centra el interés en saber si los alumnos se apropian o no de lo que la escuela les ofrece, y se deja de lado el conocer, el investigar, el preguntarse cómo es que a partir de sus experiencias de estudiantes, éstos tienen maneras diversas y múltiples de relacionarse con lo que encuentran en las escuelas.

Es por ello que considero se debe tomar más en cuenta el conocer a los estudiantes, sus maneras de percibir la escuela, las maneras en las que se desenvuelven en la misma, las relaciones que se dan entre los estudiantes en el escenario escolar ya que conocer a los estudiantes significa abrir el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores, lo que significaría una comprensión más integral de las instituciones escolares. Por lo general se reduce el conocimiento de la vida estudiantil a los aspectos curriculares u organizativos, a las materias de estudio. Sin embargo hay que ver más allá contemplando la perspectiva de quienes construyen día a día la escuela.

Considerar la perspectiva de los estudiantes obliga también a reconceptualizar ciertos fenómenos educativos que han sido construidos desde la lógica institucional, tal es el caso, por ejemplo, de la deserción escolar, del bajo rendimiento académico o del mal comportamiento de los estudiantes, en los que no se toma en cuenta las razones que tienen, los móviles de sus acciones, el contexto y la manera de tomar sus decisiones.

Es así que debemos empezar a conocer más a los estudiantes; aprender a darles la palabra, a escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana.

De esta forma, dicho conocimiento puede tener implicaciones importantes para la reorganización de la enseñanza, de las escuelas y en general para diversos aspectos del proceso educativo y se puedan encontrar opciones para mejorar la calidad educativa, para tener un bachillerato mejor y que los alumnos puedan aprovechar de mejor manera todo lo que se les ofrezca en su vida educativa.

CAPITULO 4

ESTRATEGIAS DE APOYO AL APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE BACHILERATO

En el siguiente capítulo se abordará la temática de la concepción tradicionalista de la enseñanza, siendo una de sus características la exclusión y la estigmatización de los alumnos que no se ajustan a las características que dictan sus planes de estudio, además de ser memorística y falta de sentido para el alumno ya que sólo se interesa porque los alumnos obtengan buenas notas sin preocuparse por dotarles de herramientas que les permitan realizarse como personas y poder explotar sus capacidades individuales.

Por lo que se plantea buscar proporcionarle a los estudiantes herramientas o estrategias que les pudieran complementar su formación y así tener elementos extras que les permitan mejorar en sus estudios tanto en el nivel actual escolar en el que se encuentren o a futuro, y no simplemente proporcionarle información y datos de la materia que se esté cursando, hacerle exámenes y de ahí decidir qué calificación obtendrá y encasillarlo en este u aquel tipo de alumno.

4.1 La Educación Tradicionalista

En la época actual la educación escolar se ha constituido en uno de los ámbitos más importantes y necesarios para la formación de las nuevas generaciones; son muestra de esta aseveración, entre muchos otros indicadores: la asignación de enormes recursos materiales y humanos a este rubro, la inversión de innumerables esfuerzos de análisis e investigación del quehacer escolar, su constitución es un tema obligado de las agendas políticas, tanto nacional como internacional y su consideración como un indicador imprescindible del desarrollo mismo de los pueblos y naciones. Esta prioridad de la institución escolar, cuyo objetivo central es el aprovechamiento del alumno, para su formación, de los contenidos, objetivos y

prácticas ahí instituidos, vuelve mucho más evidente y preocupante la situación de incumplimiento de esa meta primordial de la escuela por parte de muchos alumnos, fenómeno tradicionalmente denominado como el “problema del fracaso escolar”, en el cual se incluyen tres tipos de casos: a) el bajo aprovechamiento escolar, b) la reprobación de grados y, c) la deserción escolar (Cuevas, 2002).

Se han acumulado inmensos volúmenes de literatura impresa y en los medios electrónicos en el propósito de encontrar explicaciones, de generar ideas y/o de formular alternativas de afrontamiento al “fracaso escolar”; este mismo hecho da cuenta, a la vez, de la magnitud en que se ha concebido dicho “problema” y de la apremiante necesidad de encontrar una propuesta de acercamiento a su solución.

Sin embargo, a pesar de todo ese cúmulo de esfuerzos, recursos e impulsos por explicarlo y solucionarlo, lejos de haberlo logrado, el “problema del fracaso escolar” permanece ahí, insensible a todo.

De manera general el “fracaso escolar” ha sido concebido, explícita o implícitamente, en el discurso o en la práctica escolar, como el incumplimiento, o cumplimiento deficiente, por parte del alumno, de los objetivos, contenidos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinados contextos sociales y sistematizados en programas de estudios para su observación en el ámbito de la escuela (Cuevas, 2002).

Los principales criterios y elementos que están inmersos en esta concepción tradicional de “fracaso escolar” son los siguientes:

En primer lugar se encuentra el programa de estudios, casi siempre único para todo un país, sin importar las diferencias socioculturales y regionales que en el mismo pueda haber. Dicho programa constituye un criterio externo al alumno, que ha sido formulado por los responsables, en cada momento y lugar, de la planificación y programación escolar, y ha sido aplicado uniformemente a grupos numerosos de

alumnos, a un mismo ritmo y tiempo. Esta situación homogeneizante o de “escuela uniforme” en los términos de H. Gardner (1999), es la base para la comparación de los alumnos y para sus calificaciones dentro de las que resaltan particularmente los extremos de alto y bajo rendimiento escolar.

Desde la abstracción de esa uniformidad imperante en la escuela esos extremos se significan y/o asumen como contrapuestos entre sí, sin importar, y muchas veces sin darse cuenta, que cada alumno experimenta de manera particular esa ubicación en la que es colocado, ni tampoco que todo esto está íntimamente vinculado con su desarrollo como persona. Por eso en la medida en que el alumno se acerca al cumplimiento de las metas y prácticas establecidas en dicho programa no es objeto de preocupación, pues eso constituye el éxito en la escuela. En cambio, cuando el alumno se aleja de ese cumplimiento se genera la preocupación, a tal grado que se asume como un problema necesario de resolver; los mismos términos de referencia a ese fenómeno son sugerentes de ese sentido, como lo es la expresión “fracaso escolar”.

Es característica también de ese programa escolar único la absolutización de las capacidades de tipo lógico-matemático y lingüístico, que conduce a ignorar o a subvalorar las habilidades de los alumnos en contenidos que se ubican fuera de esas esferas de desempeño, o a negarles valor de conocimiento intelectual.

En segundo lugar, el juez que valora si el alumno se acerca o se aleja en el cumplimiento del programa, es también un agente externo, el profesor, el evaluador o investigador, a partir de criterios, normas y jerarquías de excelencia que el mismo programa establece; este agente externo valora y evalúa los comportamientos y conocimientos de los alumnos durante el trabajo escolar diario, en la interrelación académica y a través de la aplicación de formas de evaluación, regularmente a partir de pruebas escritas, aplicadas por igual a todos los alumnos del grupo, que dan cuenta de lo que del programa cada uno aprendió o no aprendió.

En tercer lugar, la valoración del grado de cumplimiento del programa, por parte del alumno, se objetiva concretamente en una calificación o nota que constituye un elemento central para la comparación, la jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces para la discriminación, ya que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el alumno (Perrenoud, 1990). La evaluación de los conocimientos y comportamientos por parte del profesor, que se concreta en la calificación o nota, se encuentra atravesada por vínculos afectivos con los evaluados, así como con el papel de las expectativas y prejuicios del profesor hacia los alumnos.

Finalmente, al diseño de un programa único de estudios y su aplicación de manera uniforme a todos los alumnos, le es inherente el desconocimiento y subvaloración de las diferencias individuales en el desarrollo académico de los escolares; sumándole el hecho también generalizado, de una estructuración y práctica del plan de estudios fundada en la transmisión-repetición de contenidos formales ya acabados y regularmente desvinculados de la vida diaria, que vuelve difícil su aprendizaje y retención y conduce a su reproducción también formal y memorística en el alumno, principalmente porque éste no le encuentra un sentido para sí mismo. Resulta bastante evidente que desde estos criterios en que se ha concebido y abordado de manera tradicional, el llamado “fracaso escolar”, no es posible considerar, además de que se ha ignorado, la perspectiva particular y concreta del alumno como persona única e irrepetible; principalmente por la formulación de un plan único de estudios y su aplicación uniforme a todos los alumnos ya que es excluyente de la consideración de sus diferencias individuales y de su desarrollo personal (Cuevas, 2002).

A la luz de dichos criterios parece lógico el planteamiento del “fracaso escolar” como un problema; sin embargo, desde la visión Histórico-Cultural de Vigotsky, para la concepción del aprovechamiento del alumno como sujeto escolar, donde se revalora el papel del alumno como persona individual y única, el “fracaso escolar”

tiene otros tintes, lo cual genera alternativas que la visión tradicionalista no toma en cuenta.

Dentro de esta postura las funciones psíquicas superiores, propias de la constitución del ser humano, se originan en la interacción social, se forman en el proceso de desarrollo de la humanidad y se encuentran materializados en los productos y objetos culturales, en las formas históricamente constituidas de operar con ellos y en las maneras de relacionarse los hombres para ejecutar dichas operaciones en determinado contexto social, de manera que, para su formación como ser humano, el individuo requiere apropiarse activamente, internalizar esa experiencia histórico-social durante la ontogenia, proceso a través del cual se forman en él esas funciones.

Estas ideas condujeron a Vigotsky a la formulación de la ley genética fundamental del desarrollo, diciendo: “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vigotsky, 1987, pág. 161).

Se trata del paso de lo externo a lo interno, pero no de manera mecánica, sino como una reconstrucción interna, de manera activa y dinámica por el sujeto.

La apropiación de esa experiencia a través del proceso de interiorización exige del individuo una actividad que no ocurre de manera aislada o solitaria, sino necesariamente medida por las relaciones sociales con los que le rodean, es decir, se lleva a cabo en un proceso comunicativo, que constituye la fuente de las principales emociones y de reflexión y de elaboración personal; durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y de comunicación, cuya unidad constituye el fundamento de que su desarrollo psicológico, desde esta visión, ocurre como unidad afectivo-cognitiva indisoluble. El ser humano nace en un contexto concretamente “situado” de significaciones, valores, objetos, prácticas e

interacciones sociales, en el que se inserta activamente y se convierte en parte del mismo. Esa involucración activa ocurre en “contextos locales de práctica” como el hogar, la escuela, los centros de trabajo, las agrupaciones sociales, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social más general, el cual no ejerce una determinación lineal sobre el individuo, sino que solo representa el entramado de posibilidades y restricciones que encausan su desarrollo y le disponen para una implicación activa, lo que lo convierte en un sujeto relativamente autónomo (Dreier, 1999).

El desarrollo psíquico transcurre de manera compleja, contradictoria y dinámica, al inicio solo como procesos psicológicos elementales y fragmentados, pero después, con el desarrollo de la autoconciencia, de la autovaloración, de los ideales y propósitos, como procesos de regulación consciente y de autorregulación del comportamiento, es decir, como personalidad; en este nivel del desarrollo las influencias externas no ocurren de manera directa y lineal, sino que son mediadas por esas formaciones internas ya logradas con anterioridad en el sujeto (Bozhovich, 1976).

El carácter social de los procesos psicológicos que se concibe desde esta perspectiva, queda expresado a través del concepto de zona de desarrollo próximo como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, p. 133).

Este planteamiento general, de gran potencialidad y aún no explotado en toda su extensión resulta bastante promisorio al conocimiento y a la práctica no sólo de las ciencias psicológicas, sino de otros ámbitos del conocimiento y desempeño humanos que a Vigotsky no le dio tiempo de considerar (Cuevas, 2002). Su implicación en la educación significa que la enseñanza, para ser desarrolladora, debe adelantarse al desarrollo, pero no espontánea o mecánicamente, sino

fundada en esas potencialidades del sujeto, así como en los “periodos sensitivos” o momentos en que ocurre una mayor sensibilidad al aprendizaje de cada contenido de instrucción.

Así, se puede plantear que en el ámbito escolar existen significaciones, contenidos, tipos de prácticas y valoraciones, algunas formalmente instituidas en un plan de estudios y otras de manera implícita e informal en la práctica escolar, que orientan el desempeño de los alumnos; sin embargo, ese quehacer escolar no es indiferente a la formación de los sujetos escolares, esas significaciones y prácticas escolares no se imponen y asumen de manera automática y unilateral, sino que cada uno las hace suyas de manera individual, para cada quien adquieren un sentido personal, cada cual se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales, se forma y se comparte un “habitus”; así, con su implicación activa y dinámica cada alumno participa en la formación de los demás y de sí mismo (Cuevas, 2002).

En consecuencia con estos planteamientos que resaltan la importancia del alumno como persona única, que hace suya la experiencia personal de manera irrepetible y muy personal, resultan cuestionables los criterios puramente externos en los que se funda la visión tradicional del aprovechamiento escolar, que ignoran o excluyen las diferencias y los desarrollos personales y, por lo tanto carece de sentido la concepción tradicional de “fracaso escolar”, así como su representación como problema (Cuevas, 2002).

Por lo que, desde la perspectiva Histórico-Cultural que se ha reseñado, el aprovechamiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno, en el que éste se va formando autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con el estudio y la escuela (Cuevas, 2002). El aprendizaje tiene un carácter situado (Vigotsky, 1979, 1987; Lave y Wenger, 1995), es decir lo realiza un sujeto concreto (que piensa, que siente y actúa) inmerso en un contexto sociocultural determinado en el que participa

activamente para hacer suyos los productos culturales ahí generados y en ese proceso se va formando una visión de su mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones.

Asimismo, existen distintas formas de aprender y los seres humanos desarrollan diferentes tipos de intereses y habilidades (Gardner, 1999; Fariñas, 1995; Latapí, 2001; citados en Cuevas, 2002), lo que implica no absolutizar una forma de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural y, asimismo, tener en cuenta los distintos contenidos del conocimiento y no única o prioritariamente los lingüísticos y lógico-matemáticos.

En la actualidad nadie puede aprender todo lo que hay para aprender; esto indica que es inviable una enseñanza basada en la transmisión de información y de contenidos establecidos en programas escolares globales y cada vez más sobrecargados, así como un aprendizaje para su reproducción por el alumno.

Se trata, más bien, de desarrollar habilidades para usar y crear procedimientos útiles para la realización de una tarea y para la búsqueda de información y creación de conocimientos; de formar la capacidad para tomar decisiones conscientes y así poder regular las condiciones que definen una tarea (Fariñas, 1995; Rico, 1998).

El criterio principal para la evaluación del desempeño en la escuela debería ser el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo y en función de las áreas de conocimiento de su interés, es decir, algo así como: que tanto lo que ayer fue zona de desarrollo próximo es ahora un desarrollo actual en él. No tendrían un lugar aquí las comparaciones entre alumnos ni sus clasificaciones y, en sentido estricto, no se podría hablar de niveles de desempeño escolar, ni mucho menos de "fracaso escolar" en el sentido tradicional (Cuevas, 2002).

Al igual, superar la visión sustentada en promover la memorización y reproducción del conocimiento por parte del alumnado, sin que realmente haya una comprensión

de lo que se está estudiando y sin que se fomente una visión crítica por parte del estudiante sobre las implicaciones que dichos conocimientos educativos pudieran tener en su vida y para su futuro personal.

Ya que en nuestros días el desarrollo acelerado de la sociedad en su conjunto plantea a estudiantes y maestros nuevas exigencias, se debe emplear gran parte del tiempo en el aprendizaje independiente y muchas veces los alumnos no cuentan con estrategias que se lo faciliten. Investigaciones realizadas demuestran la existencia de dificultades con relación al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos (Hernández, 1999). Por ello se ha tratado de potenciar dichas estrategias y se han realizado varias propuestas dirigidas, por ejemplo, a desarrollar habilidades para el estudio, para recordar datos, de comprensión de textos, entre otras. A su vez, se ha reflexionado sobre si su enseñanza debe ocupar o no un lugar curricular.

Se ha podido observar que el uso limitado que hacen los estudiantes de las estrategias de aprendizaje no es sólo una secuela de los problemas que genera su falta de enseñanza.

En ello también influye una cierta resistencia a incluirlas como contenido específico en los planes de estudio por diversas creencias, como que su enseñanza sólo debe ser propuesta a los alumnos con dificultades y que exige más tiempo y esfuerzo. A esto se suma que la insuficiente preparación de los docentes en esta área hace que se rechace la tarea, por no existir una clara conciencia del papel que ellas tienen como apoyo para el aprendizaje independiente.

Es por lo anterior que, en lo que resta de este capítulo se pretende aportar ideas e información sobre este rubro, ya que considero que la función fundamental del maestro es dirigir y estimular el aprendizaje de los alumnos; al menos resulta importante que conozca qué son las estrategias de aprendizaje, cómo poder desarrollarlas, cómo funcionan y los beneficios que pueden traerle a los alumnos,

para que éstos puedan enfrentarse a futuras dificultades en los subsiguientes niveles educativos, y como instrumentos para el futuro de su vida escolar.

4.2 Las Estrategias de Aprendizaje

Las primeras aproximaciones al estudio de las estrategias de aprendizaje comenzaron con la enseñanza programada. Este tipo de enseñanza tenía como ventajas: el estímulo constante a la actividad de los alumnos, la individualización de su actividad y la corrección de sus resultados, no obstante, entre sus limitaciones estaba el hecho de que el aprendizaje que propiciaba era fundamentalmente por ensayo y error. Ofrecía resultados para desarrollar la memoria reproductiva, aunque no el pensamiento teórico ni creador; no tenía en cuenta lo afectivo ni lo cognitivo y absolutizaba los textos de enseñanza programada para el aprendizaje (Rojas y Corral, 2001).

Posteriormente se empezaron a defender un conjunto de recetas para mejorar el recuerdo y el aprendizaje de información. El conductismo proporcionaba programas de entrenamiento individualizado, definidos por objetivos operativos, en los que se enseñaba a los alumnos, bajo el epígrafe de técnicas y métodos de estudio, cadenas prescritas de operaciones, básicamente motóricas, como releer, repetir, escribir resúmenes, realizar esquemas, etc. Estos programas podían impartirse con independencia del currículo o del centro educativo e incluso auto-administrarse a través de libros programados que ejercitaban a los lectores en la aplicación repetida de cada una de las técnicas. Sin embargo, las principales razones de la ineficacia de éstos programas estaban en sus pretensiones de enseñar habilidades de modo descontextualizado, es decir, sin tener en cuenta la influencia de los contenidos y los contextos en los que el estudiante debe emplearlos y reducir su aprendizaje al dominio técnico de un conjunto de acciones observables. Reducidas a lo observable, las estrategias de aprendizaje acababan por convertirse en un conjunto de recetas o habilidades prácticas de dudosa utilidad (Pozo, Monereo y Castello, 2001).

Posteriormente, con el desarrollo de la Psicología Cognitiva, el tema de las estrategias de aprendizaje ganó fuerza. Aunque en un primer momento esta ciencia no se ocupó de estudiar el aprendizaje estratégico, la propia evolución de sus investigaciones fue proporcionando información gracias a la cual el estudio del conocimiento estratégico fue cobrando interés. Entre los referidos elementos señalan la distinción entre procesamiento automático y controlado; entre los niveles de profundidad en el procesamiento de la información (superficial o profundo) y entre las diferentes formas en que las personas expertas y novatas se enfrentan a ciertas tareas complejas. Es entonces, en el contexto de la Psicología de corte cognitivo, donde se destaca por primera vez la importancia de aprender a aprender, es aquí donde tienen su origen las primeras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje. Las mismas no se refieren al aprendizaje directo de los contenidos sino a las habilidades con las que éstos se aprenden (Chadwick, 1997).

En la actualidad, el término estrategia es empleado en diversos campos entre los que se encuentran las Ciencias Pedagógicas y Psicológicas. En este contexto las estrategias se han vinculado a procesos de memoria, de comprensión de textos y de aprendizaje. A su vez se ha indagado sobre estrategias de enseñanza, de instrucción, metodológicas, didácticas, educativas, personalológicas, curriculares, entre otras. La investigación sobre estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje en la actualidad, se fundamentó con el crecimiento vertiginoso de la información, la necesidad de personalizar el aprendizaje, de mejorar el clima afectivo del aula y con el antecedente de que la enseñanza se ha guiado más por los criterios de asimilación de conocimientos que por los que reflejan el dominio en los estudiantes de sus estrategias de aprendizaje. Es en este contexto, donde se han investigado y diferenciado las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, con el término *estrategias de enseñanza* se pone énfasis en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita, lo cual es tarea del docente; mientras que con *las estrategias de aprendizaje* la responsabilidad cae en el aprendiz. Por lo tanto, mientras las

estrategias de enseñanza son parte del cómo enseñar, del método, las estrategias de aprendizaje constituyen el cómo aprender, por lo tanto son parte del saber conocer.

Solís y Zilberstein (2005), citan algunas definiciones de diferentes autores, sobre lo que es una estrategia de aprendizaje:

Basil y Coll (1960) afirman que son habilidades intelectuales de orden superior, esenciales justamente para la resolución de problemas nuevos. Son capacidades internamente organizadas que sirven para guiar y dirigir la atención, la codificación, el almacenamiento, la recuperación y la transferencia. Aprender una regla es aprender una habilidad intelectual; aprender a aprender reglas es una estrategia cognitiva.

Para Díaz y Hernández (1998) una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que el alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Castellanos, García y Reinoso (2001) expresan que las estrategias de aprendizaje son aquellos conocimientos y procedimientos, que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar, y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficiente. Comprenden pues, todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje.

Así, a pesar de la variedad de definiciones, los autores citados coinciden en que son procedimientos, pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas; persiguen un propósito determinado; son más que hábitos de estudio y son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción. Solís y Zilberstein (2005), entienden que aunque el estudio sobre las estrategias de aprendizaje surgió y se desarrolló dentro de otros modelos teóricos (conductismo y

cognitivismo), ellas pueden ser comprendidas desde los presupuestos del Enfoque Histórico Cultural de L. S. Vigotski, ya que supera el interés mantenido en teorías anteriores por la esfera cognitiva del hombre y su centro es la formación integral de la personalidad.

“Aquí el aprendizaje es concebido como una actividad social de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social; como el tránsito de lo externo a lo interno, de la regulación externa a la autorregulación, de la dependencia a la independencia cognoscitiva” (González, 1999, pág. 136-168). L. S. Vigotsky afirmaba que el desarrollo psíquico no aparece como adaptación al medio sino como posesión o asimilación de los valores de la cultura la cual está históricamente determinada. Se puede entender entonces, que las estrategias de aprendizaje, al formar parte de la cultura, están determinadas por las condiciones histórico-concretas en que se desarrollan, por el contenido, la materia, los objetivos perseguidos y el contexto sociocultural de los estudiantes.

En la actualidad se perfilan dos posiciones importantes sobre las estrategias de aprendizaje:

- Las que consideran las estrategias de aprendizaje como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general. Esta posición refiere intentos por desarrollar estrategias de aprendizaje a través de programas de intervención dirigidos al establecimiento de técnicas o hábitos de estudio de carácter remedial. Aquí se asume implícitamente que los estudiantes serán capaces de transferir sus estrategias de aprendizaje a las distintas disciplinas curriculares a través de materiales y asignaturas especialmente diseñadas para ello y libres de contenido específico.
- Aquellas que defienden una visión situada del aprendizaje estratégico, sensibilizados por la influencia de lo social contextual en la estructura cognitiva del aprendiz. En este caso no se depende exclusivamente de las características individuales del estudiante, de sus técnicas o estilos sino del

contexto donde los utiliza. Ya que el significado y el sentido que el alumno le da a una demanda de aprendizaje, nunca es totalmente individual porque se ha construido a partir de la historia de las interacciones que éste ha tenido con su profesor y con los contenidos de la materia en cuestión.

En concordancia con este último párrafo, y siguiendo la línea del enfoque histórico-cultural se comparte el criterio de que las estrategias siempre se deben aprender dentro del propio proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos curriculares, junto a los contenidos y en los contextos donde se deben utilizar, ellas son más que habilidades generales de pensamiento y no pueden entenderse al margen de los contenidos y de sus contextos de aplicación.

Es de gran valor reflexionar sobre cuándo, dónde y por qué emplear cada estrategia, cómo aplicarlas y evaluarlas. El uso de estrategias de aprendizaje debe ser siempre un uso situado en un contexto dado, en función de las condiciones reales de aprendizaje, los recursos disponibles y las metas establecidas (Monereo, 2000).

La posición anterior puede propiciar mayor motivación, colaboración y compromiso por parte de los profesores en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes. En concordancia con esto, Vigotsky considera que la actividad social (la que enlaza con los procesos intersíquicos) deriva en la actividad individual (la que vincula a los procesos intrapsíquicos), por lo que *el tránsito de la actividad social a la individual propicia el proceso de interiorización*.

Como el desarrollo humano va de lo externo, social e inter subjetivo, hacia lo interno, individual e intra subjetivo, el proceso de comunicación entre las personas se constituye en un aspecto esencial para *el aprendizaje*, para el acto de enseñar, en fin, para la labor cotidiana del profesor y del estudiante; como señala Fernández (2001), el hombre no sólo adquiere experiencia socio-histórica mediante su propia actividad, sino también mediante la comunicación con otras personas.

Este proceso incluye una serie de operaciones: una serie de operaciones que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de procesos evolutivos (Vigotsky, 1979).

Por tanto, en su concepción el entorno social es una parte intrínseca del aprendizaje y del desarrollo individual y no sólo una condición que puede o no favorecerlo. Este supuesto teórico permite reconocer que la asimilación de las estrategias de aprendizaje se puede potenciar mediante el trabajo interactivo, la reflexión individual y grupal. El intercambio, la comunicación y la colaboración son momentos necesarios en la interiorización de las estrategias.

Por otro lado, *la consideración del carácter activo de los procesos psíquicos*, es otro de los presupuestos del enfoque teórico asumido.

Este presupuesto implica aceptar que las estrategias se desarrollaran durante la realización de actividades o tareas en las que ellas se utilicen o ejerciten y no de forma pasiva. Ellas se podrán desarrollar con la ayuda de otros (docente, estudiantes y otras personas) y durante el aprendizaje independiente, ya que los procesos psíquicos poseen además carácter mediato. Por lo anterior, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje se puede favorecer a través de diferentes mediadores (profesores, tutores y materiales didácticos); de ahí la importancia de reflexionar sobre cómo organizar la situación de aprendizaje para que los alumnos puedan comprenderla y además entrenarse en su utilización ya que el desarrollo de procedimientos y estrategias implica no sólo el poder decir y comprender algo sino el saber hacer, poseer o producir los recursos necesarios (Solís y Zilberstein, 2005).

Además, la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje debe incluir la dirección de la actividad cognoscitiva: *orientación, ejecución y control*.

Con dicho control, se tendrían medidos y organizados los resultados que se dieran de la aplicación de las estrategias de aprendizaje; lo cual apunta a la necesidad de realizar un diagnóstico de los estudiantes dirigido a determinar el nivel actual de su desarrollo.

Este diagnóstico daría luces al profesor sobre qué estrategias potenciar en cada estudiante en función de los contenidos, objetivos y el contexto con los cuáles se debe vincular. De esta forma el profesor puede orientarse adecuadamente en su trabajo por ampliar los límites del desarrollo actual de los estudiantes en este aspecto.

De esta forma, es aquí donde el concepto de **zona de desarrollo próximo**, adquiere un gran valor teórico, metodológico, diagnóstico y pronóstico para la comprensión del desarrollo psíquico y para el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de lo cual se encuentran las estrategias de aprendizaje.

Para Vigotski, este concepto “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo de una persona, determinado éste por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz “(Vigotski, 1979, pág. 133).

Vigotski consideraba que la educación debe conducir al desarrollo, que debe de ir delante del mismo –guiando, orientando, estimulando- que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto. De aquí la importancia de proporcionarle ayudas a los alumnos que poseen dificultades en sus materias de estudio, para que amplíen los límites de su desarrollo actual y potencial y qué mejor que con estrategias de aprendizaje, ya que, como se ha visto, éstas tienen como propósito que ellos puedan convertirse en aprendices independientes y puedan adquirir de esta forma herramientas que les

ayuden a mejorar su situación académica actual y con implicaciones a mejorar su educación futura.

La ayuda debe valorarse como una guía para lograr una mayor independencia en el aprendizaje y propiciar el desarrollo psíquico de los estudiantes, y si esta ayuda se dirige a ofrecer recursos o vías que faciliten el acto de aprender, se potencia aún más esta independencia. Así, de esta forma podemos asumir que las estrategias de aprendizaje son “procedimientos para la autoeducación, de los que la persona se apropia en su actividad y la comunicación y le permite alcanzar metas superiores. Se perfeccionan y transfieren, al construirse en recursos de autorregulación, control y valoración en el propio aprendizaje, a partir de un componente motivacional importante. Se desarrollan tanto en el proceso de estudio que realiza la persona en su actividad cognoscitiva independiente o con la ayuda de otros (docente, estudiantes y otras personas), lo que contribuye a la formación de cualidades de su personalidad” (Zilberstein, 2003, pág. 33-34).

4.3 Algunos Ejemplos de Estrategias de Aprendizaje

Partiendo de considerar que los alumnos deben de asumir un carácter activo y consciente en su propio aprendizaje y en la comunicación con los otros, los procedimientos que se utilicen en la práctica de las estrategias de aprendizaje deben permitirles apropiarse de categorías universales, que les garanticen una mayor comprensión de la esencia del contenido de estudio, de las causas, de los nexos, de las relaciones, de lo causal y necesario, entre otras.

Así, por ejemplo:

4.3.1 Desarrollo de Preguntas Acerca de los Contenidos Estudiados

“Es recomendable que en el desarrollo de actividades, el alumno elabore preguntas lo que contribuye a implicarlo en el proceso de enseñanza aprendizaje, a motivarlo

y estimular los procesos lógicos de su pensamiento, de su atención y su independencia cognoscitiva, además de fortalecer sus modos de expresión.

Es muy importante que el alumno se haga preguntas de todo lo que estudia, y que las exprese en forma oral o escrita antes, durante o después del desarrollo de la clase, en su propio estudio independiente, al observar un video, utilizar un software o en la vida diaria. Esto facilita el desarrollo de la palabra para que pueda comunicarse con los otros de manera más eficiente y se desarrolle su pensamiento; así como también estimula la imaginación y puedan surgir preguntas muy interesantes.

Por lo que se debe prepara al alumno para que sea capaz de preguntar, individualmente o en colectivo, lo que le permitirá buscar la información y trabajar siguiendo la lógica en el contenido, determinar y aplicar la esencia de lo estudiado” (Solís y Zilberstein, 2005, pág. 21).

Para esto es necesario que observe, lea, investigue o escuche la información acerca del objeto de estudio, que sepa determinar lo esencial y lo secundario, para que posteriormente se interroge acerca de qué es, cómo es, por qué es y para qué es lo que estudia. Interactuar de esta forma con el contenido facilita su interiorización y su utilización en nuevas situaciones y permite no sólo responder pasivamente a los cuestionamientos del educador, sino a los que surjan en uno mismo o planteé el colectivo de estudiantes. Las funciones superiores del pensamiento se manifiestan al principio en la vida colectiva, en forma de discusión y es después que conducen al razonamiento propio.

En investigaciones realizadas en Cuba se constató que la carencia de las preguntas de los estudiantes en clase, o bien la pérdida de preguntas importante o inteligentes, estaba asociada a la forma y estilo del docente en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, al ofrecer a los estudiantes estrategias para elaborar preguntas importantes al contenido, se propició un cambio

perceptible en la posición de éstos durante las clases, provocó impacto en los docentes, involucró más a los alumnos y propició una mejor comunicación (Silvestre y Zilberstein, 2002).

Puede ser utilizado con diferentes formas de organización del proceso docente en apoyo a diversos métodos, como por ejemplo, al participar en clases o estudiar individualmente, al leer el epígrafe de un libro de texto o de una enciclopedia, al iniciar y finalizar un experimento, al visitar algún museo, al observar un programa de televisión o un video o al establecer un debate acerca de un tema de interés para el grupo de estudiantes, entre otros.

Su utilización lleva el papel y la independencia del estudiante en el proceso y dicho procedimiento parte de que el alumno interiorice mediante la práctica con el contenido los aspectos que le permiten determinar qué y cómo preguntar acerca de algo, y que lo llevarán a:

- **Interesarse en aprender a observar, escuchar o leer con atención la información acerca de lo que estudia; esto favorece la atención y crea una cultura de apreciar los detalles, concentrarse en lo que es objeto de estudio.**
- **Identificar qué es lo que estudia.**
- **Dirigir su atención mediante sus preguntas a la búsqueda de la información sobre lo que se estudia a partir de pensar qué se conoce y qué falta por conocer.**
- **Las preguntas estimulan al estudiante a analizar cómo es lo que estudia (sus características, sus nexos, llegando a lo esencial, ya que no se hacen preguntas inteligentes de algo que no se conoce), por qué es así (sus causas) y para qué es (su utilidad e importancia), lo que permite precisar las ideas o características esenciales y las secundarias.**

- **Análisis individual y colectivo de lo realizado, planteamiento de las preguntas y análisis de las respuestas. Control y valoración de lo realizado.**

Esta exigencia presupone inicialmente un autocontrol de las preguntas elaboradas y posteriormente su análisis colectivo, valorando y controlando la "calidad" de las preguntas y respuestas.

4.3.2 Cómo Enseñar a Determinar lo Esencial

En las condiciones actuales del desarrollo, la determinación de lo esencial se ha constituido en una respuesta no fácil de poner en práctica, ante las complejas situaciones del desarrollo de la ciencia y a la cantidad creciente de información que se produce y publica día a día en las condiciones del mundo actual. Hoy, todas las opiniones parecen coincidir en un punto, la importancia de la determinación de lo esencial, a distintos niveles y de diferentes formas ya que:

- Es preciso determinar qué es lo esencial que debe asimilar el hombre durante el período de su preparación, es decir, en los contenidos de planes y programas de estudio.
- Es preciso que maestros y profesores sean capaces de orientar sus clases hacia lo esencial.
- Y es indispensable que los alumnos aprendan a orientarse independientemente en la búsqueda de lo esencial, para que sean capaces de continuar siendo el agente de su constante actualización y superación.

La determinación de lo esencial es una habilidad que se puede lograr, forma parte del sistema de habilidades que junto al sistema de conocimiento, a los sentimientos, actitudes y normas de conducta, los intereses y convicciones, integran el contenido de la educación general, del nivel de educación que se aspira alcancen todos los jóvenes de un país.

La determinación de lo esencial se constituyó en criterio para determinar la selección del contenido de planes y programas de estudio, y a su vez es contenido esencial, habilidad básica que debemos formar y desarrollar en los alumnos en ese único proceso donde el educando se apropia de conocimiento y forma y desarrolla sus habilidades y hábitos.

Así, hay que considerar que la esencia es lo que determina el sentido de una cosa dada, aquello que la cosa es en sí misma, a diferencia de todas las demás e incluso de los estados variables que la cosa puede experimentar al influjo de tales o cuales circunstancias. El conocimiento humano va asimilando gradualmente la esencia del mundo objetivo, en la medida en que ahonda más en él.

“Desde el punto de vista de la filosofía marxista la esencia constituye el conjunto de propiedades y relaciones del objeto, más profundas y estables, determina su origen, carácter y la dirección de su desarrollo” (López, 1989, pág. 6).

Determinar lo esencial es pues determinar las propiedades, rasgos o facetas que les son inherentes a cada objeto de la realidad, los más estables y que lo diferencian de otros objetos, aquello que si cambia, da lugar a un objeto distinto. Determinar lo esencial consiste en conocer los rasgos, propiedades, facetas del objeto de estudio y precisar cuáles son los que lo caracterizan o distinguen de los demás (López, 1989). Esenciales son las propiedades y nexos, con ayuda de los cuales los objetos y fenómenos de un género se distinguen de los otros.

Como contenido de la educación debe ser objeto de atención desde los primeros grados, en los que se sientan las bases y debe ser cualidad inherente al graduado de nivel medio, que busca la esencia de las cosas como medio de hacerlas suyas y de transformarlas, y que sigue desarrollando y haciendo más profunda a través de la vida. Así, en conformidad con lo tratado anteriormente, la posibilidad de determinar lo esencial incide en el desarrollo intelectual de los educandos y favorece su participación consciente y exitosa en la actividad de estudio.

4.3.2.1 La Determinación de lo Esencial y el Desarrollo Intelectual

Una de las tareas fundamentales de la enseñanza y la educación es la formación de capacidades, es decir, de cualidades psíquicas necesarias para el dominio de diferentes tipos de actividad y para su cumplimiento exitoso. Entre los muchos tipos de capacidades el lugar más significativo lo ocupan las cognoscitivas. El logro de estas capacidades está en dependencia fundamental con el desarrollo de habilidades perceptuales (percepción de los objetos y de sus cualidades externas) y las de pensamiento (que permiten el descubrimiento de las cualidades internas, de sus vínculos o nexos y relaciones). Estas últimas habilidades son las que llamamos intelectuales y el logro alcanzado en el desarrollo de las mismas constituye un valioso indicador del nivel del desarrollo intelectual.

Cuando las actividades docentes se dirigen de forma tal que junto a una sólida asimilación de los conocimientos se logra el desarrollo de habilidades intelectuales, la enseñanza pone de relieve su carácter desarrollador. Partiendo de la teoría de Vigotski, Leontiev y otros, la enseñanza constituye la forma indispensable del desarrollo intelectual, éste está determinado por el sistema de organización y los procedimientos utilizados para la trasmisión de la experiencia social al individuo.

Esto no quiere decir que se pueda identificar el proceso de enseñanza con el desarrollo intelectual. El desarrollo se refiere a los avances cualitativos en el nivel y forma de los tipos de actividad de los que se apropia el individuo, y estos avances no ocurren como resultado de la asimilación de cualquier concepto o habilidad particular; ya que para que se produzca el desarrollo son necesarias dos condiciones:

Primera: La apropiación del sistema de conocimientos y habilidades

Segunda: La apropiación de las acciones y operaciones generales de carácter intelectual que se encuentran en su base.

Por lo tanto, una adecuada dirección del aprendizaje, esencialmente una orientación adecuada de las acciones de los alumnos en el proceso de asimilación de los conocimientos y de la formación de habilidades debe lograr la asimilación sólida de la información esencial y promover el desarrollo intelectual.

Siendo así un indicador fundamental del nivel de este desarrollo la posibilidad del alumno de determinar lo esencial, ya que, por ejemplo, Yu K. Babanski (citado en López 1989), al analizar las dificultades más frecuentes de los maestros en la actividad para la optimización del proceso docente-educativo, se plantea un programa para el análisis de distintos aspectos del trabajo del maestro o profesor.

Uno de ellos es el trabajo para desarrollar el pensamiento de los alumnos, el que evalúa en su nivel óptimo de eficiencia de la manera siguiente:

Asegura la influencia desarrolladora efectiva del contenido, las formas y métodos de enseñanza, desarrolla en los alumnos las habilidades para determinar lo esencial en el material que se estudia, utiliza de forma activa la enseñanza problémica y otros procedimientos para el desarrollo del pensamiento de los alumnos, atendiendo individualmente a cada uno de ellos. De esta forma, se considera que cuando el nivel de determinación de lo esencial es elevado, el educando logra destacar lo esencial del material estudiado con rapidez y facilidad, puede dar un título a un fragmento del texto leído, elaborar el plan de su exposición escrita, narrar brevemente lo fundamental del texto y hacer un resumen y conclusiones.

Además, llega a mostrar independencia en su pensamiento, sabe hallar por sí mismo el problema y los procedimientos para resolverlo; participa activamente en la asimilación de los conocimientos, en el análisis de la problemática, hace deducciones, introduce elementos independientes en el contenido de las anotaciones y puede realizar tareas por sí mismo.

El alumno con cualidades de nivel medio destaca, por lo común, lo fundamental del material estudiado, cometiendo pequeños errores, los cuales no se evidencian en la asimilación de la esencia de lo que estudiará en lo posterior.

De esta forma se puede ver la importancia que tiene el enseñar a los alumnos aprender a determinar lo esencial y se corrobora cómo esta compleja habilidad se forma a través de un eficiente desarrollo del proceso de enseñanza y es a su vez un indicador del nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, en cierta medida, resultante de la calidad de la dirección de ese proceso, ya que cuando maestros y profesores logran que sus alumnos aprendan a determinar lo esencial, han contribuido a la elevación de su nivel de desarrollo intelectual.

“La habilidad para determinar lo esencial es una habilidad compleja, que supone: la habilidad de poder apreciar las propiedades de los objetos (observación, descripción), la de percibir los rasgos, propiedades o facetas comunes (comparación, clasificación) y la posibilidad de discriminar entre éstas lo esencial o fundamental, de lo accidental o secundario” (López, 1989, pág. 10).

Así, al saber determinar lo esencial:

- Se es buen observador en la medida en que se es capaz de apreciar la diversidad de características, propiedades o facetas de un objeto de estudio.
- La descripción permite revelar la calidad de la observación, las propiedades o facetas del objeto.
- Al comparar se determinan las cualidades y propiedades o rasgos que se manifiestan de modo semejante o diferente.
- Al apreciar cuáles de las características hacen que las cosas sean lo que son y no otras, lo que es fundamental en correspondencia con el objetivo propuesto determina lo esencial.

De esta forma, el saber orientar cada una de sus clases y su labor en general hacia lo esencial, requieren un gran dominio por parte de los profesores de los objetivos y contenidos de la asignatura; además de una adecuada preparación metodológica.

4.3.2.2 Sugerencias para Enseñar a Determinar lo Esencial

El enseñar a determinar lo esencial es parte de este quehacer diario de la escuela, de este desarrollo de la razón, del pensamiento que se logra con la adecuada dirección, gradual y sistemática de diferentes tipos de actividad y direcciones del trabajo.

En el nivel medio, la escuela debe armar a sus graduados con aquellos conocimientos y habilidades básicas que le permitan al joven responder satisfactoriamente a las exigencias de estudios posteriores, debe capacitarlo para su posible ajuste a las nuevas necesidades que crean la ciencia y la técnica en su constante desarrollo. Un estudio más profundo del párrafo, de su estructura interna y externa, de su contenido, debe favorecer el desarrollo de las habilidades referidas a la determinación de lo esencial, y a las relaciones que se dan entre lo principal y lo secundario y entre las distintas ideas centrales.

En este nivel el alumno se inicia en el uso de otras fuentes de estudio: libros complementarios y artículos de revista fundamentalmente. Así, los alumnos deben desarrollar la habilidad para confeccionar distintos tipos de resúmenes, informes, esquemas, cuadros sinópticos como vías para expresar lo esencial en conformidad con los objetivos previstos, además de llegar por sí mismos a conclusiones sobre el resultado de la actividad en la que participan y poseer las habilidades que supone el poderse expresar en forma oral y escrita.

Es fundamental que los maestros pongan en práctica métodos productivos, tareas en las que se tengan que resolver problemas de distinta índole en las que se exija la participación activa de todos y cada uno de sus alumnos, que se preparen

intensamente para cumplir exitosamente su función orientadora y directora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Son sugerencias importantes para enseñar a los alumnos a destacar lo esencial en el ciclo medio, las siguientes:

La elaboración de un plan para preparar algún tema.

Dar títulos a diferentes párrafos.

Elaborar resúmenes de lo leído. Hacer breves exposiciones de la esencia de un texto (dos o tres oraciones). Elaborar

esquemas derivados del análisis de problemas de párrafos. Orientar el
estudio de materiales en forma independiente. Exigir en los

trabajos de control la concentración en lo esencial. Utilizar frecuentemente preguntas del tipo ¿dónde radica lo esencial?, ¿cuál es la causa fundamental?

Finalmente, en estas actividades hay que tener presente la acertada orientación del profesor, la observación y el control de la ejecución, la atención a las necesidades y después, la actividad independiente y el estímulo al autocontrol bien realizado.

4.3.2.3 El Resumen como Apoyo en la Determinación de lo Esencial

El resumen es una técnica de redacción muy utilizada en el mundo moderno e importantísima para lograr transmitir abreviadamente la gran cantidad de información que se produce constantemente en la ciencia, la técnica, la política, las finanzas, el arte y la cultura en general. Es, por tanto, una necesidad de la información y constituye una de las técnicas principales en la redacción. Resumen es la síntesis de ideas y pensamientos fundamentales a que puede reducirse lo expresado en un párrafo, capítulo, libro, clase o exposición en general.

Mientras mayor es la necesidad de brevedad, más exigente tiene que ser la búsqueda de ideas fundamentales a que puede reducirse un escrito. La extensión de un resumen está en razón directa con el objetivo que persigue el que lo redacta,

ya que todo proceso de síntesis de ideas goza de una cualidad esencial: la flexibilidad, puede ser más largo o más corto, de acuerdo con el propósito buscado. La técnica de resumir necesita dos pasos fundamentales: la jerarquización de las ideas contenidas en el escrito, y otro la integración de las ideas, lo que pudiéramos llamar un análisis primero y una síntesis después. Jerarquización de las ideas: en esta fase preliminar se tiene que leer y analizar el documento o comunicación y encontrar la idea central de cada párrafo, para darle una prioridad de acuerdo con su importancia.

Integración de las ideas: En esta fase se integran de nuevo las ideas jerarquizadas, seleccionando de ellas sólo las indispensables para el objetivo que se ha propuesto.

En este caso, se ilustra con un ejemplo citado de López (1982):

En una revista se publicó un artículo titulado Por qué, quién y cómo de las Comisiones Estatales de Certificación. En él se alude al aumento de la productividad del trabajo y al mejoramiento de la eficiencia en general para entrar directamente en el análisis del Sistema Nacional de Normalización, Metrología y Control de la Calidad.

En correspondencia con estos y muchos otros avances no mencionados aquí, en la esfera productiva, se ha trabajado en la Implantación del Sistema Nacional de Normalización, Metrología y Control de la Calidad (SNNMCC) como respuesta a los imprescindibles requerimientos de calidad de la producción. Como parte del SNNMCC, encontramos la certificación de la calidad de la producción industrial, la cual constituye uno de los principales mecanismos para la elaboración planificada de la calidad. La certificación de la calidad consiste en un conjunto de actividades dirigidas a la evaluación del nivel de calidad de la producción, con el objetivo de estimular su elevación en forma planificada y otorgar las marcas estatales de calidad.

De cada párrafo seleccionamos su idea central:

Primer párrafo: La implantación del SNNMCC responde entre otras cuestiones a los requerimientos de calidad de la producción industrial.

Segundo párrafo: La certificación de la calidad es parte del SNNMCC y un mecanismo para la elevación planificada de la calidad.

Tercer párrafo: La evaluación de la calidad estimula ésta y permite otorgar las marcas estatales de calidad.

Finalmente se enlazan las ideas en un párrafo.

Resumen: la implantación del Sistema Nacional de Normalización, Metrología y Control de la Calidad (SNNMCC) responde, entre otras cuestiones, a los requerimientos de calidad de la producción industrial. La certificación es parte del SNNMCC y un mecanismo para la elevación planificada de la calidad. La evaluación de la calidad la estimula y permite otorgar las marcas estatales de calidad.

Es así que, el aprender a determinar lo esencial sólo se logra cuando se usan métodos de tipo productivo en la dirección de la enseñanza, es decir, cuando los métodos suponen la participación activa del educando en el proceso de búsqueda de la información y de la asimilación de los conocimientos.

Cuando los conceptos son expresados por los maestros y profesores, se copian en el pizarrón, se dictan o se mandan a leer en los recuadros o subrayados de un libro de texto, no puede esperarse que el alumno aprenda a determinar lo esencial. Más aún, cuando los conocimientos se fijan de memoria, repitiendo lo que dice el texto o las notas dictadas en clase, pero el alumno no aprende a buscar lo esencial en el texto, el libro u otras fuentes de estudio, cuando no es él el que decide qué notas debe tomar, el que elabora sus resúmenes, llega a conclusiones, no es posible

hablar de aprender a determinar lo esencial, de aprender a estudiar, de aprender a pensar (López, 1989).

Los métodos y procedimientos reproductivos son ajenos a la determinación de lo esencial. Esto no significa la negación absoluta de dichos métodos, ya que éstos tienen su uso en la ejercitación de determinadas habilidades. Pero el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento y el aprender por sí, la independencia cognoscitiva no son, no pueden ser, el producto de métodos reproductivos.

Cuándo la exposición es heurística, cuando el aprendizaje es producto de una verdadera elaboración conjunta, cuando el proceso exige la búsqueda parcial, la investigación, estamos en presencia de métodos productivos. Los métodos que caracterizan la práctica actual de la enseñanza no son, como se ha señalado, suficientemente eficaces, provocan una gran desigualdad entre los alumnos en cuanto al éxito en los estudios, simultáneamente se crea tanto para los mejores como para los peores alumnos un ritmo desfavorable, coactivo de enseñanza, provocando una gran “producción” pedagógica defectuosa (diversos tipos de falta de aprovechamiento en el estudio).

El principal defecto de estos métodos es que de hecho, reducen la acción pedagógica a la exposición verbal o a la descripción y demostración de modelos. Así, los esfuerzos por la elevación de la calidad de la enseñanza deben manifestarse en el cambio de los métodos, en la eliminación de la reproducción mecánica, del esquematismo y el formalismo.

De esta forma, cabe a los maestros y profesores una doble responsabilidad: la de ser capaces de orientar su trabajo de cada curso, de cada período del curso, de cada clase, hacia el logro de *lo esencial*, lo que incluye a su vez cómo enseñar a cada uno de sus alumnos a determinar lo esencial, ya que estos objetivos forman parte de lo que se debe entender por elevar la calidad del proceso docente-educativo. Así que es necesario continuar la elevación de la preparación de los maestros y profesores, hacerlos capaces de usar los métodos, procedimientos y

medios que garanticen una enseñanza desarrolladora donde se promueva el interés de los alumnos y se estimule su participación activa y consciente

4.3.3 Modelo Guía para el Aprendizaje

La orientación de procedimientos a los alumnos para el estudio y su actividad independiente, es fundamental para “lograr éxitos en el aprendizaje”, y, por consiguiente, un desarrollo intelectual elevado que les permita aprehender los conocimientos, desarrollar habilidades y que se formen en ellos valores.

Así, un procedimiento para el aprendizaje es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Por lo tanto, cualquier procedimiento que se indique a los alumnos para aprender, debe incluir su autorreflexión y considerar la unidad entre instrucción-educación-formación y desarrollo.

De esta forma, toda orientación que se ofrezca a los alumnos debe llevar a que conozcan qué es lo que se va a estudiar, cómo o mediante qué vía o vías, por qué y para qué lo realizarán y se debe contribuir a motivarlos a que conviertan en suyo el objetivo de enseñanza que se propone el docente, a que el contenido adquiera sentido y significado para ellos.

Es entonces que se debe utilizar un procedimiento lógico para que se pueda analizar el contenido a apropiarse en la escuela, estimulando el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, al exigirles la búsqueda activa del conocimiento, adquirir conciencia de cómo, por qué y para qué hacerlo.

Dada esta situación, la utilización por parte del docente de un modelo guía y en particular el Modelo Guía de Silvestre y Zilberstein (2002), representa un esquema con los tipos de preguntas que deberán hacerse los alumnos al estudiar el contenido (por primera vez o durante su consolidación), lo que facilita de un modo

sencillo apropiarse de éste en la clase, así como en el trabajo extra clase, al trabajar solo o con la ayuda de otros estudiantes, del docente o de su familia.

Dicho modelo, mediante las interrogantes que posee, brinda a los alumnos la oportunidad de apropiarse de formas del pensamiento lógico y reflexivo, así como de modos de actuación, ya que el factor que distingue a un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia, lo cual es raramente enseñado o alentado en la escuela. El modelo contribuye a que el estudiante se apropie de estrategias para aprender, considerando éstas como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Así las interrogantes de este modelo se pueden adecuar a diferentes características tanto de los alumnos como del contenido de enseñanza y del objetivo de estudio al que se quiera llegar, y son las siguientes:

¿Qué es?

Exige que los alumnos busquen la definición de lo que se estudia, la idea esencial, aquella o aquellas características que hacen que sea lo que es y no otra cosa. Exige identificar qué otras características generales posee, qué relaciones se dan entre estas características respecto a la esencial; esto dirige a los estudiantes a pensar en lo que estudian, a reflexionar detenidamente, a buscar la definición, lo que les servirá de guía orientadora en su actividad de estudio.

¿Cómo es?

Motiva al alumno a buscar las características, cualidades o propiedades de lo que se estudia: responder a esta exigencia lo lleva a que analice, compare y describa el objeto, fenómeno o proceso de estudio, para lo cual se puede apoyar en la

observación, la lectura u otros procedimientos que le faciliten encontrar la información que necesita o no conoce; esto le conducirá a apropiarse de procedimientos que le permitirán distinguir las características generales, particulares y las esenciales, propiciando un papel activo en su aprendizaje.

¿Por qué es?

Esta interrogante permite buscar la o las causas de lo que estudia. Le exige trabajar con lo esencial, establecer los nexos y relaciones de: esencia-fenómeno, causa-efecto, casualidad-necesidad, realidad-posibilidad, entre los elementos objeto de estudio. Esta pregunta motiva al alumno a cuestionárselo todo, a indagar y a preguntar continuamente. De esta forma el alumno debe profundizar en que la búsqueda del porqué le implica analizar sus conocimientos, profundizar en ellos y reflexionar en lo que se dice acerca de las características esenciales y elaborar suposiciones que le permitan explicar el porqué (la causa) de lo que estudia o se plantea.

¿Para qué es?

El alumno debe buscar la utilidad e importancia de lo que estudia, así como responderse para qué lo estudia, qué le representa para él. Esta pregunta provoca que el aprendizaje tenga significado y sentido para el que aprende. Para ello el estudiante debe de identificar el objeto, hecho, proceso, personalidad a valorar; revisar las características que posee e identificar cuál o cuáles le confieren su valor y así analizar el significado que tiene para el objeto en sí mismo y el valor social que posee.

¿Puedo aplicar lo que aprendo?

Conlleva a ejercitarse en nuevas situaciones, mediante la solución de ejercicios y problemas con dificultad creciente. Exige la aplicación del contenido de enseñanza en situaciones no trabajadas en la clase. Debe de provocar en el estudiante el surgimiento de interrogantes, el planteamiento por su parte, de problemas, de hipótesis.

¿Y si.....?

Esta interrogante motiva la reflexión de los estudiantes, su imaginación, ya que les exige utilizar los conocimientos o habilidades en nuevas situaciones, explicar fenómenos y/o procesos no estudiados, buscar alternativas, crear, modelar, hacer experimentos.

¿Es correcto lo que realicé?

Esto exige autovaloración y autocontrol de lo realizado, incluye que el alumno esté consciente de aplicar las anteriores preguntas a lo que estudia, así como que medite acerca de cómo se orientó en la actividad, de cómo resolvió los ejercicios, los problemas, verifique sus resultados y los procedimientos para llegar a ellos y proceda a la rectificación de los errores, a la vez de “aprender de éstos”. También conduce a que se controle y valore lo realizado por los otros, lo que desarrolla estas habilidades que permitirán a los alumnos comunicarse con mayor facilidad, aprender a respetar los criterios ajenos, defender los puntos de vista propios y tomar decisiones.

Por otro lado, dicho modelo nos puede ayudar a diagnosticar el desempeño de los alumnos, ya que la observación de las formas en que ellos responden a sus cuestionamientos es un recurso importante para valorar el desarrollo de su pensamiento y de las habilidades generales de carácter intelectual, no sólo para comprobar los conocimientos que adquirió. Se pueden utilizar procedimientos para el control y valoración de la participación oral o escrita, para las actividades en los cuadernos o libretas de notas y para las evaluaciones escritas. Esto se puede llevar a cabo analizando las respuestas o soluciones que los alumnos dan a las preguntas o actividades que realizan en el salón de clases, el nivel de presentación de sus libretas de notas, la calidad de la información que se llega a anotar, el cumplimiento de las tareas asignadas bajo ciertos esquemas de medida definidos por cada docente, y finalmente, en todas las evaluaciones que se le realicen a los alumnos, no limitarse una vez calificados estos, a informarles de la puntuación obtenida, sino valorar con ellos los aciertos y errores cometidos, no solamente en

las respuestas dadas, sino también en el proceso que utilizaron para llegar a los resultados.

Este modelo se puede aplicar de manera dinámica, creadora, con diferentes variantes, ya sea a modo de una guía para la búsqueda del contenido en la clase, como una forma de realizar el estudio individual con la ayuda de la familia, como una guía orientadora de las actividades en las clases de ciencias, como estrategias para la búsqueda de los conocimientos en el libro de texto y otras fuentes bibliográficas, entre otras.

Dado lo anterior, en las variantes aplicadas se ha utilizado como parte de una clase, en una unidad temática, siempre como parte de la actividad docente, subordinado al contenido y al objetivo y no como algo impuesto, no como algo que recarga o esquematiza el trabajo del docente y sus alumnos. De esta forma Silvestre y Zilberstein (2002), mencionan que los resultados obtenidos durante varios años por el proyecto cubano TEDI, permiten avalar la factibilidad y efectividad de este modelo, ya que por ejemplo, en salones en que en sus inicios los alumnos no podían llegar a la esencia del contenido, de modo que su pensamiento operaba sólo a nivel de generalizaciones empíricas, transcurrido uno o dos cursos escolares, eran capaces de determinar lo fundamental de lo que estudiaban, tanto entre lo que informaba el maestro, como en las fuentes bibliográficas. También, se logró el hecho de que si antes de comenzar a utilizar el modelo los alumnos sólo eran capaces de identificar las características generales y/o particulares, transcurrido un tiempo pudieron por sí solos lograr distinguir características esenciales, establecer relaciones entre las partes, generalizar y operar a un nivel de pensamiento teórico.

Así, la aplicación de este modelo exige en su puesta en práctica, que los alumnos se motiven y comprendan la necesidad de aprender y que para hacerlo deben esforzarse, exigirse determinadas formas de pensar, de actuar, constancia, dedicación y voluntad necesaria, todo lo cual les beneficiará en su vida personal y

los conducirá a ser ciudadanos que tengan las capacidades necesarias para contribuir creadoramente al beneficio de la humanidad.

4.3.4 Desarrollo de Habilidades en los Estudiantes

La escuela debe propiciar espacios para que los alumnos desarrollen actividad práctica, cognoscitiva y valorativa con el contenido de enseñanza, lo que favorece la apropiación y por lo tanto su interiorización, de modo que lo que “aprenden” y se pretende formar en ellos, adquiera sentido (para qué, para el estudiante) y significado (para qué, para los otros y la sociedad).

La sociedad actual requiere de personas que puedan pensar, sentir y actuar con conocimiento de causa de qué realizar, que actúen con independencia, que sean creativos y respeten a sus semejantes, en lo cual las habilidades generales de carácter intelectual desempeñan un importante papel.

En la mayoría de los currículos de educación constituye una exigencia expresada claramente en los objetivos o propósitos de los programas, el desarrollo de habilidades en los alumnos y las alumnas. Los docentes no sólo deben preocuparse por transmitir información o pretender que los estudiantes “aprendan” conocimientos, sino que los aprendan a la vez que desarrollan habilidades y se forman en ellos valores.

Así, para que la apropiación de los conocimientos tenga un carácter desarrollador que permita la aplicación creadora a nuevas situaciones, desempeñan un papel esencial las habilidades que se logren en los alumnos y las alumnas.

En estudios realizados acerca del desarrollo de habilidades en los estudiantes de nivel medio superior, se aprecian en éstos pocas posibilidades para poder comparar, clasificar, ejemplificar, valorar, explicar, argumentar, definir, solucionar problemas, plantear hipótesis entre otras (Palma, Silvestre y Zilberstein, citados en

Silvestre y Zilbertsein, 2002). Por lo tanto, en el aula se debe propiciar el uso de técnicas participativas, ya que contribuyen a “oxigenar” el enseñar y el aprender, a eliminar parte de la rigidez excesiva de la enseñanza tradicional, pero deben ser utilizadas en la educación institucionalizada, como “apoyo”, como procedimientos que respondan a los objetivos que se proponga alcanzar el docente con sus alumnas y alumnos. De esta forma, las habilidades deben de estar en estrecha relación con los conocimientos, la unidad dialéctica entre ambos es lo que favorece el desarrollo intelectual de las alumnas y los alumnos.

4.3.4.1 ¿Qué son las Habilidades?

Petrovsky (1978) reconoce por habilidad el dominio de un sistema de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación consciente de la actividad, de los conocimientos y hábitos. Por otro lado, Danilov y Skatkin (1981), consideran a las habilidades como la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica.

Así, los autores citados coinciden de una u otra forma en considerar que la habilidad se desarrolla en la actividad y que implica el dominio de las formas de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir “el conocimiento en acción”.

Es importante reconocer que el desarrollo de habilidades que se propone alcanzar en los alumnos se expresa en los objetivos de enseñanza y depende en gran medida de las condiciones que se creen para ello. Esto es: la habilidad se corresponde con la preparación que tenga el sujeto para realizar una u otra acción en correspondencia con aquellos objetivos y condiciones en los cuales tiene que actuar.

Así, los componentes esenciales de las habilidades son las acciones y las operaciones y para que éstas logren el desarrollo de la habilidad deben ser:

- ❖ **Suficientes:** Que se repita un mismo tipo de acción, aunque varíe el contenido teórico o práctico.
- ❖ **Variadas:** Que impliquen diferentes modos de actuar, desde las más simples hasta las más complejas, lo que facilita una cierta “automatización”.
- ❖ **Diferenciadas:** Atendiendo al desarrollo alcanzado por los alumnos y propiciando un nuevo salto en el desarrollo de la habilidad.

Si por ejemplo, el propósito es que las alumnas y alumnos desarrollen la habilidad de argumentar, el docente deberá propiciar **suficientes** tareas que lo exijan, que se argumenten diferentes juicios, en diversas situaciones (**variada**) y que se tengan en cuenta los diferentes grados de desarrollo de sus alumnos, es decir, aquellos que han alcanzado mayor desarrollo de la expresión oral o escrita y a los que no lo han logrado pero con ayuda pudieran alcanzarlo (**diferenciada**).

Se deberán sustituir los procedimientos excesivamente específicos por procedimientos generalizados, es decir, trabajar por el desarrollo de habilidades generales ya que esto conducirá a la formación de un pensamiento teórico, es decir, el hecho de poder operar con generalizaciones teóricas, con conceptos, leyes, principios generales, con la esencia del conocimiento.

Si sólo se desarrollan habilidades específicas el tipo de pensamiento que se forma es empírico, por el contrario, el dominio de habilidades generales orientadas a la esencia, permite a los alumnos *pensar teóricamente*, que significa poder determinar la esencia, establecer nexos y relaciones y aplicar los conocimientos a nuevas situaciones (Silvestre y Zilverstein, 2002).

Si no se tiene en cuenta el enfoque anterior, el estudiante ejecuta acciones aisladas, lo que impide su sistematización y, por lo tanto, el desarrollo de las habilidades, ya que la solidez de la acción depende no sólo (y no tanto) de la cantidad de repeticiones, sino de cuán cerca está la acción de la forma mental, si está o no generalizada.

4.3.4.2 Tipos de Habilidades que deben Desarrollarse en la Escuela

Según recomendaciones de Silvestre y Zilberstein (2002), se recomienda que en la didáctica actual se desarrollen mediante procedimientos adecuados las siguientes habilidades de carácter individual:

- ❖ **La Descripción:** es la habilidad mediante la cual se expresan en forma oral o escrita las características del objeto estudiado. Permite que los alumnos reproduzcan las características de los objetos, fenómenos o procesos, por lo que se propicia que se comprendan la relación todo-parte y los rasgos que los distinguen, a partir de la identificación de las características generales, particulares y esenciales.

- ❖ **Comparación:** de esta forma se determinan las peculiaridades de dos o más objetos, fenómenos o procesos, mediante la cual las alumnas y los alumnos precisan las diferencias y semejanzas entre estos, lo que favorece llegar a conocimientos más profundos que el observar o describir.

- ❖ **Clasificar:** de esta forma los alumnos distribuyen objetos, teniendo en cuenta la pertenencia a grupo, clase o categoría dada, de acuerdo con criterios determinados previamente. Al clasificar se requiere que previamente se realice una comparación, por lo menos en el plano mental, lo que refuerza la idea que en la escuela las habilidades deben de desarrollarse con una concepción sistémica, estableciendo las mutuas interdependencias que existen entre ellas, entre sus acciones y operaciones.

- ❖ **Definir:** de esta forma, se expresan las características esenciales de un objeto, un acontecimiento, un fenómeno o proceso y aquellas generales, que son necesarias para que se pueda comprender lo que se expresa. Revela el significado de un objeto, mediante conceptos, a partir del análisis se llega a la síntesis.

La habilidad de definir es muy importante para llegar a un pensamiento teórico, que expresa un nivel de desarrollo elevado, al poder operar con conceptos. El concepto debe responder a la pregunta qué es esto y cuál es su esencia y la habilidad de expresar los rasgos que son los inherentes al objeto, sus propiedades y características que lo distinguen. Esta posición es de gran importancia, ya que centra la atención en que lo fundamental no es memorizar sólo las definiciones al estilo de la enseñanza tradicional, sino comprenderlas, interiorizarlas, para poder actuar con éstas en nuevas situaciones de la vida escolar o extraescolar.

- ❖ **Explicar:** los alumnos establecen relaciones entre los objetos, descubren los nexos, revelan las contradicciones, las consecuencias, el por qué (causas), el para qué (importancia) o el origen de los objetos, fenómenos o procesos. Para poder llegar a las causas, es necesario que se conozcan las características esenciales del objeto de estudio.
- ❖ **Argumentar:** se deben dar razones que permitan reafirmar o refutar un planteamiento dado (juicio). Implica que se interprete un juicio y posteriormente se demuestre con razones su veracidad o falsedad.
- ❖ **Valorar:** implica identificar las cualidades que confieren el valor, análisis crítico, es decir, que se emitan juicios a partir de la confrontación del objeto de estudio con puntos de vista a partir de un criterio teórico. Para valorar, es necesario estudiar los objetos, los nexos, las relaciones; no se valora científicamente algo que no se conoce.
- ❖ **Análisis histórico lógico:** permite comprender el desarrollo del objeto, su génesis, el proceso de su formación y las leyes que lo rigen. Conlleva a que el pensamiento de los alumnos pueda reproducir mentalmente el proceso histórico, su complejidad y contradicciones.
- ❖ **Modelación:** permite la abstracción de las características del objeto de estudio y establecer sus relaciones, su representación en dibujos,

esquemas, gráficos, maquetas, mostrando las relaciones esenciales entre los componentes del objeto de estudio. La modelación estimula la proyección de nuevas ideas respecto al objeto, favorece la comprensión y la creatividad.

- ❖ **Solución y planteamiento de problemas:** es esencial si se desea desarrollar en los estudiantes un tipo de pensamiento reflexivo, creativo. Para lograrlo se debe enseñar a:

Analizar el problema: lo que le exige leer y escuchar atentamente lo planteado y diferenciar sus componentes: contenido de que se trata, datos que expresa, condiciones que se sitúan y sus características.

Determinar a partir de un análisis la o las vías de solución o nuevos problemas a partir del inicial. Esto se favorece mediante preguntas tales como: ¿qué plantea el problema?, ¿qué conozco y qué desconozco del problema?, ¿de qué forma voy a encontrar la solución?, ¿qué elementos tener en cuenta?, ¿con qué condiciones?, ¿qué aspectos son necesarios introducir o utilizar?

Ejecutar la vía de solución seleccionada, probar otras alternativas, plantear nuevos problemas. Controlar el resultado obtenido: supone controlar todo el proceso y no solo el resultado final. Valorar su aplicación práctica, su utilidad e importancia para uno mismo y para los demás y la sociedad en general.

Lo que se ofrece al estudiante en la tarea o ejercicio llegará a convertirse en verdadero problema para él cuando encuentre verdaderas contradicciones en el mismo, entre lo que conoce y falta por conocer, cuando se motive por encontrarle una solución.

“No se concurre a los establecimientos para aprender todo lo aprendible, sino muy singularmente para aprender a estudiar y para aprender a enseñar” (De la Luz y Caballero, 1833, pág. 257).

Así, existen diferentes tipos de tareas que se pueden orientar a los alumnos para favorecer su desarrollo intelectual, tales como:

Tareas que contribuyen a la percepción y comprensión del contenido de enseñanza (exigen básicamente la reproducción de los conocimientos).

- Responder preguntas cuyo contenido está en el libro de texto.
- Elaborar fichas bibliográficas o de contenido.
- Resumir datos acerca del contenido que se estudia mediante cuadros u otras vías.
- Completar en los cuadernos o libretas de notas la información de texto o reproducir sus figuras.

Tareas que exijan la aplicación del conocimiento y el desarrollo del pensamiento reflexivo:

- Operar con modelos, símbolos, esquemas.
- Poner ejemplos acerca de un tema dado.
- Vincular contenidos concretos con nuevos conocimientos.
- Encontrar las causas y consecuencias de un proceso o fenómeno.
- Elaborar un resumen.
- Elaborar tablas comparativas o gráficos.
- Enriquecer las notas de clase a partir de la consulta bibliográfica.
- Anotar los resultados de un experimento y llegar a conclusiones.
- Solucionar ejercicios en los que se apliquen los conocimientos ya recibidos.

Tareas que exijan la creación con una mayor independencia cognoscitiva:

- Concebir un plan para analizar o exponer un material.

- Operar con definiciones.
- Preparar un informe o ponencia ante el resto de los compañeros.
- Valorar un hecho o una información.
- Plantear y/o solucionar un problema.
- Plantear una hipótesis.
- Argumentar o fundamentar criterios o planteamientos.
- Comparar puntos de vista, fenómenos o procesos y arribar a conclusiones propias.
- Proponer experimentos.

Así, se debe propiciar en los alumnos el desarrollo de todas estas habilidades que funjan como una herramienta más para su aprendizaje escolar futuro y personal, por lo que debemos ser partidarios de que la didáctica debe profundizar y desarrollar aún más métodos y procedimientos didácticos que propicien el desarrollo de habilidades, en función de los objetivos de cada clase, seleccionando aquellos métodos y procedimientos que contribuyan a su desarrollo.

4.3.5 Hacia una Didáctica Desarrolladora

El término didáctica proviene del griego *Didaskei* “enseñar” y *Teckne* “arte”; lo que se podría entender como un artificio universal para enseñar todo a todos, el arte de enseñar y aprender. Para Alves de Mattos (citado en Silvestre y Zilberstein, 2002), es una disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo, cuyo objeto es la técnica de enseñar, de promover y orientar a los alumnos para que su aprendizaje sea eficaz. Actualmente la Didáctica o Teoría de la enseñanza tiene como objetivo la instrucción, la enseñanza, incluyendo el proceso educativo del proceso docente y las condiciones que propicien el trabajo activo y creador de los alumnos y su desarrollo intelectual (Silvestre y Zilberstein, 2002).

El objeto de estudio de la didáctica debe orientarse a ser la dirección del proceso docente educativo de modo que contribuya a la formación de una persona que responda al cargo de preparar al hombre para la vida social, así como para su

papel en la sociedad. Algunos de los paradigmas que mayor influencia tienen en la didáctica, se enmarcan dentro de la *Escuela Tradicional*, *La Escuela Nueva*, *El Conductismo*, *El Cognitivismo*, *La Tecnología Educativa*, *la Didáctica Crítica*, *El Constructivismo* y *El Enfoque Histórico Cultural*, entre otros.

Así, en nuestras orientaciones asumimos una **concepción didáctica desarrolladora** enmarcada dentro del Enfoque Histórico Cultural con algunas aportaciones de autores cubanos, como se ha ido mencionando a lo largo del capítulo.

Este enfoque, como ya es conocido, reconoce que el hombre llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no solo como un ente aislado. En esta elaboración, el tipo de enseñanza y aprendizaje puede ocupar un papel determinante, siempre que tenga un efecto **desarrollador** y no inhibitorio sobre el alumno.

Por lo que se asume que la didáctica debe ser desarrolladora, debe conducir al desarrollo integral de la personalidad del alumno y de sus potencialidades en particular, siendo esto el resultado del proceso de apropiación de la experiencia socio-histórica acumulada por la humanidad y así, al apropiarse de la información, lograr un aprendizaje interactivo, en correspondencia con las necesidades del avance técnico. De esta forma, al planear la clase, evaluar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje e incluso calificar la labor de los docentes, no se tiene en muchos países una visión clara de qué indicadores asumir, algunos llegan a utilizar la excusa “es que cada maestro tiene su librito” u otros defienden la llamada libertad de cátedra, manifestándose a veces, un total libertinaje, un caos en materia de determinar cuál es la brújula para instruir y formar a las nuevas generaciones.

Esto no significa oponerse a la libertad del maestro para diseñar su clase, ya que se reconoce que es imprescindible que en la determinación del currículo escolar participen activamente los docentes.

Sin embargo surge la pregunta: ¿cómo entonces podremos formar a los nuevos docentes, en función de lo que nos exige la sociedad en nuestro país?, ¿es imposible determinar principios didáctico generales que rijan el acto didáctico en las asignaturas escolares, que orienten al docente sin reducir su iniciativa y creatividad y que a la vez permitan expresarse a las didácticas particulares?

Todo esto enmarcado dentro del contexto de muchos de los diseños curriculares en América Latina respecto a la educación media superior, ya que dentro de éstos no existe acuerdo explícito acerca de asumir principios didácticos.

Así, el proceso de enseñanza aprendizaje deberá estructurarse de modo que el alumno se apropie de procedimientos para “aprender a aprender”, pero con conocimientos de la esencia y de las relaciones que se establecen entre los objetos, fenómenos y procesos.

Se deberán propiciar tareas de aprendizaje que estimulen la abstracción, que exijan que el estudiante explore con su concreto pensado, de los objetos, fenómenos y procesos que estudia y no siempre tenga que tener el objeto material delante para poder hacer referencia al mismo; tomando en cuenta el objetivo de la clase, el lugar que esta ocupa en el sistema de clases, las características del contenido y las particularidades de los alumnos, ya que no siempre el llevar a los salones de clase abundantes medios de enseñanza que objetiven el contenido de estudio favorecerán el aprendizaje.

Al educar a los alumnos de la clase colectivamente no habrá que dejar de impulsar la zona de desarrollo próximo de cada alumna y alumno, para que a partir del desarrollo alcanzado con la ayuda del otro (alumnos, docentes, padres, entre otros) se logre un desarrollo potencial, que permita desarrollar otras actividades de mayor complejidad y a la vez, manifestar formas de comunicación y socialización más profundas.

Por otra parte, el carácter científico del proceso de enseñanza aprendizaje debe conducir a los alumnos a apropiarse de un pensamiento teórico, que les permita dominar teorías, leyes, conceptos, pero que además, puedan actuar con conocimientos de causa, se formen valores que conduzcan a que vivan en sociedad, protejan el medio ambiente y transformen creadoramente la naturaleza y la sociedad.

De esta forma el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador: "constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extra docentes que realizan los estudiantes" (Silvestre y Zilberstein, 2002, pág. 16).

Al estudiar la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje se aprecia que los propios docentes lo describen como poco productivo, mecánico, repetitivo, en el cual el alumno tiende a realizar poco esfuerzo mental, así como también es pobre la influencia que se ejerce en la formación de valores, en la adquisición de normas de comportamiento y de métodos de aprendizaje.

Este proceder poco analítico y poco reflexivo del alumno conduce a un aprendizaje mecánico, reproductivo, en el que en ocasiones logra tener "éxito" con la realización de muy poco esfuerzo mental, es pobre, no es sistemático y el error no se señala ni se corrige. "El alumno participa muy poco o de forma muy ligera, en muy pocas ocasiones se le escucha haciendo una pregunta importante, ofreciendo una rica explicación o el planteamiento de una suposición o un problema. No se le exige una reflexión profunda, la determinación de lo esencial, el establecimiento de nexos, la argumentación, el vínculo de lo que aprende con la práctica social, la valoración de la utilidad, la autovaloración de lo que hace, de su conducta y la de sus compañeros. Esta pobreza genera un estudiante con muy poco protagonismo en el proceso de la clase, poco independiente, que se aburre y muchas veces desea que

pronto termine el turno de clases. ¿Cómo, qué y para qué aprende?” (Silvestre y Zilberstein, 2002, pág. 20).

El proceso de enseñanza aprendizaje está llamado a una importante remodelación en el camino hacia un proceso de interacción dinámico de los sujetos con el proceso de aprendizaje y de los sujetos entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación del estudiante, dado que debería de ser un proceso activo, vinculado con la vida, desarrollador de la inteligencia, que contribuya a la formación de cualidades y valores positivos de la personalidad y al auto-aprendizaje.

4.3.5.1 ¿Cómo lograr tan Importante Transformación?

El origen de estas exigencias y el estudio comparado realizado de los principios de la didáctica, permiten ubicar un conjunto de principios didácticos dirigidos a un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya, eduque y desarrolle, con las siguientes características:

- Realizar un diagnóstico integral de la preparación del alumno, que incluye el nivel de logros y potencialidades en el contenido del aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo-valorativo. Esto significa identificar qué tanto sabe el alumno, cómo lo hace, cómo se comporta, cómo aprende, cómo piensa, cuáles son sus cualidades, permitiéndonos profundizar en el conocimiento de los logros, dificultades y potencialidades de los estudiantes, lo que resulta sustancial, ya que deberá permitir al docente concebir y estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje con bases más sólidas.

Así, al diagnosticar el nivel de logros en el aprendizaje es muy necesario llegar a conocer, de cada elemento del conocimiento, qué logra hacer el alumno por sí solo y qué no sabe hacer, explorando así su zona de desarrollo potencial, con vistas a ofrecer la “ayuda” requerida, ya que esto

nos permite trazar estrategias que le permitan al alumno alcanzar los niveles de aprendizaje esperados (Silvestre y Zilberstein, 2002).

En la estrategia que se trace, deberá considerarse que cada estudiante esté consciente de lo nuevo a adquirir, en qué medida está preparado, qué le falta y cómo lograrlo; así el hecho de que el alumno conozca los aspectos no logrados de su preparación para los nuevos aprendizajes, y que no resolverlos

implica que presente dificultades en la asimilación del nuevo conocimiento, le permitirá trazar sus propias estrategias de solución, así como lograr que las ayudas que se le ofrecen tengan un mayor sentido para sí. La primera batalla contra los bajos resultados se logra aquí.

- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje concibiendo un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno, desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento, con el apoyo de medios de enseñanza que favorezcan la actividad independiente.

Esto conlleva un cambio de posición del docente y del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en este cambio radica la transformación principal que precisa la remodelación del proceso de forma que el escolar asuma una posición protagónica en la clase y consecuentemente en su aprendizaje, produciéndose también modificaciones importantes en la organización de las actividades en la clase y en la concepción de la tarea docente.

Se trata de que el estudiante busque al menos una parte importante de la información, como un proceso de búsqueda de la información que no se

posee, y que exista por parte del profesor una orientación que le permita saber qué necesita, qué la falta y cómo buscarla.

Esto implica involucrar al alumno en la búsqueda del conocimiento a adquirir desde posiciones reflexivas que, según las exigencias planteadas puede precisar del análisis y síntesis, además de que se debe establecer cuál sería el valor social del objeto de estudio, así como realizar la valoración acerca del sentido y el significado que posee el conocimiento en sí y para sí.

- Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia, desarrollando la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo. Para lograr un aprendizaje exitoso es necesario crear o despertar el interés en el alumno y del grupo, hacia el objeto de estudio. Es importante pensar en el vínculo de la tarea a realizar con los intereses y motivos de los estudiantes. La actitud del estudiante ante el conocimiento está vinculada a la significación de éste para las necesidades e intereses del alumno, a la experiencia anterior, así como al estado de ánimo en que se encuentre.

Por tanto, se debe despertar el interés mediante el vínculo con experiencias anteriores, despertar nuevos intereses hacia el objeto de estudio informando el para qué se estudia, qué valor posee, qué importancia social tiene, qué resulta interesante, novedoso, e indagar qué valoración realizan los alumnos acerca del contenido objeto de estudio. Se debe estimular el protagonismo del alumno, dar soluciones a los obstáculos que limitan el aprendizaje en los estudiantes, ya que la ayuda a tiempo favorecerá que se mantenga el deseo por la realización, desarrollando la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.

- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce

la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas. Por lo tanto se deben desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes una lógica en el análisis de la información, profundizar en los elementos, establecer nexos, realizar valoraciones, suposiciones y el planteamiento de problemas. El entrenamiento de los estudiantes con este propósito permitiría enriquecer y corregir su proceder en el acto de aprender, a la vez que incorporaría diferentes estrategias para su auto-aprendizaje, ya que estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento, así como el alcance del nivel de pensamiento teórico, es en la medida en que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas (Silvestre y Zilberstein, 2002).

El nivel de logros alcanzado en el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento en los estudiantes está muy relacionado con las posibilidades de éxito en el aprendizaje, y debe ser objeto de la clase estimular su desarrollo dado que su no adquisición limita en gran medida las posibilidades de éxito, incluida la de el tránsito de un nivel a otro y el alcance de niveles de educación superiores. Es necesario educar en el pensar, en la actitud analítica y cuestionadora de aquello que es objeto de estudio, de la vida y de sí mismo, así como educar en una actitud recreativa y proyectiva respecto al conocimiento.

- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción entre lo individual y lo colectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que de esta forma se puede observar cómo se manifiesta el alumno, cómo se comporta, se da oportunidad a que expresa qué y cómo piensa, qué hace; de esa manera no se sigue la tendencia tradicionalista en la cual el maestro es el centro de la actividad y la interacción se produce en forma de eco, yo maestro digo, tú alumno repites ó yo hago y tú copias, limitándose las posibilidades de ejercer

una importante acción dirigida en la educación del alumno, respecto a su comportamiento y a la formación de sentimientos, cualidades y valores.

- Y finalmente, atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira. Esto apoyándose con el diagnóstico integral del alumno, ya que la profundidad de dicho diagnóstico permitirá al docente adquirir los elementos que necesita para proyectar la atención diferenciada, junto con la interacción directa docente-alumno (la observación directa de su comportamiento ante situaciones diversas permite apreciar diferentes características de su personalidad) y con ello las ayudas que los diferentes alumnos van a necesitar, lo cual debe permitir el alcance de los objetivos esperados en todos los alumnos y alumnas y el desarrollo de las potencialidades individuales.

4.4 Acerca de la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje

La evaluación es un proceso regularizador en la dirección de la enseñanza y el aprendizaje, en la que deben intervenir profesores y estudiantes, es el proceso para valorar y comprobar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, en sus momentos de orientación y ejecución.

Evaluar es, en sentido general, estimar, juzgar, apreciar, determinar el valor de algo, emitir un juicio de valor. Ello permite adoptar una guía para actuar o proyectar, o también modificar o no la manera en que se realiza algo. La evaluación cumple funciones instructivas, educativas, de diagnóstico, de desarrollo y de control. También está relacionada con la medición, ya que aporta datos cuantitativos o cualitativos según sea el caso. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, existen diferentes instrumentos para su evaluación. Los más frecuentemente utilizados han sido **el auto informe** debido a consideraciones de tipo práctico ya que es un

método rápido y poco costoso, sobre todo cuando la cantidad de sujetos es alta. El mismo ha asumido la forma de: entrevistas, inventarios, cuestionarios y escalas, entre otros. Con ellos se obtiene información del sujeto sobre sí mismo basándose en su auto observación. Generalmente consiste en un listado de actividades o características del trabajo sobre los que el estudiante debe informar sobre si los utiliza o no en sus tareas habituales de aprendizaje.

Los auto informes normalmente ofrecen garantías de una cierta fiabilidad, pero en general puede verse afectada su validez, que se resiente al no existir condiciones reales sobre las que tomar decisiones estratégicas. Además parece medir más la imagen que de sí mismo tiene el estudiante como aprendiz, que el conocimiento y uso competente de estrategias efectivas. Sin embargo, pueden ser una herramienta provechosa para iniciar la reflexión del estudiante sobre su trabajo (Monereo , 2000).

Por otro lado, también podemos contar con **los métodos de observación**. Estos se utilizan para registrar los aspectos observables de la conducta estratégica, productos o huellas de la misma. Aquí se trata de inferir el conocimiento y/o uso de una estrategia determinada a partir de producciones que se realizan en una situación controlada. La fuente de error de estos procedimientos, por lo tanto, puede estar en esta inferencia, aunque con ellos se evitan los sesgos característicos del auto informe.

Es por ello que, para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se deben utilizar de manera complementaria ambos métodos. Es decir, se debe de seguir la estrategia de integración de métodos, la llamada triangulación metodológica; entre los instrumentos que aportan información cuantitativa y aquellos que aportan una información más cualitativa con el fin de validar la información obtenida en cada uno y enriquecer la construcción teórica realizada a partir de ellos (Solís y Zilberstein, 2005). Cuando se pretenden evaluar en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, la

evaluación debe producirse en tres momentos fundamentales: en el diagnóstico inicial, a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y en la evaluación final. El *diagnóstico inicial* debe de informar del conocimiento estratégico que tienen los alumnos, de cómo aprenden los diferentes contenidos que se les presentan, si necesitan ayuda o no y cuáles son más apropiadas para cada uno de ellos.

A lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje se debe:

- Revisar la caracterización inicial para ver si es adecuada
- Revisar el grado de profundización que van alcanzando los diferentes aprendizajes, es decir, si se va construyendo un conocimiento alrededor de las estrategias de aprendizaje suficientemente amplio, que permita ponerlas en funcionamiento, lo cual posibilita al profesor ajustarse a las necesidades de sus alumnos y propiciar que todos avancen hacia un conocimiento más estratégico.
- Buscar información de cómo los alumnos utilizan las diferentes ayudas ofrecidas: si de forma poco reflexiva o si realizan un uso regulativo reflexionando en qué momentos les pueden ser útiles o no.

Estos permitirán a lo largo del proceso que los alumnos vayan siendo conscientes de cómo van alcanzando los diferentes contenidos trabajados, ellos podrán variar su acción y ajustarla según las carencias que presenten. Además podrá ir formándose una autoimagen más completa y real, base esencial para poder afrontar el proceso de enseñanza aprendizaje con la motivación y predisposición necesarias para superar las posibles carencias y dificultades con que se irán encontrando (Solís y Zilberstein, 2005).

Por otra parte, la *evaluación final* debe de informar del alcance o no de los objetivos didácticos programados al iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje y de si los diferentes ajustes que se han realizado han resultado adecuados. Otras maneras que los docentes pueden emplear para evaluar estrategias son la valoración de las

pruebas o exámenes tipo test o de elaboración (respuesta amplia), la elaboración de mapas conceptuales o esquemas lógicos, las escalas, entre otras. De esta forma, lo más común que se ha observado en la práctica docente es que la aplicación de pruebas o exámenes a los estudiantes para medir su aprendizaje no siempre se utiliza para evaluar realmente el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, sino que desgraciadamente en muchos casos, sólo se emplean para otorgar una nota o calificación, cuyo único objetivo es etiquetar al estudiante. Por lo tanto, se aprecia que cuando se evalúe a los estudiantes con controles escritos, no se debe limitar a que una vez calificados estos, se les informe sólo la puntuación obtenida, sino valorar con ellos los aciertos y errores cometidos, y no solamente las respuestas dadas, sino también el proceso que utilizaron para llegar a los resultados. Así, de manera resumida se presentan algunos indicadores sugeridos para evaluar estrategias de aprendizaje, por parte de los docentes:

a) Durante la observación de las actividades en las que participen los estudiantes

Modos de evaluar

Observación de las actividades realizadas por las alumnas y alumnos en la clase y en el estudio independiente fuera de esta.

Indicadores a tener en cuenta

Habla espontánea; participa; comentarios hacia el profesor; comentarios hacia otros estudiantes; expresión al comunicarse: expresa atención, sorpresa, gusto o disgusto, aburrimiento.

b) Durante las preguntas y respuestas de los estudiantes

Modos de evaluar

Mediante las preguntas que realiza en las actividades durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Indicadores a tener en cuenta

Grado demostrado de comprensión de la información. Dominio de la expresión oral y/o escrita. Grado de coherencia y de independencia en las respuestas. Correspondencia de la respuesta con el nivel de asimilación del conocimiento exigido en la pregunta y/o actividad (denota que reproduce los conocimientos o habilidades y los aplica o traslada a una nueva situación).

c) Durante las tareas que se asignen**Modos de evaluar**

Mediante las tareas que se orientan en la clase o para fuera de ésta.

Indicadores a tener en cuenta

Modos en que solucionan las tareas (denota que reproduce los conocimientos o habilidades, denota que aplica o traslada a una nueva situación los conocimientos o habilidades que exigen la tarea). Solución de problemas; planteamiento de problemas; desarrollo de investigaciones; elaboración de composiciones, informes, entre otros. Cumplimiento de las tareas asignadas (nivel de asimilación que se evidencia, reproducción simple del conocimiento o con modelos o esquemas tomados de fuentes bibliográficas consultas y aplicación).

En suma, en la actualidad la educación escolar en general, y la educación media superior en particular, para lograr un desarrollo más integral del alumno y una mayor calidad educativa, debe superar la sustentación del proceso educativo en la reproducción memorística y mecánica de contenidos, hacia la formación en el alumno de estrategias y habilidades de aprendizaje que le permitan su formación como sujeto dinámico y activo en la adquisición y búsqueda del conocimiento.

CONCLUSIONES

La enseñanza, que se orienta al papel del maestro, y el aprendizaje, al de los alumnos, constituyen un proceso de interrelación indisoluble en la educación escolar, de manera que resulta cuestionable la práctica tradicional de conceder prioridad al papel del profesor. La alternativa, por lo tanto, es un modelo pedagógico donde el educador planifique el proceso educativo y dirija la actividad de sus alumnos de manera que se logre la influencia educativa prevista; controlar y evaluar los resultados alcanzados para preparar los objetivos del nuevo contenido. La actividad del docente incluye la transmisión de conocimientos, el desarrollo de capacidades, las bases de la ideología y la moral y la formación de habilidades e intereses. Esta actividad tan amplia le brinda grandes posibilidades de influir en el desarrollo general de la personalidad de sus alumnos. Un proceso de enseñanza aprendizaje que instruya, eduque y desarrolle es una exigencia actual a la escuela, y constituye un reto para los docentes, ya que durante años se ha centrado el proceso en lo cognoscitivo y dejando en cierta medida a la espontaneidad el efecto desarrollador y educativo de la enseñanza.

El maestro tiene que transmitir los conocimientos, *los métodos de trabajo* y las posiciones ideológicas de su asignatura, es decir, debe preocuparse porque dichos métodos se conviertan en propiedad definitiva de los alumnos. Para lograr esto tiene que organizar la actividad de sus educandos y desarrollar importantes relaciones con la vida, con la actividad en el colectivo, con el objeto de alcanzar la mayor influencia posible sobre el desarrollo de la personalidad de todos sus alumnos, en el proceso docente educativo.

De esta forma y en concordancia con lo mencionado por Silvestre y Zilberstein (2002), es importante tener en consideración durante el proceso de enseñanza aprendizaje los siguientes aspectos claves:

- Un diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno.

- Buscar el protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad del aprendizaje.
- Organizar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Y la concepción y formulación de la tarea.

Se requiere conocer más al alumno y obtener mayor profundidad en su diagnóstico, de forma que se aprecie no sólo el nivel de logros en la instrucción, sino también cómo piensa, se comporta, actúa, qué le interesa y motiva, a qué aspira, cómo estudia, qué desarrollo ha alcanzado en sus habilidades intelectuales y en su pensamiento. Respecto al diagnóstico del aprendizaje se busca un estudio más fino, que permita explorar hasta dónde logra llegar a hacer por sí solo y cuáles son sus potencialidades en el aprendizaje de las diferentes materias. Ante la tendencia de una posición pasiva del estudiante en el aula, se plantea desarrollar su protagonismo que le permita asumir una posición verdaderamente activa y que así lo vivencie y aprecie. Implica no más manos levantadas para repetir mecánicamente lo que dice el docente, el libro u otro alumno; no más no saber qué y cómo preguntar, qué y cómo emprender una tarea, cómo fundamentar, argumentar, ejemplificar una idea o enfrentar la búsqueda de la solución a un problema; no más no saber encontrar y reconocer los aciertos y los errores.

Se trata de moverse de una práctica donde el maestro es el centro hacia una en que se convierte en el director y coordinador de la actividad y los alumnos los principales protagonistas. El cambio sustancial radica en la transformación de la posición del docente en el aula, lo que implica una forma diferente de dirigir y organizar el proceso, que permita un real protagonismo de los estudiantes, que la actividad individual y colectiva asegure una mayor interacción-comunicación entre los estudiantes y entre ellos y el docente. Dichos cambios deben lograr que la tarea del docente logre centrar la atención de los alumnos en los elementos fundamentales, que provoque el análisis reflexivo del estudiante y le conduzca a exigencias crecientes en su actividad intelectual, independencia y creatividad. Se deberá propiciar que el alumno analice qué realizó, cómo lo hizo, qué le permitió el éxito, en qué se equivocó, cómo puede eliminar sus errores, que defienda sus

criterios en el colectivo, los reafirme, profundice o modifique, que se auto controle y valore sus resultados y formas de actuación. Tales exigencias para la remodelación del proceso de enseñanza aprendizaje, que exigen al docente perfeccionar su concepción de dicho proceso, precisan a la vez de nuevos enfoques metodológicos en la consecución del mismo. Le será necesario profundizar en la estructuración del contenido de forma que el alumno adquiera los elementos esenciales, se recree en éstos, reflexione, se apropie de procedimientos lógicos para el análisis, utilización y valoración del contenido.

A tales efectos el maestro deberá:

- Propiciar que el alumno, en su interacción con el conocimiento, ascienda al procesamiento de la información, en un nivel de pensamiento teórico.
- Trabajar en la búsqueda del conocimiento, de las relaciones entre las partes y el todo, de las relaciones causales, de la utilidad del conocimiento.
- Estimular la formulación de suposiciones e hipótesis, el planteamiento y soluciones de problemas, la búsqueda de aplicaciones.

Todo ello mediante la realización y utilización de estrategias que alienten el aprendizaje y estimulen el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos, mediante la creación de situaciones educativas, bien desarrolladas con el contenido que se aprende, como con la propia realización de la actividad individual y colectiva. Con estos planteamientos se posibilita contribuir para que los alumnos de educación media superior sean capaces y cuenten con elementos y herramientas que les permitan salir airoso durante su proceso educativo y de aprendizaje, propiciando un cambio en la forma de entender y visualizar a la educación preparatoria mexicana y al papel que debe de jugar tanto el docente como el alumno, para así llegar a obtener cambios y mejoras en los resultados y en la vida de los alumnos y docentes de este nivel escolar, así como una mayor calidad en la educación mexicana.

El éxito de la actividad del maestro depende mucho de cómo logra estimular en los alumnos la independencia cognoscitiva. Por esto resulta decisivo que en su práctica

docente los enseñe a trabajar, les aporte métodos y procedimientos que permitan al estudiante desarrollar sus habilidades intelectuales y prácticas, para que puedan procesar las diversas fuentes de conocimientos, en fin, para que aprendan a aprender.

BIBLIOGRAFIA

- I Encuentro Nacional de Tutores de Nivel Medio Superior (2007). En Eutopia, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades y para el Bachillerato, 1(3), 41-42.
- Aboites, H. (2000). "Examen único 1996-2000: Balance". Revista Educativa, 8 (19), 51-65.
- Acle, T. G. y Olmos, R. A. (2004). "Fracaso Escolar o Problemas de Aprendizaje". Psicología Educativa. 11, 16-18.
- Almazán, O. J. L. (2001, febrero). "La Educación Media Superior en México". (31 párrafos). Revista Coparmex Entorno. (En red). Disponible en: www.coparmex.org.mx
- Aramburu, C. C. y Riestra, C. A. (2000). "Reflexiones Teórico-Analíticas Sobre el Psicólogo Educativo: Estrategia de Intervención Programa Escuela". Psicología Iberoamericana. (8), 4-9.
- Arancibia, C. V. , Herrera, P. P. & Strasser, S. K. (1999). *Psicología de la Educación*. Universidad Católica de Chile: Alfaomega Ediciones.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU-UNAM.
- Bourdieu, P. (1990). *Razones prácticas sobre la Teoría de la Acción*. España: Anagrama.
- Bozhovich, I. L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
- Cañas, T. (2005) *La formación de valores. Reto de la escuela contemporánea*. Ediciones CEIDE, México.
- Cerón, A. S. (1998). *Un modelo educativo para México*. México: Editorial Santillana.
- Cervantes, C. M. (2004). "Bajo Rendimiento Académico". Psicología Educativa. 11, 19-23.
- Chadwick, C. B. (1997). "Estrategias de aprendizaje". Revista Pedagógica: Palabra de Maestro. 7(23), 107-123
- Coll, C. , Miras, M. , Onrubia, J. & Solb, I. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Cataluña.

- Coll, C. , Palacios, J. & Marchesi, A. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Compilación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cramer, J. F. & Browne G. S. (1967). *Educación contemporánea. Estudio comparativo de sistemas nacionales*. México: Unión tipográfica Editorial-Hispano América.
- Cronbach, L. J. (1987). *Sicología Educativa*. México: Editorial Pax-México, Librería Carlos Cesarmon, S. A.
- Cruz, G. R. (2007, julio). El Bachillerato en México, el nivel educativo más abandonado. (40 párrafos). El Siglo de Torreón (En red). Disponible en: www.elsiglodetorreon.com.mx
- Danilov y Skatkin. (1981). *Didáctica de la Escuela Media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- De Allende C. M. & Morones D. G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES .
- De Bartolomeis, F. (1986). *La Actividad Educativa. Realización, Instrumentos y Métodos*. Barcelona: Editorial Laia.
- De la Luz y Caballero, J. (1833). *Informe sobre la Escuela Náutica*. Cuba: Escritos Educativos.
- Dreier, O. (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social". *Psicología y Ciencia Social*, Vol. 3, No. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.
- Dubet , F & Martuccelli , D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Argentina: Losada Editorial.
- Encuesta Nacional de juventud 2000 (2002). Secretaria de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México.
- Eson, M. E. (1978). *Bases Psicológicas de la Educación*. México: Interamericana.
- Fariñas, L. G. (1995). *Maestro, una estrategia para la Enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.
- Fernández, A. M. (2001) *Las relaciones humanas y la comunicación*. La Habana: Centro de Referencias para la Educación Avanzada. Cujae.
- Fernández, E. M. (1989). *El rechazo escolar: alternativa o trampa social. Manual de sociología de la educación 2*. Madrid: Textos Visor.

- Francis, C. J. Y Stephenson, B. G. (1975). *Educación Contemporánea. <Estudio Comparativo de Sistemas Nacionales>*. Pedndiente país: Editorial UTEHA.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- González, O. (1999). El Enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. En: *Colectivo de autores. Selección de Lecturas de la asignatura. Tendencias pedagógicas Contemporáneas*. Maestría en Ciencias de la Educación Superior Universidad de Matanzas.
- Guerra, S. M. (2007). ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En: C. Guzman y C. Saucedo (Ed), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. (99-124)*. México: Ediciones Pomares.
- Guerrero, S. M. E. (2007) ¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En: C. Guzmán & C. Saucedo (Ed.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. (99-124)*. México: Ediciones Pomares.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Gutierrez, Z. I. (1975). *Historia de la Educación*. Madrid: NARCEA, S. A. De C. V. Ediciones.
- Guzmán, G. C. & Saucedo, R. C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México : Ediciones Pomares.
- Hernández, F. A. de la C. (1999). *Recursos didácticos para el aprendizaje en el sistema de educación a distancia. Ponencia*. La Habana: Pedagogía '99.
- Hojholt, K. (1997) "Child development in trajectories of social practice". Trabajo presentado en la Conferencia Bianual de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica, Berlín.
- Huguette, C. (1983). *La Psicología Escolar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibarrola, M. & Gallart, M. A. (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina, UNESCO-ORELAC-CIID-CENEP-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-CIDE-UIA, Santiago, Buenos Aires, México.
- La Belle, T. (1980). *Educación no Formal y Cambio Social en América Latina*. México : Nueva Imagen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1995). *Situated Learning*. Cambridge University Press.

- López, L. M. (1989). *¿Cómo enseñar a determinar lo esencial?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mandujano, T. M. (1999). *“Educación Humanista: Un apropiada de educación integral”*. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex., México.
- Martínez, R. F. (2001, septiembre-diciembre). “Reformas Educativas: Mitos y Realidades”. (91 párrafos). *Revista Iberoamericana de Educación* (En red). Disponible en: www.ricoei.org/rie27a00.htm
- Merino, G. M. C. & Ramírez H. T. (2007). La construcción subjetiva de la identidad en las autobiografías de estudiantes adolescentes. En: C. Guzmán & C. Saucedo (Ed.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela.* (171-193). México : Ediciones Pomares.
- Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova.
- Moctezuma, B. E. (1993). *Una visión de la modernización en México. La educación pública frente a las nuevas realidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor Dis, S. A.
- Núñez, B. L. & Ortiz, A. D. (2009, abril). “Calidad en la educación superior”. (37 párrafos). *Revista Educación 2001 55* ,9-11. (En red). Disponible en : www.cetis143.edu.mx.
- Ortiz, T. C. (1991, enero-marzo). “Algunas notas acerca del Bachillerato Universitario”. (57 párrafos). *Revista de la Educación Superior 20* (1), (En red). Disponible en :www.anuies.mx.
- Pantoja, M. D. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. México: Universidad Autónoma de México.
- Pérez, C. S. P. (2001). *“La intervención del psicólogo en el rendimiento escolar a nivel medio básico”*. Reporte de Trabajo Profesional, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex., México.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata .
- Petrovsky, A. (1978). *Psicología general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pineda, D. M. C. Y Martínez, I. E. (1997). *“El papel del psicólogo en la educación media básica”*. Tesis Teórica de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex. , México.

- Pozo, J.I; Monereo, C. & Castellón, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En: Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. *Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.
- Ramírez, L. L. N. & Osorio V. E. E. (2008). Diagnóstico de estilos de aprendizaje en alumnos de educación media superior (62 párrafos). *Revista Digital Universitaria* (En red). Disponible en: www.unam.mx/vol.9/num2/art09/int09.htm
- Rangel, G. H. (2004). "Psicoterapia en Trastornos del Aprendizaje". *Psicología Educativa*. 11, 28-32.
- Rico, M. P. (1998). *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, R. S. (2002). *"La inteligencia emocional en el rendimiento académico"*. Reporte de Investigación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex., México.
- Rojas, A. & Corral, R. (2001). La Tecnología Educativa. En: Colectivo de autores. Apuntes para la asignatura Pedagogía. Escuela Internacional de Educación física y Deporte. 9-13.
- Ruiz, A. (1911). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Barcelona: Gilí
- Salamon, M. (1980). "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social". *Revista Perfiles Educativos* 8, 3-24.
- Salmerón, R. F. (1972). *Cuestiones educativas y páginas sobre México*. México: Editorial Universidad Veracruzana.
- Santamaria, S.; Quintana, A. M.; Milatzzo, L. & Martins, E. (2010). Historia de la Educación y la Pedagogía (20 párrafos). (En red). Disponible en: www.monografias.com
- Secretaría de Educación Pública (2005, agosto). Quinto informe de labores de la Secretaría de Educación Pública. (34 párrafos). *Secretaría de Educación Pública*. (En red). Disponible en : www.cenedic.uco.mx.
- Selvinni, P. M. , Cirillo, S. , D´Etorre, L. , Garbellini, M. , Ghezzi, D. , Lerma, M. , Lucchini, M. , Martino, C. , Mazzoni, G. , Mazzucheli, F. & Nichole, M. (1986). *El Mago sin Magia. Como Cambiar la Situación Paradójica del Psicólogo en la Escuela*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.
- Silvestre, O. M. & Zilberstein, T. J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Solís, G. Y. & Zilberstein, T. J. (2005). *Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el enfoque histórico cultural*. México: Ediciones CEIDE.
- Solloa, G. L. (2004). "Bajo Rendimiento Académico. ¿Es un problema de Aprendizaje o un Problema Emocional?". Psicología Educativa. 11, 19-23.
- Talía, A. (2004). "Los Fracayos Escolares". Psicología Educativa. 11, 2-15.
- Urbina, S. J. (1989). *El Psicólogo: Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velázquez, R. L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En: C. Guzman y C. Saucedo (Ed.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (44-68). México: Ediciones Pomares.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Wall, W. D. (1979). "Psychology of Education". Revue Internationale de Pédagogie. 25, 209-391.
- Yebra, M. Y. (2001). "El bajo rendimiento escolar en adolescentes con discapacidad intelectual, su relación con la familia y el apoyo social que reciben". Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Mex. , México.
- Zilberstein, J. (2003). Categorías de una didáctica desarrolladora. Posición desde el enfoque histórico cultural. En: *Colectivo de autores. Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. La Habana: Editorial Felix Varela.