



**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**EL PAPEL DEL ORIENTADOR EDUCATIVO EN EL PROCESO  
DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION SECUNDARIA**

JOSE MARGARITO LOPEZ LOZANO

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO  
EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

México, 1992.

# INDICE

	PAGINA
INTRODUCCION . . . . .	1
<b>CAPITULO I</b>	
<u>BREVES ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EDUCACION SECUNDARIA . . . . .</u>	4
NOTAS . . . . .	52
<b>CAPITULO II</b>	
<u>DIAGNOSTICO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA SECUNDARIA . . . . .</u>	54
NOTAS . . . . .	72
<b>CAPITULO III</b>	
<u>FINALIDAD DE ESTA INVESTIGACION . . . . .</u>	73
A- ANTECEDENTES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA . . . . .	73
B- SITUACION ACTUAL DE LA ORIENTACION EDUCATIVA . . . . .	75
C- PERFIL DEL ORIENTADOR EDUCATIVO. . . . .	78
- En lo pedagógico . . . . .	78
- En lo biopsicosocial . . . . .	85
- En lo moral. . . . .	103
- Estudios sobre la personalidad del adolescente mexicano. . . . .	105
D- TALLER DE COMUNICACION . . . . .	122
- Argumentación teórica. . . . .	123
- Desarrollo instrumental. . . . .	131
- Desarrollo cognoscitivo. . . . .	139
- Desarrollo afectivo-social . . . . .	145
- Argumentación teórico-metodológica y experiencia operativa . . . . .	151
- Desarrollo instrumental . . . . .	151
- Desarrollo cognoscitivo . . . . .	157
- Desarrollo afectivo-social . . . . .	161
- Resultados de la experiencia operativa . . . . .	172
- Programa para el taller de comunicación . . . . .	176
NOTAS . . . . .	185
CONCLUSION . . . . .	188
NOTAS . . . . .	197
BIBLIOGRAFIA . . . . .	198

## INTRODUCCION

*Justificación*

Esta investigación busca construir una alternativa (entre las innumerables que puedan existir) sobre la función que debiera tener la Orientación Educativa en el proceso de aprendizaje del educando en la escuela secundaria.

Dicha alternativa es una propuesta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el orientador y los educandos construyan un proceso de transformación del pensamiento con base en la práctica analógica de la realidad y la discusión de temas-problema (tarea), mediante los contenidos de las materias; ya que la principal preocupación de esta alternativa es la búsqueda de interrelacionar dichos contenidos con la realidad escolar y la realidad social cotidiana del educando.

Así, la orientación educativa tendrá un espacio para ensayar esta propuesta y el educando obtendrá un lugar para poder reflexionar, criticar y - construir respuestas a los problemas académicos que le plantean las diferentes materias que recibe diariamente, lugar donde puede converger sus ideas con base en su experiencia cotidiana y discusión de las mismas.

En la actualidad sigue vigente el supuesto: "El educando por sí mismo logra integrar y apropiarse el conocimiento manifestado por cada docente de - asignatura que integra el plan de estudios"; sin embargo, en la realidad el educando no ubica los mensajes de cada materia en un todo intelectual pues existe atomización del conocimiento y en consecuencia, el alumno siente estar desvinculado del centro escolar por tanta información que recibe. El resultado es el ensayo de la habilidad de memorizar, cultivada desde la educación primaria y la educación familiar; por ende los alumnos que egresan de este nivel educativo manifiestan poca calidad académica, entre otras deficiencias a nivel cognoscitivo. (Ver índice de reprobación, repetición, y bajo aprovechamiento escolar, Cap. 1)

Por consiguiente, esta alternativa busca un espacio dentro del currículo

lo, donde pueda manifestar el educando su reflexión, su crítica y su negociación (Yo transaccional), construyendo argumentos para facilitar el proceso de aprendizaje que fomenta la escuela. Y el orientador educativo obtendrá el acercamiento con todos los educandos con el fin de instrumentar estrategias grupales e individuales para propiciar el proceso de desarrollo biopsicosocial del adolescente.

Dicha alternativa se construye mediante la investigación bibliográfica y documental.

Sus instrumentos son las técnicas de estudio, la comunicación, la comprensión y la discusión sobre fenómenos naturales y sociales. Por medio de lecturas funcionales informativas, o bien, por interpretaciones de la realidad del ambiente social donde se desempeña el educando.

Su proceso es dialógico y su método es de observación-participante, -- tanto el proceso como el método son permanentes y continuos, favoreciendo la vinculación de la escuela y la realidad social.

A su vez, dicha continuidad logra la construcción de herramientas instrumentales, cognoscitivas y afectivas, en un primer momento, pues el proceso permanente de esta propuesta logra la transformación de dichas herramientas en estrategias individuales y colectivas como funciones mentales superiores para ser utilizadas conscientemente en el proceso de aprendizaje del educando.

Por último, esta alternativa logra un proceso preventivo para ayudar a evitar la reprobación y deserción, y aumentar el rendimiento escolar.

Con esta propuesta el Orientador Educativo obtendrá un lugar en el currículo de la escuela secundaria y participará durante los tres años en el proceso consciente de aprendizaje del educando.

Para construir esta alternativa, hemos separado esta investigación en tres partes; en la primera se ubica el origen, crecimiento y forma actual -

de la educación secundaria mediante un breve análisis histórico, que puntualiza: el papel de la orientación educativa, los antecedentes de la escuela secundaria y el proceso de aprendizaje que se ha ensayado en México.

En la segunda, se analiza el proceso de aprendizaje de la escuela secundaria con el fin de obtener un diagnóstico, resaltando el problema de esta investigación, buscando que el lector visualice la dirección que lleva dicho estudio.

En la última parte, se puntualiza el papel del orientador educativo -- con base en la historia de la educación secundaria y se describe la construcción de la propuesta mediante la argumentación teórica y metodológica, explicando de manera objetiva las categorías que integran el proceso de estructuración. Además se enfatiza la operatividad como proceso de la alternativa que se presenta.

1. FORMAS ACTUALES  
DE LA INVESTIGACIÓN  
METODOLÓGICA

2. PROCESO DE  
INVESTIGACIÓN EN  
LA SECUNDARIA

3. METODOS  
O ALTERNATIVOS

## CAPITULO I

### BREVES ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EDUCACION SECUNDARIA

Con el fin de lograr ubicar al lector sobre el papel del orientador -- educativo, es necesario percibir de manera objetiva la historia de la escuela secundaria; hacer énfasis en el proceso de aprendizaje que ha observado hasta nuestros tiempos, a fin de poder deducir la acción que ha tenido, en dicho nivel de nuestra educación.

El eje conductor de este capítulo es la creación de los diferentes --- Planes de Estudio contenidos en la historia de la escuela secundaria desde 1925, con tendencias hacia la educación informativa o, en su defecto, la -- educación formativa.

Por último, se hace notar en este breve análisis que no se agotan to-- das las causas que originan dichos cambios (planes y programas de estudio), de cada administración gubernamental, pues es de interés dejar asentadas al gunas características y fines sobre el perfil del egresado, según el momen-- to histórico e interés por el grupo gobernante de ese tiempo.

Por tanto, este análisis es necesario para poder lograr ver con claridad el problema de esta investigación.

Uno de los cimientos con más peso en la formación del sistema educativo en México, se observa durante la administración del gobierno de Benito - Juárez, cuando se planea la Instrucción Pública.

Con la República restaurada existen dos hechos importantes en materia educativa, que son: 1) la creación de la Ley de Instrucción de 1869; 2) los Congresos Nacionales sobre Instrucción Pública, el primero en 1889-1890 y - el segundo en 1890-1891; estos congresos después de la muerte del ejecutivo.

En la Ley de 1869, se destaca la práctica educativa marcando la iniciativa para dejar de utilizar los procedimientos de la escuela lancasteriana cono-

cida como método de enseñanza "mutuo" y se propone el sistema simultáneo o bien un sistema mixto.

Las cualidades del método simultáneo son: la rapidez, seguridad y utilidad del fin.

El Profr. A. Castilla lo clasifica en:

- Recitativo, cuando se habla.
- Interrogativo, si la enseñanza se realiza se realiza a través de preguntas.
- Interlocutivo, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se pregunta y se responde.
- Narrativo, si solamente se repite la lección.
- Racional, cuando los conceptos transmitidos se reflejan con criterios propios.
- Popular, cuando la enseñanza ofrece con sentido práctico o intuitivo. " (1)

Otra sugerencia es la enseñanza "objetiva", que estriba en el realismo pedagógico, o sea, "Que las cosas debían mostrarse a los educandos antes -- que las palabras". Un método aplicable a todas las materias con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

Por ultimo, la instrucción tendra que ser integral, que quiere decir:

"Que el objetivo era proporcionar una cultura general, lo más amplia posible, sin descuidar ninguno de los aspectos de formación del ser humano, materias humanistas, asignaturas de especialidad y actividades, como educación física y las de formación estética, que propiciaban el desarrollo integral del hombre. Además programar el plan de estudios según la edad del estudiante." (2)

Con base en esta Ley, G. Barreda, propone que la formación del hombre en materia educativa estriba en la razón y en la ciencia. Consideraba al orden como base de la educación y al progreso como fin más importante, pero sostenía que solamente el positivismo podría organizar un verdadero sistema de educación popular, que constituiría el más vigoroso instrumento de la forma social.

De 1872 hasta 1888 se sigue defendiendo la educación liberal con la -- fundación de la escuela Modelo de Orizaba en 1883 y la creación de escuelas formadoras de docentes, con base en dicha escuela. El auge de las escuelas-normales hizo recapacitar a nuestros pedagogos sobre la parte vital del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando. Trajo como consecuencia la abolición del sistema mutuo (lancasteriano) y la adopción del método simultáneo (colectivo); el método objetivo o intuitivo procuraba desarrollar la observación, la atención, la percepción, la memoria y la imaginación. Este método sustituía al dogmático de épocas anteriores, en donde el educando estaba obligado a aprender de memoria los conocimientos expuestos por el maestro; dicho método provino del pedagogo suizo J. Pestalozzi.

En 1889-1891, se organiza el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, se crean 26 grupos de trabajo con las siguientes comisiones: Enseñanza elemental obligatoria, Escuelas Rurales, Maestros y colonias infantiles, Escuelas de Párvulos, Escuelas de Adultos, Escuelas de Instrucción Primaria superior, Medios de sanción de la Enseñanza Primaria Laica y Emolumentos de los Maestros.

En lo que se refiere a la educación Media se menciona:

"La instrucción elemental establecida en la fracción B - del artículo 4º de la Ley de 1888, no es bastante para emprender después los estudios de preparatoria, necesitándose, en consecuencia, integrarla por medio de una - instrucción primaria superior que sirva de intermedio - entre la elemental y la preparatoria (...) con duración de cuatro años la elemental y dos la superior". (3)

El establecimiento de la instrucción primaria superior fue una de las mayores innovaciones producidas por el congreso y representó en su tiempo - el papel que destina hoy la escuela secundaria como elemento de enlace con la preparatoria.

En 1890, se aprueba la iniciativa de ley que autoriza al ejecutivo a - legislar sobre instrucción; estableciéndose la obligatoriedad de la instrucción primaria elemental y el carácter laico y gratuito.



En 1891, se organiza el Segundo Congreso Nacional. En éste se enfatiza la utilización del método simultáneo y desterrar el método lancasteriano -- (mutuo), a su vez, se propone la enseñanza objetiva con base en la instrucción del desarrollo integral del educando.

PO-SITIVISMO  
Sin embargo, estas ideas de cambio en materia educativa se incorporaron a los principios de positivismo. El positivismo nace en Francia en 1830 como respuesta al empirismo y al misticismo; esta propuesta filosófica es un proceso intelectual para formar la ciencia social, con base en el orden de la observación de los fenómenos y lograr el progreso de la ciencia; tomando en cuenta la relatividad del conocimiento del fenómeno, contrario de lo absoluto de la ciencia social, que se basa para su formación en las Matemáticas, la Astronomía, la Química, la Física, la Biología y la Moral, donde su propuesta de sociedad es: separación de oficios, combinación de esfuerzos con el gobierno porque toda sociedad debe tener un gobierno y el individuo en su evolución debe ser: en la infancia conquistador, en la juventud defensivo y en la adultez industrial; y para lograr la ciencia social - (sociología) debe observar bases sólidas científicas en contra de lo empírico (4), presupuestos por Barreda.

COMTE  
POSITIVISMO  
Así las estrategias propuestas Comte, fueron la fundamentación de la dictadura, ya que sólo legitimaron la razón estatal y la convicción ilustrada del bloque oligárquico y de las categorías estamentales a su servicio. La mayoría del pueblo seguía acrecentando su ignorancia, viviendo de la explotación del trabajo manual e intelectual, ya que sólo un grupo disfrutaba la educación y el poder controlados por el Estado. Sin embargo, los mitos positivistas se deterioraban sobre el curso ascendente del progreso y el orden social y los nuevos intelectuales fueron más sensibles al romanticismo social y a las ideas liberal-democráticas y nacionalistas; esta generación de nuevos intelectuales, polarizó con su actitud a raíz de la marginación social y política por parte del bloque en el poder (5).

Dichos intelectuales se dividieron, unos por las ideas socio-políticas y otros por el campo de la cultura. Los primeros inician de manera organizada publicaciones de periódicos, por ejemplo: Regeneración y Tierra y Liber-

tad. El periódico Regeneración de lugar al primer congreso del Partido Liberal Mexicano con ideas basadas en el Anarquismo (doctrina que postula al individuo como única realidad, que debe ser absolutamente libre, de modo que toda construcción ejercida sobre de él es ilegítima; de donde resulta la ilegitimidad del Estado), luchando contra la Dictadura; su forma de organización fue con base en la construcción de clubes en principio en el norte del país y poco después en las diferentes zonas de la República Mexicana; como es sabido, las ideas y organización de dichos clubes por los hermanos Flores Magón son consolidados por el Partido Anti-releccionista con su líder Francisco I. Madero; para 1911, el dictador Porfirio Díaz renuncia a la presidencia dejando al país con el fin de que León de la Barra convoque a las elecciones.

Para el segundo grupo de intelectuales su principal preocupación fue la cultura, representada por J. Baranda y Justo Sierra, que supieron imprimir el pensamiento de franca tendencia renovadora: Justo Sierra, con la reestructuración de programas en todos los niveles con el fin de lograr una educación social y popular para beneficiar a la población rural y a los grupos sociales marginados y lograr una integración social.

El Ateneo de la Juventud consolida la iniciativa cultural con base en las ideas de Shopenhauer y Nietzche (romántico social-nacionalista) con más peso en lo educativo que en lo instructivo.

La Revolución Mexicana (1911-1917), deja como producto la Constitución Política como norma general para el funcionamiento del nuevo país mexicano libre de la esclavitud, del peonaje, con medidas populares educativas para desterrar la ignorancia, la pobreza y la marginación del pueblo, etc.

En lo que se refiere a educación, el artículo tercero manifiesta:

"La enseñanza es libre; pero será laica, la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de culto alguno, podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En --

los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria..." (6)

Bajo esta óptica la instrucción primaria superior era la antesala para poder ingresar a la escuela nacional preparatoria, de tal forma no existieron cambios de los acuerdos emanados del congreso 1889-1890 en comparación con el artículo tercero constitucional.

ALREDEDOR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Uno de los antecedentes más claros sobre el surgimiento de la escuela secundaria se observa en las actividades del Director de la escuela preparatoria, el Maestro Moisés Sáenz.

En 1917, el Maestro Moisés Sáenz, presenta un estudio estadístico sobre la deserción de la preparatoria:

"Sólo el 14.5% de los alumnos inscritos en 1905 terminan estudios en 1909; sólo el 5.7% de los alumnos inscritos en 1907 terminan estudios en 1911 y sólo el 8.8% de los alumnos inscritos en 1909 terminan estudios en 1913" -- (7)

La situación existente lo motiva para organizar un ciclo de conferencias sobre el tema de la escuela secundaria, con los siguientes títulos:

- "Cómo enseñar a los alumnos
- El método de enseñanza en las escuelas secundarias.
- La metodología de la lengua castellana en las escuelas superiores.
- La enseñanza de las matemáticas.
- La enseñanza de las ciencias experimentales.
- La enseñanza de la geografía en el pasado y el presente.
- La enseñanza colectiva e individual en las escuelas secundarias.
- El estudio de la educación del carácter.
- La disciplina en las escuelas secundarias y
- La educación estética" (8)

Dicho ciclo de conferencias es el resultado analítico del estudio de las escuelas secundarias de Francia, Alemania, Inglaterra y EEUU, lugares a los que viajó Moisés Sáenz con la idea de lograr construir una escuela --

propia e independiente según las necesidades de México, con un enfoque de contenido más educativo que instructivo con el fin de educar para la reflexión y no llenar la inteligencia con informaciones científicas, humanistas y clásicas. Su idea era crear una escuela democrática, eminentemente educativa, destinada a formar hombres más que profesionales, seres felices más que intelectuales.

En una conferencia expuesta por Moisés Sáenz, hace una crítica a los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria:

"Los hombres de ciencia en México, son plantas exóticas y aún se les tilda de chiflados y poco prácticos, y respecto a nuestra juventud, a las legiones de jóvenes que salen año tras año de las aulas, no sienten inclinación siguiera por la práctica tecnológica o científica, y -- mientras el extranjero viene y saca oro de nuestras rocas y el petróleo de nuestro subsuelo y los frutos y maderas de nuestros bosques, ellos, impávidos, se dedican a escribir versos, a decir discursos, hacer especulaciones filosóficas y los menos afortunados a ocupar escritorios de las oficinas públicas". (9)

Al considerar el estudio estadístico, se ve que la deserción puede obedecer a las siguientes causas; la primera por el momento histórico que vive el país; la segunda por el paso directo de la primaria elemental y superior a la escuela nacional preparatoria; y la última, al proceso de aprendizaje donde prevalece la educación informativa y con la idea de formar hombres de ciencia (positivismo).

En la crítica, se observa que los egresados de dicha escuela son poco prácticos, no existen científicos ni hombres de letras, ni hombres preocupados por la tecnología y tienen roles dentro del aparato burocrático. No existe democracia, como lo manifiestan los profesores de dicha escuela, al escuchar a Moisés Sáenz; formulan una respuesta que dice:

"Pues renunciamos (...) el día en que en las aulas de la Escuela Nacional Preparatoria se presentara el primer muchacho vestido de overol" (10)

La situación que se manifiesta en ese tiempo nos deja observar el salto de la escuela de instrucción primaria a preparatoria, la deserción en -- ese momento histórico, el cambio de ideas del positivismo al pragmatismo -- (siguiendo a J. Dewey como instrumentalismo pragmático, o sea, se concibe -- como conocimiento y práctica, como los medios para asegurar los bienes en -- la existencia experimentada desde el punto de vista del pragmatismo metodo- lógico, ya que es un procedimiento para determinar el significado de los -- términos y de las proposiciones; y el otro pragmatismo se refiere a lo meta físico a cargo J. James y Shiller, donde consiste en reducir la verdad a uti lidad y la realidad a espíritu); a su vez el momento social-económico y el elitismo de quién podía entrar a la preparatoria y quién no, o sea, falta de democracia para poder ingresar a la escuela.

Para 1920, el Ateneo de la Juventud sigue con sus ideas de cambio, uno de sus representantes, José Vasconcelos, como rector de la Universidad Na- cional inicia una gran campaña de alfabetización sin plan estructurado, sin personal capacitado, sin útiles ni material apropiado, los únicos recursos de que dispuso fueron el ardor y el entusiasmo de muchos ciudadanos, en es- pecial amas de casa, señoritas de sociedad, maestros y jóvenes universitarios. Las limitaciones fueron: no había locales ni material didáctico, carpas im- provisadas, escuelas, etc. Pero en 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes. Y Vasconcelos como Primer secretario recibe apoyo - del ejecutivo y organiza la alfabetización con base en la experiencia ante- rior de forma más estructurada y sistemática, con lo que perdió su carácter de cruzada apostólica y el mayor peso recayó en profesores contratados por la S.E.P., originando espacios para dejar cimientos para la creación de la Escuela Rural Mexicana.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, se sus sustituye la vieja forma positivista de instrucción por el concepto "Educación". En efecto, el concepto revolucionario consistía en "Educar --- atendiendo", obedece a la tesis pedagógica orientada a modelar el alma del educando, para desarrollar en él todas sus potencialidades. La diferencia - esencial entre instruir y educar reside en que instruir consiste en propor- cionar información, sin preocuparse de su repercusión en el psiquismo de ni

ños y jóvenes: educar en cambio, es corregir los defectos y fomentar virtudes (basada en los postulados de facultades del alma por la escuela de Marburgo, que reconoce sólo tres ciencias filosóficas que son: Lógica, estética y ética, que corresponden a las tres actividades del espíritu.

José Vasconcelos como Secretario de Educación, Moisés Sáenz, como subsecretario y R. Ramírez, inician la cruzada de la Alfabetización de la Nación, logrando que el maestro sea un integrador social.

Mejía Z., al referirse a este momento histórico comenta:

"La obra educativa de la revolución parte cronológicamente de José Vasconcelos, pero en él desembocan las concepciones de Justo Sierra, al dar vida a la Universidad. - En cambio, el rumbo que Moisés Sáenz y R. Ramírez, dan a la obra iniciada por Vasconcelos tiene raíces liberales que provienen de Gante, Hidalgo, Gómez Farías y Mora. Vasconcelos diseña el sistema educativo nacional -- con fuertes tientes populares, pero Moisés Sáenz construye el edificio completo con mística y doctrina revolucionaria independizándolo de la tradición y traza los perfiles científicos educativos, separándola de lo colonial y el brillante oropel de la dictadura". (11)

Para 1925 la inquietud de Sáenz sobre la escuela secundaria obtiene -- respuesta y, para agosto y diciembre del mismo año, con dos decretos presidenciales se crea el Sistema Nacional de la Escuela Secundaria en México. - Con la influencia de modelos pedagógicos de Alemania y los postulados democráticos y progresivos de J. Dewey, de la escuela secundaria de EEUU,; ajustados ambos a las necesidades y aspiraciones populares que vive en esos --- tiempos México.

La escuela secundaria se funda para ampliar el sistema educativo para obtener continuidad entre la instrucción primaria y la escuela preparatoria.

Para 1926, funcionan cinco escuelas secundarias en el Distrito Federal, cuatro diurnas y una nocturna con los siguientes objetivos y finalidades:

OBJETIVOS:

- I. Preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía.
- II. Participación en la producción; y la participación de las riquezas.
- III. Cultivo de la personalidad independiente y libre.

FINALIDADES:

- I. Ampliar y perfeccionar la educación primaria superior.
- II. Vigorizar sentimientos de solidaridad en los alumnos cultivando hábitos de cooperación.
- III. Presentar un cuadro tan completo como sea posible de las actividades del hombre en sociedad y de las artes y conocimientos humanos para que, mediante la iniciación en la práctica de estas actividades y la aplicación de esos conocimientos adquiridos por los alumnos, la escuela pueda contribuir a que cada quien descubra su propia vocación y siga la que más se acomode a sus necesidades, aptitudes y gustos".  
(12).

Para llevar a cabo estos objetivos y finalidades se programó el Plan de Estudios en 1926 que fue vigente hasta 1931 (ver cuadro 1).

Sin embargo, este Plan de Estudios fue sujeto a severas críticas pues no logra abarcar los fines y objetivos descritos.

Para 1928, se organiza la Asamblea General de Estudios de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria del 12 al 19 de noviembre de 1928 en la Ciudad de México.

En esta asamblea la crítica sobre escuela secundaria fue a cargo de -- Moisés Sáenz de la siguiente manera:

"La escuela secundaria tradicional de México, en su afán de ser distinta a la primaria, se hizo instructiva dejando de ser equitativa; mucha cerebración, poca habilitación; mucha información, poca acción; demasiada absorción, poca expresión, (...).

Sobre lo social:

"La escuela secundaria no debe ser una escuela para señoras ni para la pequeña burguesía, ni para la burocracia citadina, (...)" (13)

Encontramos que la escuela secundaria de 1926 a 1928, observa un modelo pedagógico tradicional donde se da más peso a la información, olvidando los supuestos programáticos que la crearon (Ver cuadro 1); además, se puede --- constatar que no se cumple el sentido democrático, popular y nacionalista, ya que esta escuela es para ciertos grupos acomodados de la población de -- esa época.

Sin embargo, formula propuestas que son:

- "Sobre el Plan de estudio, " el enriquecimiento del plan de estudios con actividades colectivas y optativas orientadas a actividades agrícolas, artísticas, comerciales, bancarias, industriales, etc.
- "Sobre programa;" se sugiere que por vía de ensayo se fusionen las materias de Geografía, Historia y Civismo, de modo que se desarrollen de manera coordinada y constituyan las tres una sola asignatura, que podrá abarcar los tres años del ciclo secundario(...).
- "Sobre ciencias biológicas:" (...) las observaciones científicas es la observación organizada que tiende a inquirir las relaciones entre causas y efectos --- (...) para educar, esta enseñanza de las ciencias -- biológicas constituye un medio poderoso (...).
- "Sobre lengua;" (...) las finalidades del programa de Castellano son tres: enseñar a hablar, enseñar a escribir y enseñar a leer".
- Sobre talleres: "La misión de los talleres no es simplemente la de orientar vocaciones pues ésta, con ser valiosa en alto grado no es todo (...), la misión -- fundamental debe ser la de moralizar, acertadora y - fundidora de clases".
- Sobre orientación; "La escuela secundaria debe introducir en sus programas contenidos vocacionales a fin de establecer conexiones entre ella y la escuela técnica".
- Sobre actividades periescolares; "Son más importantes que los planes de estudio y los programas en el punto de vista educacional. Son los catalizadores de las energías sobrantes, las indicadoras de la vida - práctica y constituyen, además un sano esparcimiento de la juventud".
- Sobre evaluación: "Los cuestionarios para los exámenes deben ser objetivos, y la escala de calificación



CUADRO 1

PLAN DE ESTUDIOS DE 1926 A 1931

ÁREAS	MATERIAS (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				(Σ) RES- PECTO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	TOTALES PARCIALES	
I	- Aritmética -----	3	-	-		
	- Álgebra y Geometría Plana -----	-	5	-		
	- Geometría en el Espacio y Trigonometría -----	-	-	5		
	- Castellano -----	3	3	-		
	- Literatura Castellana -----	-	-	3		
	- Inglés o Francés -----	3	3	-	28	35.00
IV	- Dibujo de Imitación -----	3	-	-		
	- Dibujo Constructivo -----	-	3	-		
	- Modelado -----	-	-	1		
	- Juegos y Deportes -----	2	2	2		
	- Oficio -----	1	1	1		
	- Oficio: Carpintería, Encuadernación -----	3	-	-	19	23.75
II	- Botánica -----	3	-	-		
	- Zoología -----	-	3	-		
	- Anatomía, Fisiología e Higiene -----	-	-	3		
	- Física y Laboratorio -----	-	4½	-		
	- Química y Laboratorio -----	-	-	4½	18	22.50
III	- Geografía -----	3	-	-		
	- Geografía Universal y de México -----	-	3	-		
	- Historia General -----	-	-	3		
	- Historia de México -----	-	-	3		
	- Civismo -----	-	-	3	15	18.75
4	TOTAL GENERAL:	24	27½	28½	80	100

Notas:

A) Este mismo plan se aplicó a Nocturnos.

Fuente: Mejía Zuñiga R. Moisés Sáenz. Educador de México. México. Federación Ed. Mexicana 1976. p.p. 157.

nes debe tener a determinar de manera clara la situación de cada alumno dentro del grupo en función del aprovechamiento medio del mismo (...)"

- En general: "Un programa es una norma de enseñanza, pero no una garantía de éxito. Interpretar un programa es adaptarlo a las necesidades del momento psicológico que se vive, a las necesidades del medio escolar en que actúa, sin desvirtuar la idea fundamental básica que normó la formación del programa (...)"
  - La escuela secundaria debe constituirse con los ciclos que actualmente se hallan separados: tres de secundaria y dos de preparatoria. Integrada así, debe fundar su estructura de la psicología del adolescente y ser eminentemente democrática y popular".
  - Finalmente: "por tanto, será necesario un aumento en el número de escuelas, una mayor riqueza en el programa de la misma; una diversidad de desembocaduras; un escape al concluir por donde el alumno pueda salir sin derrota y con bagaje de hábitos, conocimientos y habilidades capaces de funcionar eficazmente".
- (14)

De ahí que las críticas y las propuestas de Moisés Sáenz, se quedan para la historia, con el curso del tiempo se han tomado algunas y otras se han desechado.

De 1924 a 1928 se observó la influencia del pragmatismo, la escuela activa y se da mayor importancia al cómo que al qué enseñar aún con la educación tradicional existente.

De 1928 al 1934 la educación se deja influir por corrientes norteamericanas, por ejemplo: socialización de la cultura, etc., hasta 1932 y después por los procedimientos fenomenológicos y la pedagogía socialista: además, surgen los primeros planteamientos sobre educación sexual y la federalización de la enseñanza entre otras (ver cuadro 2).

Entre 1934 y 1940 se rescatan varios hechos significativos, por ejemplo: se vigoriza el concepto de nacionalidad, la enseñanza es técnico-práctica, la educación influida por el materialismo histórico y se reforma el artículo tercero constitucional, en su texto que principia en su leyenda de esta manera: "La educación que imparta el Estado será socialista y (...)"

(15)

CUADRO 2

PLAN DE ESTUDIOS DE 1932 A 1935

A. R. E. A	MATERIAS (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				TOTALES PARCIALES	(% RES- PFCIO- AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO			
I	- Matemáticas, fundamen- talmente Aritmética, - elementos de Geometría y Nociones de Álgebra	5	-	-		23	26.43
	- Matemáticas: Álgebra y Geometría Plana	-	4	-			
	- Matemáticas	4	3	4			
	- Español	-	-	-			
	- Literatura española e iberoamericana	-	-	3			
III	- Geografía Física	3	-	-		20	22.98
	- Geografía Universal -- fundamentalmente humana	-	3	-			
	- Geografía de México --	-	-	2			
	- Civismo	2	2	2			
	- Historia de México	-	-	3			
	- Historia Universal	-	-	3			
IV	- Dibujo de Imitación	3	-	-		19	21.83
	- Dibujo Constructivo	-	3	-			
	- Modelado	-	-	1			
	- Juegos y Deportes	2	2	2			
	- Artes Manuales	2	2	-			
- Orfeón	1	1	-				
II	- Ciencias biológicas, - fundamentalmente Botá- nica	3	-	-		17	19.65
	- Ciencias biológicas, - fundamentalmente Zoolo- gía	-	3	-			
	- Ciencias biológicas, - fundamentalmente Anato- mía, Fisiología e Hi- giene	-	-	3			
	- Física	-	4	-			
	- Química	-	-	4			
v	- Opción	3	3	2	8	9.19	
5	TOTAL GENERAL:	28	30	29	87	99.98	

Notas:

- A) Se establece la opción en los tres grados.  
B) La Lengua Extranjera queda incluida en la opción.

Fuente: *idem.*, p.p. 158.

En consecuencia, la escuela secundaria tendrá un nuevo papel que representar y el secretario de educación explica:

"Las escuelas secundarias oficiales se ocuparán en preparar técnicos y no estudiantes para las profesiones liberales, función principal que venían desempeñando". (16)

En el plan sexenal la educación primaria y la secundaria en sus planes y programas de estudio se adaptan a la preparación manual para la producción, no enciclopedismo, orientación socialista en historia del proletariado, derecho revolucionario, geografía económica, higiene social, etc. Así mismo, trabajo en los talleres, en los laboratorios, en los gabinetes, en museos, en cooperativas y en organizaciones sociales (ver cuadro 3).

Sin embargo, la situación político-social de este sexenio fue muy polémica por la retórica radical de la administración, que provocó una división seria en la sociedad mexicana, aún en 1938 cuando Cárdenas empezó a moderar los planes de reforma; si no lo hubiera hecho, habría dejado a la nación con peligro potencial de una guerra civil y con peligro de que los EEUU quisieran intervenir en la política económica de México.

Entre los logros educativos se llevó a cabo en 1937 el Congreso Nacional de Educación Popular, se creó la escuela normal para maestros no titulados (1934), escuelas regionales campesinas, disolución de las misiones culturales, se creó la primaria industrial, se incrementaron las escuelas rurales, se crearon prevocacionales para hijos de obreros.

Avila Camacho rescata el movimiento de industrialización, que Cárdenas inicia, enfrentando el problema de alimentación y de Educación.

En este sexenio se da preferencia a la industrialización con apoyo de la educación superior en el campo de la tecnología. En 1944 surge la reforma de la segunda enseñanza con las siguientes bases:

- "1. Unificar los planes y programas de estudio con el fin de que respondan funcional y orgánicamente.

CUADRO 3

PLAN DE ESTUDIOS DE 1936 A 1940

A R E A	MATERIAS (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				TOTALS PARCIALES	(%) RES PECTO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO			
IV	- Talleres -----	4	4	4		36	34.61
	- Cultura Física ----	3	3	3			
	- Dibujo -----	2	2	2			
	- Trabajos de Gabinete	1	2	2			
	- Cultura Musical ---	2	1	1			
I	- Español -----	4	4	4		31	29.80
	- Matemáticas -----	4	3	3			
	- Lengua Extranjera -	3	3	3			
III	- Geografía -----	3	3	3		22	21.15
	- Cultura Cívica ----	3	2	2			
	- Historia de México	-	3	-			
	- Historia Universal	-	-	3			
II	- Biología -----	3	3	3		15	14.42
	- Física -----	-	3	-			
	- Química -----	-	-	3			
4	TOTAL GENERAL:	32	36	36	104		99.98

Notas:

- A) Al conjunto de Talleres, Cultra Física, Dibujo, Trabajos de Gabinete y Cultura Musical, este plan de estudios lo denomina *prácticas y ejercicios*.
- B) Los Trabajos de Gabinete o Prácticas de Laboratorio se destinan a Biología, Física y Química.

Fuente: *idem.*, p.p. 159

2. Sustituir los programas preferentemente intelectualistas, por programas que no resulten meros catálogos científicos.
3. Procurar por todos los medios que el educando no sea sólo receptor de la enseñanza.
4. Atender cada vez más trabajo por equipos, lo cual desarrollará, al mismo tiempo el sentido de la solidaridad social, la conciencia de las aptitudes individuales de cada uno de los miembros.
5. Preferir, a la yuxtaposición de asignaturas, un sistema coherente de conocimiento y actividades.
6. Explorar la vocación del adolescente por medio de determinadas materias optativas.
7. Reemplazar las tareas escolares a domicilio por horas de Estudio Dirigido". (17)

Con esta reforma queda obsoleto el plan de estudios creado en 1941 (ver cuadro 4) y da paso al que surge de ésta vigente hasta 1946 (ver cuadro 5), - en éste tiene de relevancia incluir un total de 26 horas de estudio dirigido, para apoyar el estudio de: Matemáticas; Biología, Geografía, Historia, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera y Educación Cívica (8 horas en terceros y 9 en segundos y primeros); es decir, la mayor cantidad de horas en educación secundaria era en el área de actividades con un 45%, el área de comunicación contaba con un 21.66% (Matemáticas, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera); el área de ciencias naturales contaba con el 10.83%, el área de ciencias sociales con el 20.83% y el área de opción con un 1.66% del tiempo de 40 horas semanales, por grado.

En este mismo sexenio se aprueba el nuevo texto del artículo tercero constitucional, se suprime la orientación socialista, postulando la educación integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita. Y dentro de la perspectiva mundial, basada en la libertad, la justicia y la paz, vigente hasta la fecha.

Entre los hechos más importantes de este sexenio están: La reforma del artículo tercero, estímulo a la creación de escuelas particulares, devolución de propiedades a los jesuitas, escuelas del amor, consigna educativa -- "Para la paz, democracia y justicia social", desaparecen las escuelas regionales campesinas, reinstalan las misiones culturales, se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, se establece el Plan de 6 años en --

CUADRO 4

PLAN DE ESTUDIOS DE 1941 A 1944

ÁREA	MATERIAS (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				TOTALS PARCIALES	(C) DÍAS AL AÑO
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO			
I	- Matemáticas -----	5	4	4		30.39	
	- Castellano -----	3	3	3			
	- Lengua Extranjera ----	3	3	3	31		
IV	- ACTIVIDADES PRACTICAS	6	4	6		29.12	
	- Dibujo -----	2	2	2			
	- Cultura Física -----	2	2	2			
	- Orfeón -----	1	1	-	30		
III	- Geografía -----	3	3	3		22.33	
	- Historia -----	2	3	3			
	- Cívica -----	2	2	-			
	- Economía Social -----	-	-	2	23		
II	- Botánica y Laboratorio	4	-	-		18.44	
	- Zoología y Laboratorio	-	4	-			
	- Anatomía, Fisiología e Higiene -----	-	-	3			
	- Física y Laboratorio -	-	4	-			
	- Química y Laboratorio	-	-	4	19		
4	TOTAL GENERAL:	33	35	35	103	99.98	

Notas:

A) Con el rubro de *actividades prácticas* este plan de estudios pretende completar, curricularmente, el estudio de todas las materias.

Fuente: *idem.*, p.p. 160.

CUADRO 5

PLAN DE ESTUDIOS DE 1945 A 1946

ÁREA	MATERIAS (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				TOTALS PARCIALES	(% RESPECTO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO			
IV	- Talleres y Economía Doméstica -----	4	4	4		54	45.00
	- Dibujo -----	2	2	-			
	- Modelado -----	-	-	2			
	- Educación Física e Instrucción Premilitar --	2	2	2			
	- Educación Municipal ----	2	1	1			
	- ESTUDIO DIRIGIDO ----	9	9	8			
I	- Matemáticas -----	4	3	3		26	21.66
	- Lengua y Literatura Castellana -----	4	3	3			
	- Lengua Extranjera ----	2	2	2			
III	- Historia Universal ---	3	2	-		25	20.83
	- Historia de México ---	-	2	3			
	- Educación Cívica ----	3	3	3			
	- Geografía -----	2	2	2			
II	- Biología -----	3	2	2		13	10.83
	- Física -----	-	3	-			
	- Química -----	-	-	3			
V	- Opción -----	-	-	2	2		1.66
5	TOTAL GENERAL:	40	40	40	120		99.98

Notas:

- A) Se incluye un total de 26 horas semanales de estudio dirigido, para apoyar el estudio de: Matemáticas, Biología, Geografía, Historia, Lengua y Literatura Castellana, Lengua Extranjera y Educación Cívica (9 horas en el primer grado, 9 en el segundo y 8 en el tercero); es decir, las Áreas I, II y III.
- B) Las áreas IV y V, no reciben ese apoyo por su calidad puramente de actividad.
- C) Se restablece la opción en el tercer grado.

Fuente: idem., p.p. 161.



primaria y se crea la Dirección General de Profesiones, entre otras.

Para el sexenio 1946-1952 la educación es influenciada por la corriente funcionalista, de tal manera que existe un nuevo plan de estudios para educación secundaria, donde la mayor parte de horas se dividen en las áreas de comunicación y de actividades, con un 28.15% en cada una en ciencias sociales con el 24.27%; las ciencias naturales sólo el 16.50% y las horas opcionales son tres por semana para terceros años (ver cuadro 6).

Entre lo más relevante de este sexenio, se crea el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, se crea la Escuela Nacional para Maestros de Jardín de Niños, y proliferan las escuelas particulares, entre otras.

Para 1952-1958 se enfrenta el problema del elevado índice de reprobación y deserción en escuelas primarias; en secundaria se crea otro plan de estudios muy similar al anterior, sólo con aumento de una hora al área de comunicación y las horas opcionales se quedan con dos horas semanales (ver cuadro 7), ya que la prioridad es la inversión pública, desplazando el reciente próspero sector agrícola hacia la industria y los transportes.

En materia de educación se crea el Consejo Nacional Técnico de la Educación y al final de este sexenio se crea otro plan de estudios (ver cuadro 8) donde se establecen dos turnos matutino y vespertino en las escuelas secundarias, se implantan dos horas de orientación educativa y vocacional en las horas opcionales y cuatro horas destinadas a clubes. Sin embargo, aquí existe una reflexión, si al principio del sexenio se observó el índice elevado de reprobación y deserción en primaria y al final del mismo se crea un nuevo plan de estudios para educación secundaria, donde se aumenta a cada secundaria el turno vespertino, quizás fue por el movimiento magisterial que marca la historia y, en consecuencia, se crean 16,030 plazas de maestros entre 1959-1962, o bien, la deserción y reprobación puede ser consecuencia del método funcionalista que se inicia en educación el sexenio anterior; pero sólo son reflexiones, y no hay un dato que dé la evidencia necesaria para asegurar el porqué.

CUADRO 6

PLAN DE ESTUDIOS DE 1947 A 1952

A R E A	M A T E R I A S (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				(%) RES PECTO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	TOTALES PARCIALES	
I	- Matemáticas (Aritmética, Álgebra y Trigonometría) -----	5	4	3	29	28.15
	- Lengua y Literatura - Castellana -----	4	3	3		
	- Lengua Extranjera ---	3	2	2		
IV	- Talleres y Economía Doméstica -----	4	4	4	29	28.15
	- Dibujo -----	2	3	-		
	- Modelado -----	-	-	2		
	- Educación Física e Instrucción Premilitar	2	2	2		
	- Educación Musical ---	2	1	1		
III	- Historia Universal --	3	2	-	25	24.27
	- Historia de México --	-	2	3		
	- Educación Cívica ---	3	3	2		
	- Geografía -----	3	2	2		
II	- Biología -----	3	3	3	17	16.50
	- Física -----	-	4	-		
	- Química -----	-	-	4		
V	- Opción -----	-	-	3	3	2.91
5	TOTAL GENERAL:	34	35	34	103	99.98

Notas:

A) Se mantiene la opción en el tercer grado.

Fuente: *idem.*, p.p. 162

CUADRO 7

PLAN DE ESTUDIOS DE 1953 A 1955

A R E A	M A T E R I A S (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				TOTALES PARCIALES	(% PUN- TO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO			
I	- Matemáticas -----	5	4	3		30	29.12
	- Lengua y Literatura - Castellana -----	4	3	3			
	- Lengua Extranjera ---	3	2	3			
IV	- Talleres y Economía - Doméstica -----	4	4	4		29	28.15
	- Dibujo -----	2	3	-			
	- Modelado -----	-	-	2			
	- Educación Física e Instrucción Militar -	2	2	2			
	- Educación Musical ---	2	1	1			
III	- Historia Universal --	3	2	-		25	24.27
	- Historia de México --	-	2	3			
	- Educación Cívica ---	3	3	2			
	- Geografía -----	3	2	2			
II	- Biología -----	3	3	3		17	16.50
	- Física -----	-	4	-			
	- Química -----	-	-	4			
V	- Opción -----	-	-	2		2	1.94
5	TOTAL GENERAL	34	35	34	103		99.98

Notas:

A) En este plan de estudios se ordenan en series las materias.

Fuente: idem., p.p. 163.

CUADRO 8

PLAN DE ESTUDIOS DE 1956 A 1959

A R E A	M A T E R I A S (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				(%) RES PECTO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	TOTALES PARCIALES	
I	- Matemáticas -----	4	3	3	27	26.21
	- Lengua y Literatura [e pañoles -----	4	3	3		
	- Lengua Extranjera ----	3	2	2		
IV	- Talleres y Economía Do méstica -----	4	3	3	26	25.24
	- Dibujo de Imitación y Construcción -----	2	2	-		
	- Modelado -----	-	-	2		
	- Educación Física -----	2	2	2		
	- Educación Musical ----	2	1	1		
III	- Historia Universal ---	2	2	-	21	20.38
	- Historia de México ---	-	2	2		
	- Geografía -----	2	2	3		
	- Educación Cívica ----	2	2	2		
II	- Biología -----	3	3	3	15	14.56
	- Física -----	-	3	-		
	- Química -----	-	-	3		
V	- Opción -----	-	-	2	14	13.59
	- Clubes -----	4	4	4		
5	TOTAL GENERAL:	34	34	35	103	99.95

Notas:

- A) Se establecen los dos turnos en las escuelas: Matutino y Vespertino.
- B) Se establecen los clubes: 4 horas en cada grado.
- C) Se implanta la Orientación Vocacional con 2 horas mensuales de las destinadas a la opción.

Fuente: idem., p.p. 164

Para el sexenio 1958-1964, López Mateos busca dar solución a dos objetivos, uno promover el desarrollo nacional donde se aumenta la inversión extranjera; y otro, la formación terminal para que en pocos años los estudiantes se puedan incorporar al trabajo productivo. Para este último se crean: - Centros regionales de Guerrero y Jalisco, Centro de capacitación para el trabajo agrícola industrial, Centro de enseñanza agropecuaria fundamental, y se genera la modalidad de educación secundaria técnica con la finalidad de que el egresado continuara en la educación media superior técnica y, a su vez, el nivel superior en institutos tecnológicos.

La idea central consistió en que cada nivel fuera propedéutico y terminal, generando los técnicos calificados necesarios para el desarrollo industrial del país, ya que se incrementó la inversión extranjera. Para ello en 1960 se crea otro plan de estudios para educación secundaria que es vigente hasta 1970 (ver cuadro 9), donde por primera y única vez en la historia de la escuela secundaria se incluye de manera curricular el servicio de orientación educativa y vocacional con una hora semanal sólo a terceros años y, por otro lado, la educación cívica se concibe como actividad en primer y segundos años; por último la historia, con la modalidad de seminario en los terceros años.

En este sexenio se crea el Plan de expansión y mejoramiento de la educación (Plan de los once años) y se crea el Sistema Técnico de Enseñanza Media el cual tuvo gran demanda; sin embargo, su efecto no ha sido el que se esperaba en la formación de cuadros intermedios (técnicos), ya que los egresados trataban de continuar sus estudios y no se incorporaban al trabajo, objetivo de su creación. Pero no se incorporaban por falta de empleos. Por ejemplo: - uno de los objetivos de la escuela secundaria agropecuaria era que el joven egresado fuera un agente de cambio en la agricultura de su localidad, pero tiene que emigrar a donde le ofrezcan empleo y siguientes niveles de educación y, eventualmente, la educación superior.

Así mismo, en esta época de la historia de la educación se implanta el libro de texto gratuito a educación primaria y se crea del Instituto Nacional de Protección a la Infancia, entre otros.

CUADRO 9

PLAN DE ESTUDIOS DE 1960 A 1974

A R E A	M A T E R I A S (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				(% RES PECTO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	TOTALES PARCIALES	
IV	- Actividades Tecnológicas -----	6	6	6	36	36.36
	- Actividades de Historia (Seminario) -----	-	-	2		
	- Actividades Cívicas -----	2	2	-		
	- Educación Artística -----	2	2	2		
	- Educación Física -----	2	2	2		
I	- Matemáticas -----	4	4	3	31	31.31
	- Español -----	4	4	3		
	- Lengua Extranjera -----	3	3	3		
II	- Biología -----	4	4	-	16	16.16
	- Física -----	-	-	4		
	- Química -----	-	-	4		
III	- Historia -----	3	3	-	15	15.15
	- Educación Cívica -----	-	-	3		
	- Geografía -----	3	3	-		
V	- Orientación Educativa y Vocacional -----	-	-	1	1	1.01
5	TOTAL GENERAL:	33	33	33	99	99.99

Notas:

- A) Se incluye el servicio de Orientación Educativa y Vocacional, pero desaparece la opción.
- B) El primero y segundo grados de Educación Cívica se conciben como actividad.
- C) El tercer grado de Historia se convierte en actividad (seminario).

Fuente: *idem.*, p.p. 165

Para 1964-1970 se reafirma el plan de los once años y se crea el programa de enseñanza abierta, donde nace otra modalidad en educación secundaria - que es la telesecundaria.

En este sexenio se presenta un programa sobre educación con los siguientes objetivos y principios:

#### OBJETIVOS.

1. enseñar a pensar y a aprender, actividades desvirtuadas por el memorismo.
2. remodelar la conciencia de solidaridad.
3. abandonar los dogmatismos sobrevivientes o recientes.
4. practicar el civismo.
5. vincular la educación al desarrollo.

#### PRINCIPIOS.

- a) La orientación vocacional, no sólo en áreas escolares.
- b) La planeación integral de la educación enfocada a los requerimientos próximos y mediatos, y la expansión de los servicios bajo el predominio de la calidad sobre la cantidad.
- c) La simplificación de los programas, distinguiendo las nociones fundamentales de las puramente informativas.
- d) La utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza, en especial la radio, la televisión y el cine.
- e) La adopción de métodos pedagógicos eficientes: aprender haciendo en la primaria y enseñar produciendo en la secundaria.
- f) La unificación de la enseñanza media.
- g) El enriquecimiento cultural, humanista de la enseñanza técnica y la creación de carreras técnicas a nivel medio.
- h) La reorientación de la educación en sentido de trabajo productivo.
- i) El incremento de la acción cultural y editorial". (17)

Este programa deja entrever que a la práctica educativa le falta enseñar a pensar y a aprender; afirma que la memorización se manifiesta como principal medio de aprendizaje. Asimismo, la educación que genera el Estado forma jóvenes individualistas, ya que el programa mencionado habla de remodelar la conciencia de solidaridad, practicar el civismo y abandonar los dogmatismos.

Los principios rectores que marca el programa son acciones con metas de limitadas, de tal manera que en 1966 se crea el Servicio Nacional de Orienta

ción Vocacional; en 1967, la expansión de servicios educativos de primaria, secundaria, preparatoria y superior; construcciones escolares. Para antes de la terminación del sexenio el sistema educativo contaba con: La reforma de la enseñanza Normal, la unificación de la enseñanza media en escuelas secundarias generales, técnicas, prevocacionales y aún Normales del mismo plan de estudios, la ampliación de las enseñanzas técnicas (técnico y auxiliar técnico) y los derechos de autor. Lo que no se llevó a cabo de las acciones sobre práctica educativa fue un programa para organizar el exceso de información de contenidos de aprendizaje, la acción cultural a nivel primaria y secundaria, porque en lo general se hizo la distribución de libros impresos (la cantidad fue de 291 millones), pero no se crearon nuevos métodos pedagógicos, y tampoco se utilizaron los medios masivos de comunicación en un amplio espectro.

Sin embargo, existe la preocupación por la forma de enseñar y el logro de un mejor perfil del egresado.

En lo social, el gobierno enfrenta el movimiento estudiantil de 1968, y la acción de apoyo al gobierno de Cuba por los hechos acontecidos, sabidos por todos.

Para el sexenio 1970-1976 se enfrenta la situación social generada por el movimiento del 2 de octubre de 1968.

La reforma se inicia con los siguientes principios y criterios:

#### PRINCIPIOS.

1. Formación de una conciencia crítica.
2. Popularización del conocimiento e igualdad de oportunidad.
3. Flexibilización permanente del Sistema educativo.

#### CRITERIOS.

1. El carácter permanente de la educación, la cual se inicia con el nacimiento y está presente en toda la vida.



2. La actitud científica, consiste en la capacidad de - observar y registrar; integrar, examinar y revisar; formular juicios tentativos rechazando el dogmatismo y desarrollando el sentido crítico.
3. La conciencia histórica, necesaria para explicar la presente función de los cambios del pasado y prevenir el futuro.
4. La relatividad, por la que todo debe verse como sujeta a revisión y reelaboración; ella es importante para la adaptación al cambio permanente como para el desarrollo de la tolerancia que garantice una convivencia pacífica.
5. El acento en el aprendizaje, ya que es él y no en la transmisión de la información se basa el proceso educativo. Énfasis en que los estudiantes "aprendan a aprender". (18)

Entre las acciones más sobresalientes están: en 1970 se crea la descentralización con la Subsecretaría de Planeación y Coordinación dentro de la S.E.P., para solucionar aspectos cuantitativos del sistema, por ejemplo población escolar, demanda atención, índice de reprobación y deserción, recursos financieros y asignación, número de profesores, de escuelas, costos por alumno, eficiencia terminal, etc.

En 1971 se llevó a cabo una consulta magisterial nacional para examinar los planes de educación primaria, y se concluyó la necesidad de elaborar un nuevo plan de estudios y programas por asignaturas; los contenidos se programaron en siete áreas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación física y educación tecnológica.

En 1972 se crea la escuela secundaria experimental con una duración de seis años, la cual presenta un proceso de aprendizaje activo diferente al proceso de aprendizaje tradicional informativo; se basa en los planteamientos y productos del Plan Dalton de los EEUU, emanados de los criterios educativos de J. Dewey sobre el interés y educación por proyectos (esto se retoma en el siguiente capítulo), las diferencias más generales de estos dos procesos de aprendizaje se pueden observar en el cuadro 10.

Para 1973 se crea la nueva Ley Federal de Educación, en 1974 se organiza la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica en Chetumal,

CUADRO 10

DIFERENCIAS DE LA OPERATIVIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

TRADICIONAL	EXPERIMENTAL
Aulas para: cada grupo, laboratorios, Ed. Tecnológica, Ed. artística y de usos múltiples.	Salones base para cada sector de actividades por semana, aulas para: español, matemáticas C. Sociales, dibujo técnico y de usos múltiples; para filmoteca, teatro, música, danza y actividades sociales función alterna.
Material didáctico pro profesor.	Material didáctico por aula.
Laboratorio de ciencias naturales.	Aula- laboratorio, dotación polivalente, ciencias naturales o idiomas extranjero.
Aulas-taller e instalación.	Aulas taller según región e instalación.
Ed. física patio de la escuela.	Campos deportivos cercanos a la escuela (abate costos de mantenimiento).
Pocas actividades extraclase.	Gran número de actividades extraclase.
Sin promoción al estudio independiente.	Gran promoción al estudio, formulas de autoaprendizaje.
Biblioteca con anuencia del director. Poco uso.	Biblioteca de autoservicio y fotocopiadora para evitar la mutilación de libros.
Mobiliario sin movimiento.	Movilidad funcional para emplear técnicas didácticas activas en la educación.
Programas para enseñar.	Programas para propiciar el proceso de aprendizaje.
Examen por objetivos mensual y semestral (evaluación).	Promedio de evaluaciones normales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (continua).
Dos turnos: 7.20 a 13.40 y 14.00 a 20.10 hrs. de -	Dos turnos: 8.00 a 13.45 y 14.00 a 19.45 hrs. de lunes a sábado sesiones de 40 minutos.
No existe liberación de tiempo para actividad cocurricular, sin orientación educativa y solo Orienta	Existe liberación de un día a la semana para actividades cocurriculares: la orientación educativa se encarga de la organización de la vida escolar, tareas escolares, técnicas adecuadas de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje grupal e individual, autoconocimiento - aspectos biológicos, psicológicos, relaciones, personalidad, integración social y servicio comunitario. Orientación Vocacional como formación.
No existen actividades fuera del plantel.	Actitud a la intercolaboración con la sociedad en: festivales, actos cívicos, mejoramiento medio social y organización del trabajo.

(CONTINUACION)

Administración Escolar.  
Centralista, con pleno derecho del director.

Autogobierno y organización democrática entre  
el consejo escolar y el director.

Funciones Administrativas.

Profesores.

Profesores y Orientador.

PLAN DE ESTUDIO.

ACTIVIDADES FORMATIVAS CURRICULARES.

Materia	No. sesiones.		
	I	II	III
Español	4	4	4
Matemáticas	4	4	4
C. Naturales	7	7	7
C. Sociales	7	7	7
Lengua Extranjera	3	3	3
Educación Artis.	2	2	2
Ed. Física	2	2	2
Ed. Tecnológica	6	6	6

Materia	No. sesiones.		
	I	II	III
Español	4	4	4
Matemáticas	4	4	4
C. Naturales	5	5	5
C. Sociales	5	5	5
Lengua Extran.	-	4	5
Educación Artis.	2	2	2
Ed. Física	2	2	2
Ed. Tecnol.	8	8	8

ACTIVIDADES COCURRICULARES.

Refrigerio y descanso	21.5	21.5	21.5
--------------------------	------	------	------

Escolares y Extraescolares	13	9	8
Refrigerio y Descanso.	5	5	5

TOTAL DE SESIONES SEMANALES.

35 35 35

48 48 48

Fuente: cfr. SEP Secundaria Experimental Mexicana, México, SEP 1976.

en agosto de ese año, la cual determina:

"La educación media básica es parte del sistema educativo, que conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común dirigida a formar integralmente al educando y prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad.

Asimismo:

Ofrecer dos estructuras programáticas; por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. Ambas deberán ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria.

-Incluir actividades curriculares y extracurriculares que trasciendan los límites físicos de la escuela para que ésta pueda cumplir su función orientadora y formativa.

-Propiciar su reforma oportuna, como consecuencia de un proceso de evaluación permanente". (19)

Con este marco de referencia se crea en 1975 el nuevo plan y programas de estudio (ver cuadro 11), cuya planeación curricular es de 30 horas semanales por grado; las actividades cocurriculares o extracurriculares son 5 horas por grado, en estas últimas existe una leyenda que dice: "las cuales se destinan para completar las actividades curriculares, donde pueden reaparecer las opciones donde las condiciones sean propicias". Adoptando este criterio se distribuyen convencionalmente las asignaturas y las actividades a fin de presentarlas debidamente jerarquizadas, de acuerdo con los porcentajes que alcanzan en el total de las sesiones de referencia y no en el orden que originalmente tienen. Las cinco horas cocurriculares se dividen en:

	Cocurriculares horas	Curriculares tecnología	Total tecnología
	3	3	6
	1	Edúc. Física 1	Edúc. Física 2
	1	Edúc. Artística 1	Edúc. Artística 2
Total	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>10</u>

Con el aumento de las horas cocurriculares el Plan de Estudio cambia a 35 horas por semana.

Las materias (asignaturas, áreas y actividades) se han agrupado en la

CUADRO 11

PLAN DE ESTUDIOS DE 1975 A (?)

ÁREA	MATERIAS (agrupadas en áreas jerarquizadas)	SESIONES SEMANARIAS DE CLASE				TOTALES PARCIALES	(% RESPECTO AL PLAN
		PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO			
I	- Matemáticas -----	4	4	4		33	31.42
	- Español -----	4	4	4			
	- Lengua Extranjera ---	3	3	3			
II	- Biología -----	3	3	3		21	20.00
	- Física -----	2	2	2			
	- Química -----	2	2	2			
III	- Historia -----	3	3	2		21	20.00
	- Geografía -----	2	2	2			
	- Civismo -----	2	2	3			
IV	- Tecnológicas -----	3	3	3		15	14.28
	- Educación Física ---	1	1	1			
	- Educación Artística -	1	1	1			
V	- Actividades Ccurricu lares -----	5	5	5		15	14.28
S	TOTAL GENERAL:	35	35	35	105		99.98

Notas:

- A) El plan de estudios curricular es de 30 horas semanales por cada grado. Total: 90 horas.
- B) Las actividades cocurriculares, 5 horas por cada grado (15 en total), se destinan a completar las actividades curriculares, en donde pueden reaparecer las opciones donde las condiciones sean propicias.

Fuente: Mejía, Z. R. op.cit. p.p. 166

forma siguiente:

I. Las materias relacionadas con la comunicación

	Horas	Total
Matemáticas	4	4
Español	4	4
Lengua extranjera	3	3
		<u>11</u>

II. Las materias de ciencias naturales

Física	2	2
Química	2	2
Biología	3	3
	por área	<u>7</u>

III. Las materias de ciencias sociales

Historia	3	3
Geografía	2	2
Civismo	2	2
	por área	<u>7</u>

IV. Las actividades cocurriculares y las actividades se juntan.

Educación Tecnológica	6	6
Educación Física	2	2
Educación Artística	2	2
		<u>10</u>

La suma	I. 11
	II. 7
	III. 7
	IV. <u>10</u>

35 horas semanales por grado. (Cfr. cuadro 11)

Sin embargo, en la realidad las horas son de 50 minutos, donde las siete materias del diario pierden 10 min., la suma son 70 min., los cuales se organizan: 20 min. de tolerancia a la entrada, 30 min. de descanso y 20 min. antes de salir; si el horario matutino es de 7 a 14 horas y el vespertino es de 14 a 21 horas, el horario real es 7.20 a 13.40 en el matutino y en el vespertino de 14 a 20.10 horas, con 30 min. de descanso a la mitad de la -- jornada.

Así mismo, desaparecen las horas opcionales y la Orientación Educativa y Vocacional en el currículo de la educación secundaria. Se puede observar que al existir el programa por áreas se hace realidad una vieja propuesta - de Moisés Sáenz (1928): "Se sugiere por vía de ensayo se fusionen las mate-

rias de historia, geografía y civismo de modo que se desarrollen de manera coordinada y constituyan las tres una sola asignatura, que podrá abarcar -- los tres años del ciclo secundario (...)" (20)

Por otro lado, en 1976 se crea la Ley Nacional de Educación para Adultos, la programación de los estudios es por objetivos, la innovación en el área de español, de la gramática estructural, y en matemáticas la teoría de conjuntos, se reforman los libros de texto, se crea la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, se reforma el plan de estudios de enseñanza Normal, se reforma el programa de educación abierta, se actuali-- zan los métodos de enseñanza, se reforma la educación primaria, se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación el Consejo Nacional de Fomento Educativo, así mismo, el programa para la -- castellanización, entre otras.

Por tanto, en el sexenio de 1970-1976 se observa una expansión del sis-- tema educativo, sacrificando o ignorando los aspectos cualitativos, ya que se crean los colegios de bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, éstos en educación media superior, y en educación superior se crea la Uni-- versidad Autónoma Metropolitana y las Unidades de Estudios de la UNAM; o -- sea, se masifica la educación quizás como respuesta a las demandas del movi-- miento del 68.

Para el siguiente sexenio (1976-1982), el Plan Nacional de Educación -- obedece a un propósito global de congruencia. Lo que pretende es la compati-- bilidad interna del sistema, su mejor vinculación con el "Todo Social" y -- primordialmente el acercamiento de la realidad educativa a las normas que -- justifican la acción del Estado.

Los objetivos generales de este plan se deducen de las bases que cons-- truyen la constitución política de México y de los objetivos programáticos, son:

- "1) Asegurar la educación básica en toda la población.
- 2) Vincular la educación terminal con el sistema produc-- tivo, de bienes y servicio social, necesario.

- 3) Elevar la calidad de la educación.
- 4) Mejorar la atmósfera cultural del país.
- 5) Aumentar la eficiencia del sistema. " (21)

Dadas las condiciones que existían era necesario vincular la educación con la productividad y el trabajo; la capacitación para un trabajo productivo. Así la educación se enfoca a la búsqueda del ideal práctico para poner en consonancia las necesidades y las demandas educativas de la sociedad con base en el lema: "Educación para Todos".

Para 1977, se inicia una nueva planeación enfrentando los problemas siguientes:

"De la población inscrita en 1970, más de la mitad no egresó después de 6 años.  
De cada 12 niños que egresan de la primaria sólo ocho ingresan a secundaria y de éstos, el 25% la abandonan antes de terminarla.  
En educación superior, el 40% desertan antes de terminar la Licenciatura.  
De los 32 millones de mexicanos mayores de 15 años sólo - el 19% termina la educación secundaria y el 50% no termina o inicia la educación primaria.  
La educación secundaria en todas sus modalidades carece de Orientación Educativa y Vocacional." (22)

Como estrategia de solución, entre otras, se crea el programa 02 denominado: "Orientación Escolar, Vocacional y Profesional", en Educación Tecnológica, Educación Media Básica y Media Superior.

En el informe presidencial del final del sexenio se menciona:

"Se rebasó la meta de ofrecer en 1982 educación secundaria al 90% de los egresados de primaria. Para 1982-1983, el índice de absorción será del 92%. Destaca el impulso dado a las telesecundarias para atender la demanda de las zonas rurales en 1982-1983, atendiendo 246 mil alumnos (...) se duplicó la matrícula de secundaria técnica, la telesecundaria se quintuplicó y la secundaria general se incrementó el 49%". (23)

El siguiente sexenio, 1983-1988, enfrenta problemas económicos agudos,



por ejemplo: el peso se devalúa cada vez más, el problema de la nacionalización de la banca, la fuga de grandes cantidades de dolares, la baja exportación, la deuda interna y externa, los latifundios sindicales, etc.

Para ello el ejecutivo presenta el Plan Nacional de Desarrollo, cuyo objetivo principal es la participación del pueblo para lograr la construcción de los programas de cada Secretaría y conocer mejor la realidad del país, así, se convoca a foros de consulta en los diferentes sectores sociales.

El Plan Nacional de Desarrollo en el programa de educación marca tres propósitos fundamentales que son:

- 1) Promover el desarrollo integral del educando y de la sociedad mexicana.
- 2) Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, recreativas y deportivas.
- 3) Mejorar la presentación de los servicios educativos culturales, deportivos y de recreación.

Para el primer propósito:

- a) Fortalecimiento de la calidad académica, formación superación y actualización del magisterio. Reorganizar la escuela Normal.
- b) Revisión de planes y programas de estudio en educación básica (integración de preescolar, primaria y secundaria).
- c) Racionalización de la matrícula de la educación media superior y superior
- d) Impulso a la educación tecnológica.
- e) Coordinación del sistema de Educación Tecnológica y Universitaria con las necesidades del país.
- f) Impulso al deporte.

Para el segundo propósito:

- a) Integración de la educación básica (mínimo diez años).
- b) Disminuir sustancialmente el analfabetismo y promover la educación de adultos.
- c) Eliminación de las causas internas de reprobación y deserción de la educación básica e impulso a la educación especial.

d) Atención a la educación rural e indígena.

Para el tercer propósito:

- a) Descentralización y mejoramiento de la prestación de los servicios.
- b) Fuentes alternas al financiamiento". (24)

Así para el primer año de gobierno se observan las siguientes acciones:

En 1984 se presenta a los medios de comunicación el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988; donde llama la atención la importancia que se le da a la calidad educativa; en una entrevista al ejecutivo nacional éste dice:

"(...) el problema fundamental de este momento es cómo -- combinar cantidad y calidad. Creo que hay una opinión generalizada de que la calidad de nuestro sistema educativo no es satisfactoria en todas sus etapas, problema que por lo demás, no es privativo de México (...). La calidad de la educación depende de la calidad de profesores en muy buena medida y por eso gran parte del esfuerzo se está haciendo, revisar, modernizar y mejorar - la educación Normal. Si no elevamos la educación de los profesores, no vamos a elevar la educación en general -- (...)" (25)

Así mismo, el Secretario de Educación Pública al presentar dicho programa comenta brevemente lo referente a Educación Media Básica de esta manera:

"(...) el índice de atención a la demanda es apenas del - 85%, y una eficiencia terminal de 74% en educación secundaria y en educación media superior, se asienta que ésta no ha encontrado su cauce, pues enfrenta una situación - crítica por la ausencia de bases comunes que regulen su funcionamiento, crecimiento y articulación con el medio-básico y con el superior". (26)

En dicho programa manifiesta los siguientes objetivos:

- "1. Elevar la calidad de la educación en todos sus niveles a partir de la formación integral de los docentes.
2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos.
3. Vincular la educación y la investigación científica, tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo Nacional.
4. Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal; regionalizar y desconcentrar la educación básica y normal; regionalizar y desconcentrar la educación superior, la cultura y la investigación.
5. Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
6. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo". (27)

Entre los lineamientos específicos llama la atención el siguiente:

"Es preciso proporcionar a los educandos los elementos necesarios para una mejor elección de sus estudios. Se debe brindar Orientación sobre las implicaciones de cada opción educativa, las necesidades de recursos humanos que tiene el país y las posibilidades reales de que sus estudios satisfagan sus aspiraciones personales. Con este propósito se instrumentará un Sistema Nacional de Orientación Vocacional". (28)

Para agosto de 1984, se crea el bachillerato pedagógico y se eleva a nivel de licenciatura la Educación Normal; y en octubre del mismo año se crea, por acuerdo presidencial, el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) como herramienta que coadyuve al logro de los objetivos trazados por nuestro país y plasmados en el programa mencionado.

"Objetivos del SNOE:

-Ofrecer información objetiva y dinámica sobre diversas opciones educativas que se imparten; lo que implica cada una de éstas; los requerimientos de recursos humanos para el desarrollo socioeconómico nacional; y las posibilidades reales de que dichos estudios satisfagan las aspiraciones de nuestros estudiantes. Con lo anterior, contribuir a abatir la alta tasa de deserción escolar y prevenir los frecuentes cambios de carrera provocados por -

- carencia o insuficiencia de una orientación adecuada y -  
objetiva.
- Coadyuvar al cambio estructural hacia un Sistema Educativo Nacional más justo y equilibrado en lo que se refiere a la racionalización de la matrícula, impulsando principalmente los niveles de Técnico medio y Superior, así como de posgrado. De la misma manera, alentar las áreas - de las ciencias exactas y naturales, las agropecuarias y las tecnológicas.
  - Funcionar como puente de comunicación integral entre la formación de recursos humanos en todos los niveles, modalidades y tipos educativos que se imparten, con los requerimientos de éstos por parte del sector productivo de -- bienes y servicios sociales y racionalmente necesarios.
  - Contribuir a la desconcentración de la educación, incitando el arraigo al lugar de origen de nuestros estudiantes, creando conciencia sobre características y potencialidades del entorno geográfico y apoyando las áreas prioritarias para el crecimiento local, estatal y regional, - por tanto, nacional. De la misma manera, codyuvar a impulsar nuevos polos de desarrollo socioeconómico en las zonas geográficas sobrepobladas.
  - Su función (...), proporcionará información adecuada a - la sociedad en general". (29)

En julio de 1984 se crea el Sistema Nacional de Investigadores; entre 1986-1987, el Sistema Nacional de Orientación Educativa da servicio a más - de siete millones de alumnos; además se apoya a la Educación de Adultos, al texto gratuito y al programa de biblioteca.

En 1986 existe un hecho que causó gran polémica entre los círculos oficiales de la educación, la UNAM publica los resultados estadísticos sobre - alumnos que ingresaron a la preparatoria en el decenio de 1976-1985 en esta institución de esta manera:

"En el periodo decenal mencionado, la calificación promedio de corte, en una escala de diez, ha sido de 3.85 con un rango de 3.50 en 1976 y de 4.25 en 1985 (...) al nivel de bachillerato". (30)

Se esperaba que para el quinto informe de gobierno se comentara algo - sobre dicha publicación, pero sólo se afirma:

"Las escuelas secundarias del país atendieron a cerca de-

4.3 millones de alumnos. Con ello, el 84 de cada 100 --- egresados de primaria han podido continuar con sus estudios (...)" (31)

El último informe de gobierno no menciona nada sobre educación secundaria; sin embargo, en un documento que publica la Dirección General de Programación sobre estadísticas de los indicadores educativos en abril de 1987 se observa que en educación secundaria existe una absorción del 83.7%, una deserción de 9.3% y una eficiencia terminal del 75.9% (ver cuadro 12)

Por medio de estos datos se puede afirmar que la eficiencia terminal aumentó un 1.9% en seis años, ya que en 1984 la demanda era de 85% y la eficiencia terminal de 74%; y al final del sexenio la absorción es de 83.7% y la eficiencia terminal del 75.9%.

Para el sexenio 1988-1994, se presenta el programa sobre educación: con los siguientes puntos:

- El marco de la modernización
- El reto de la descentralización.
- El reto del rezago.
- El reto demográfico.
- El reto del cambio estructural.
- El reto de vincular los ámbitos escolar y productivo.
- El reto del avance científico y tecnológico.
- El reto de la inversión educativa.
- Política para la modernización.
  - modelo de la modernización educativa.
  - características del modelo
  - calidad de la educación.
    - contenido.
    - métodos de enseñanza-aprendizaje.
    - formación y actualización de los maestros.
    - articulación de niveles.
    - apertura a la ciencia y la tecnología.
  - cobertura de la educación.
  - reorganizar internamente el sistema.
    - la descentralización.
  - concreción del modelo.
    - componente básico.
    - componente innovador
    - componente complementario.
- Cobertura del modelo.

Esta lista de rubros se explican en el capítulo primero y los nuevos -

CUADRO 12

REPUBLICA MEXICANA.

PRIMARIA

Absorción de población de 6 años en 1986-87	126.1%
Eficiencia terminal	53.0%
Deserción	5.3%
Reprobación	10.1%

SECUNDARIA

Aborción	83.7%
Deserción	9.3%
Eficiencia terminal	75.9%

PROFESIONAL MEDIO

Absorción	19.0%
Eficiencia terminal	46.8%

BACHILLERATO

Absorción	59.2%
Eficiencia terminal	55.8%

SUPERIOR

Absorción	63.7%
-----------	-------

Fuente: Documento publicado por la Dirección General de Programación sobre estadísticas de los indicadores educativos en abril de 1987.

restantes, explican cada nivel, desde el diagnóstico hasta las metas que se lograrán.

En lo que respecta a la Educación Secundaria, se encuentra en el capítulo segundo, con un diagnóstico, características, necesidades y fines de la siguiente forma:

- Educación Secundaria.
- Objetivo. "identificar a los educandos con los valores nacionales, posibilita la continuidad de su formación académica y los dotes de los elementos culturales, --- científicos y tecnológicos suficientes para enfrentar su realidad individual y colectiva".
- Acciones principales.
- Diseñar un plan de estudios único ya que existe uno -- por asignaturas y otro por áreas.
- Articulación pedagógica con educación primaria.
- Orientación formativa en contra de la reprobación y de serción.
- Dotar de apoyos didácticos y materiales.
- Promover métodos de enseñanza-aprendizaje para el proceso de:
  - indagación
  - análisis crítico.
  - experimentación.
- Estimular la autodisciplina para formar el proceso permanente y autodidacta.
- Ampliar la cobertura en zonas dispersas y marginadas.
- Uso de la televisión educativa.
- ~~Recauzar y fortalecer los servicios de Orientación Educativa.~~
- Promover la formación de hábitos y actitudes de respeto a la vida y la salud física y mental.
- Enriquecer y diversificar la obra editorial destinada a este nivel.
- Impulsar comités y agrupaciones interesados para corresponsabilizarlos con el funcionamiento y mantenimiento de las escuelas.

-Metas. (32)

Así en el primer informe de gobierno se menciona:

"La educación es condición insustituible de la modernización económica y social. Es el sector de la más alta -- prioridad en el quehacer del gobierno. Hemos puesto ya

en marcha el programa para abrir una nueva etapa en la educación de México. Este programa, con acciones concretas, establece que volver la atención a la importancia de alcanzar una primaria universal, útil y de gran calidad es indispensable como derecho, como propósito revolucionario y como afán modernizador. La redefinición pedagógica de la secundaria y la educación media superior -- promueve su vinculación con las necesidades sociales y comunitarias. Buscamos en las universidades la organización y el financiamiento para la innovación y la excelencia (...). Ampliaremos los sistemas abiertos y no formales de educación (...). Mi gobierno se ha comprometido a impulsar la investigación científica y el desarrollo tecnológico (...). Promovemos facilidades para la vinculación entre los centros de desarrollo tecnológico y las empresas productivas. Mediante el Consejo Consultivo de Ciencias, la comunidad científica y tecnológica aporta directamente sus puntos de vista al Presidente de la República sobre áreas de fundamental importancia para el desarrollo nacional. Se creó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, para impulsar la libertad de creación y difundir las manifestaciones culturales étnicas, populares y regionales. Se extiende la red de bibliotecas y la apertura de nuevos museos en el interior del país". (33)

Así, para julio de 1990 se presenta el Plan de Acción para educación básica con los siguientes fines:

- a) "Fomentar el amor y respeto al patrimonio y a los valores de la nación.
- b) Valorar el conocimiento y el desarrollo histórico y de las manifestaciones culturales, nacionales y regionales.
- c) Promover la solidaridad nacional y con otros pueblos del mundo, basada en la práctica de los derechos humanos, que conduzcan a la convivencia pacífica.
- d) Propiciar la práctica de la democracia como forma de vida que fomente el respeto a los derechos de los demás y a la dignidad humana.
- e) Conocer el desarrollo de los distintos lenguajes como formas de comunicación humana.
- f) Adquirir las habilidades intelectuales que posibiliten la apropiación de las bases del conocimiento científico y tecnológico.
- g) Estimular las capacidades para la apreciación y expresión de las manifestaciones artísticas.
- h) Impulsar la formación para el aprovechamiento racional de los recursos naturales y la preservación del equilibrio ecológico.



- i) Fomentar el desarrollo de una conciencia crítica y responsable en la relación entre los procesos socio-económicos, ambientales, culturales y políticos con la dinámica demográfica.
- j) Promover la formación de actitudes para la conservación y mejoramiento de la salud individual y social.
- k) Adquirir las capacidades que favorezcan la formación del pensamiento reflexivo, crítico y creativo y la continuidad en el aprendizaje como proceso de autoformación.

Para educación secundaria son los siguientes fines:

- Conocimiento de las características y problemática de la adolescencia para la autoaceptación y profundización en el conocimiento de sí mismo y en el afán de propiciar una mejor participación en beneficio propio y de la colectividad.
- Fortalecimiento de la capacidad para expresar y disfrutar las manifestaciones estéticas a través de la apreciación y expresión plástica, corporal, sonora y literaria.
- Fortalecimiento del manejo de la estructura gramatical del Español a fin de desarrollarlo como instrumento para la profundización en el conocimiento artístico, científico y tecnológico, y la decodificación de mensajes.
- Desarrollo del pensamiento simbólico y cuantitativo como herramientas introductorias a la metodología de apropiación del conocimiento científico.
- Fortalecimiento del conocimiento de los procesos biológicos y de las interrelaciones de seres vivos a fin de consolidar una conciencia de respeto a la vida en sus formas y manifestaciones.
- Fortalecimiento del desarrollo físico y mental sano a través de prácticas higiénicas, el uso adecuado del tiempo libre, la ejercitación física y la participación deportiva.
- Participación crítica y responsable en la conservación del equilibrio ecológico, mediante el uso racional de los recursos renovables, no renovables y permanentes.
- Valoración de la función social e individual del trabajo físico e intelectual y aplicación de las técnicas básicas y otros procedimientos tecnológicos que coadyuvan al desarrollo de habilidades y al incremento de la productividad.
- Comprensión y valoración de los elementos que conforman la Nación: ámbito geográfico, origen, desarrollo histórico, lengua, cultura y gobierno, así como la identificación de los procesos sociales que la defi-

nen y son base de la Unidad Nacional.

- Comprensión de la dinámica poblacional y su relación con el desarrollo socio-económico y cultural del país.
- Comprensión de la legislación del país y de la normatividad y funcionamiento de las instituciones sociales.
- Fortalecimiento y práctica de los valores universales y las normas que propician una mejor convivencia y participación sociales.
- Profundización en el conocimiento de las idiosincrasias, formas de vida y desarrollo de otros pueblos.
- Conocimiento de las organizaciones internacionales de que México forma parte, a fin de vigorizar el sentimiento de unidad, respeto y cooperación entre las naciones". (34)

En este mismo documento se presenta el Plan de estudios (ver cuadro 13) donde la Orientación Educativa no es tomada en cuenta como materia curricular.

A través de este breve análisis de la historia de la escuela secundaria se observa que:

De 1870 a 1925, la escuela secundaria es considerada por medio de la instrucción primaria superior como base para poder ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria. Sobre el proceso de aprendizaje, se logró por medio del enciclopedismo, el memorismo; con base en la idea positivista de la instrucción; en lo didáctico la lucha entre el método mutuo, el lancasterianismo y la instrucción objetiva. Y sobre Orientación Educativa, se menciona en 1917 la psicología del carácter, psicología del adolescente y cómo enseñar a los alumnos.

Para 1925 a 1970 se crea la escuela secundaria como puente para ingresar a la preparatoria, en algunos momentos como propedéutica para seguir estudios de profesiones liberales y en otros momentos como educación terminal técnica y para 1960 para ambos perfiles.

Sobre el proceso de aprendizaje, fue por objetivos mediatos e inmediatos; después de 1944 por objetivos programáticos más informativos que formativos mediante una didáctica tradicional, fomentando el memorismo, lo acríptico y lo pasivo en el educando.

CUADRO DE MATERIAS  
SECUNDARIA

PRIMERO	HORAS	SEGUNDO	HORAS	TERCERO	HORAS
HISTORIA UNIVERSAL	3	HISTORIA PATRIA	3	MÉXICO EN EL MUNDO ACTUAL	3
GEOGRAFÍA GENERAL	3	GEOGRAFÍA DE MÉXICO	2	ECOLOGÍA	3
LENGUA Y LITERATURA I	3	LENGUA Y LITERATURA II	3	LENGUA Y LITERATURA III	3
LENGUA EXTRANJERA I	3	LENGUA EXTRANJERA II	3	LENGUA EXTRANJERA III	3
MATEMÁTICAS I	3	MATEMÁTICAS II	3	MATEMÁTICAS III	3
HIGIENE Y CONSERVACIÓN DE LA SALUD	2	ADOLESCENCIA Y SEXUALIDAD	3	MORAL CIUDADANA	2
BIOLOGÍA	3	FÍSICA	3	QUÍMICA	3
EDUCACIÓN FÍSICA I	2	EDUCACIÓN FÍSICA II	2	EDUCACIÓN FÍSICA III	2
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN PLÁSTICA	2	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL	2	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ESCÉNICA	2
TECNOLOGÍA I	4	TECNOLOGÍA II	4	TECNOLOGÍA III	4
OPTATIVA	2	OPTATIVA	2	OPTATIVA	2
TOTAL HORAS/SEMANA	30		30		30

Fuente: SEP. Plan de estudios 1990.

En Orientación Educativa, en 1928 se menciona la preocupación de la -- psicología del adolescente, ciertos contenidos vocacionales en 1958 se crea la orientación educativa y vocacional con el fin de remediar la reprobación y deserción; problema que se inicia como forma de preocupación en 1952; y - para 1960 la orientación educativa y vocacional forma parte del currículo - del plan de estudios, sólo a terceros años una vez por semana, a cargo de - diferentes docentes (plan de los once años) hasta 1974.

Y de 1970 a 1990 la escuela secundaria sigue siendo terminal y prope-- déutica con el fin de que el egresado de cualquier modalidad pueda ingresar a la educación media superior, ya sea en humanidades, técnica, agropecuaria etc; y desde 1974 se progama dos planes de estudios, uno por asignaturas y otro por áreas de aprendizaje.

Sobre el proceso de aprendizaje, se sigue por medio de la tecnología - educativa dando más peso a la educación informativa por medio de la progra- mación por objetivos generales, particulares y específicos, tanto en asigna- turas como en áreas de aprendizaje. Para lograr los fines de:

En 1970-1976, aprender a aprender y formación de la conciencia crítica.

En 1984-1988, el proceso permanente y socialmente participativo.

En 1972-1978, el ensayo de la escuela secundaria experimental con enfo- que activo con el uso de escuelas testigo para comparar resultados entre lo activo y lo tradicional.

Orientación Educativa y vocacional desde 1974 hasta 1990 no figura en el mapa curricular de la escuela secundaria y su papel es de apoyo, de ser- vicio y remedio disciplinario para el adolescente.

Para 1990; se crea un nuevo plan de estudios con el fin de juntar las experiencias anteriores de planeación, presentando una programación por --- asignaturas pero sin tomar nuevamente la Orientación Educativa como materia dejándola con las mismas funciones.

Con base en lo antes mencionado, la educación secundaria sigue con un proceso de aprendizaje por asignatura fomentando la atomización del conoci-

miento, dando más peso a lo informativo que a lo formativo y lo social.

Por tanto, el problema del proceso de aprendizaje ha sido durante todos los tiempos tradicional-informativo, o sea, donde el docente juega el papel de emisor del conocimiento y el educando el receptor del mismo; formando alumnos con tendencias hacia: el memorismo, poco crítico, poco reflexivo y poco indagador. Para una mejor explicación, este problema se retoma en la siguiente parte de esta investigación.

NOTAS

- (1) Solana F. et. al Historia de la Educación Pública en México. México, Fondo de Cultura Economía 1988 p.p 34
- (2) idem., p.p 35
- (3) idem., p.p 67
- (4) cfr. Compte A. Discurso sobre el espíritu positivo. Madrid. Sarpe 1830c 1984.
- (5) cfr. Melgar B.R. El movimiento obrero latinoamericano. México, Patria S.A. 1989
- (6) Solana F. et. al op. cit p.p. 147
- (7) cfr. Mejía Zuñiga R. Moisés Sáenz. Educador de México. México, Federación ed. Mexicana. 1976.
- (8) idem., p.p. 113
- (9) idem., p.p. 115
- (10) ididem.,
- (11) idem., p.p. 71-72
- (12) cfr. idem., p.p. 128
- (13) cfr. idem., p.p. 131-134
- (14) cfr. ididem.
- (15) Solana ef. al opicit p.p. 274
- (16) idem, p.p. 280
- (17) idem, p.p. 321
- (18) cfr. Latapí P. Analisis de sexenio (1970-1976). México
- (19) cfr. SEP. Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de Estudios. Programas Generales de estudio. México. CONALTE. 1974
- (20) Mejía Zuñiga R. op. cit p.p. 132
- (21) SEP MEMORIA 1976/1982. México SEP. 1982
- (22) CONALTE. "Los servicios de orientación y la Educación Secundaria" en Cuadernos U.9 México CONALTE 1984. p.p. 192
- (23) SEP MEMORIA op. cif p.p. 357.
- (24) SPP. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 México SPP. 1988
- (25) EXCELSIOR 9 julio 1984.
- (26) La Prensa 16 de agosto 1984.
- (27) SEP. Reforma Educativa. México SEP 1984.
- (28) idem., p.p 29
- (29) SEP. SNOE. México (Mimeo) 1987 p.p.4-7
- (30) UNAM. Allances y Limitaciones México UNAM (Documento) 1986.

(31) SPP. Quinto informe de Gobierno 1987.

(32) cfr. SEP. Modernización Educativa 1989-1994 cap. II

(33) El día, 2 de noviembre 1989.

(34) Ver. SEP. Modernización Educativa, Educación Básica Plan de Estudios. Mé  
xico SEP. 1990.

## CAPITULO II

### DIAGNOSTICO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

En esta segunda parte se plantean los procesos de aprendizaje que se han ensayado en la escuela secundaria.

La historia manejada en el capítulo anterior nos muestra el papel que juega el objeto de conocimiento (docente) y el sujeto cognoscente (educando) en el proceso de aprendizaje con tendencia hacia la información, donde el perfil del educando obtiene alguna aproximación a la formación de estructuras cognoscitivas a nivel de operaciones concretas en su mayoría, y una minoría logra un acercamiento hacia las operaciones formales.

Esto debido a que el docente en su proceso de enseñanza-aprendizaje lo maneja de forma mecánica sin tomar en cuenta al educando, exigiendo que el adolescente se adapte a su forma de impartir la clase.

El docente usa su mayor apoyo, o sea su programa, el cual está planeado por medio de objetivos generales, objetivos particulares y actividades específicas para cada contenido de aprendizaje; de ahí que el docente tenga que enseñar a nivel de información, pues el programa es muy extenso y no alcanza el tiempo para reflexionar y criticar, y mucho menos poder buscar analogías de la teoría con la realidad, de tal manera que al educando se le exige el mismo ritmo planteado en el programa dando como resultado el bajo rendimiento escolar.

Bajo este supuesto que puede suceder en cada asignatura y en cada maestro de todas las escuelas secundarias, es fácil entender que el proceso de conocimiento existente es análogo al primer modelo que marca A. Schaff, en su planteamiento sobre sus tres modelos del proceso de conocimiento, que dice:

"Nuestro primer modelo tiene tras de sí la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contempla-



tivo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe calificaremos de mecanicista este modelo (...). El primer modelo supone, pues, que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo en el caso de las percepciones visuales. Las diferencias entre las imágenes de la realidad percibidas por distintos sujetos cognoscentes se reducen a las diferencias individuales o genéricas del aparato receptivo. Popper denomina gráficamente a esta teoría del proceso cognoscitivo la -- "teoría de la conciencia-recipiente". (1)

Se toma en cuenta que el educando es el sujeto o agente contemplativo, pasivo y receptivo; y el maestro es el objeto de conocimiento que actúa sobre el sujeto en el aula escolar de la secundaria.

En otras palabras, la educación en este nivel sigue siendo tradicional, o sea, de "conocimiento copia"; que se encuentra dentro de la concepción empirista, dicha concepción subordina las estructuras del conocimiento del sujeto a las del objeto. El empirismo pasa de la concepción de una correspondencia relativa entre las secuencias externas y las internas. Así mismo, limita la acción del sujeto y no agrega nada a las secuencias exteriores que aprende y se limita a registrarlas en lugar de reestructurarlas.

El conocimiento aparece como una copia funcional interior de secuencias objetivas. En suma, se puede admitir la posibilidad de adquisición de conocimientos precediendo a toda lógica. Esta adquisición se obtiene por medio de instrumentos formadores que son independientes de las estructuras lógicas. Tales instrumentos son la percepción que se concibe como un "registro" o una "lectura" de datos objetivos, y una aprendizaje fundamentado sobre la asociación. La lógica solamente intervendrá después, como mero instrumento de coordinación y de formalización de los conocimientos adquiridos independientemente de ella. (2)

El conocimiento copia se observa como educación tradicional, la cual nace en el siglo XVII con los colegios-internados a cargo de los jesuitas, donde el papel del internado es de instaurar un universo pedagógico, un uni

verso marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno.

La vida externa se considera peligrosa, es temida como fuente de tentaciones, los jóvenes de internado son propensos a la tentación y son débiles, además de gustarles el mal. Es necesario no sólo aislarlos de la vida sino vigilarlos constantemente para que no sucumban a sus deseos y apetencias naturales. El perfil del educando (según los jesuitas) se propone como: jóvenes cultivados, capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa acerca de todos los temas relativos a la condición humana, y todo ello para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana, o sea, "el arte de disertar".

Sin embargo, en este mismo siglo, Comenio pone los cimientos de la reforma pedagógica, publicada en 1957, su Didáctica Magna o tratado del arte universal de enseñar todo a todos. Así la escuela tradicional significa método y orden; que insistía en la necesidad de no estudiar más que sobre un tema al día, así los resultados serán los mejores; tal es la confianza en el método, en el orden que Comenio menciona en dicha obra.

En lo que se refiere al papel del maestro, manifiesta:

"La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino con detalle y llevar por él a sus alumnos. (...). El es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma (...). El estudio se hace más fácil y más facundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado, ha marcado -- las etapas". (3)

Entre los autores más contemporáneos que fundamentan la escuela tradicional encontramos a: Snyders, Durkheim, Alain y Château.

Según Snyders, "el fundamento de la educación tradicional es la ambición de conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: obras maestras de la literatura, y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, adquisiciones científicas logrados por métodos más seguros". Durkheim argumenta que educar es confrontar al alumno con las grandes ideas morales de su tiempo y su país; Alain quiere confrontar alumnos con la majestad de los teoremas y con la poesía más elevada, con Homero y Tales, con los tesoros de los políticos, los moralistas y los pensadores; Château, concibe igualmente la educación como la relación con los maestros de la civilización universal, con los hombres escogidos. - Educar, por tanto, es para ellos elegir y proponer modelos a los educandos con claridad y perfección. El alumno debe someterse a los modelos, imitarlos, sujetarse a ellos; decía Alain que el único método para inventar era imitar y ése es el papel del alumno: imitar los modelos propuestos, apoyar se constantemente en ellos. (4)

Este breve recorrido de la escuela tradicional nos hace entender lo que significa dicha escuela, y que aún en nuestros días subsiste, por lo menos en el nivel de educación secundaria.

Esta filosofía que se ha mencionado, coadyuva con el castigo físico y emocional porque cuando las normas y las reglas sean trasgredidas, el castigo hará que el transgresor vuelva a someterse a las exigencias generales y abstractas, y renuncie a los caprichos y tendencias personales. (5)

Esta filosofía y pedagogía se unen a la psicología experimental de la teoría del reflejo, al conocimiento por asociación y la tecnología educativa como medio de aprendizaje.

La psicología experimental nace desde el punto de vista histórico, su desarrollo más importante fue el de los asociacionistas ingleses, a partir de Hobbes y Locke. Ellos se propusieron leyes de asociación que, a fines del siglo pasado, posibilitaron el estudio sistemático del contenido de la mente. W. James representa variación de la misma clase de actitud general. El mecanicista suele proponer el hedonismo como principio explicati

vo. Los críticos de la posición mecanicista indicaron hace tiempo la incongruencia de que el mecanicista explique determinadas conductas sobre la base de un principio de hedonismo fundamentalmente mentalista. Por otra parte, aunque los racionalistas querrían explicar toda conducta sobre la base de la racionalidad del individuo, han tenido que reconocer la existencia de la conducta instintiva, es decir, conducta con apariencia automática.

Thorndike argumenta que el hedonismo deja de ser un principio de la vida mental para convertirse en una simple regulación de la conducta. Así, desde la década de los veintes la Psicología dejó de ser estudio de la mente y se convirtió en el estudio de la conducta. Se tradujo el hedonismo a lo que se llama reforzamiento, y los instintos a las pulsiones. Lo más importante es que la especulación acerca de los organismos cedió su lugar a la experimentación. Parece ser que en cuanto se tradujeron a términos conductuales los viejos y simples principios explicativos, con lo que por primera vez fueron comprobables, los psicólogos corrieron a su laboratorios para probarlos. (6)

Los psicólogos experimentales reúnen anécdotas y observaciones informales para demostrar que las mentes de los animales eran como las de los hombres. Thorndike experimentaba sistemáticamente con la inteligencia animal. Colocaba a animales hambrientos dentro de cajas problema, y medía --- tiempo que transcurría hasta que lograra salir de la caja para acudir a la comida. Afirmaba que lo que el animal aprende en la caja problema es una asociación directa de las impresiones sensoriales y el impulso de actuar. Entre sus logros se encuentran: La ley del efecto, ensayo y error, premio y castigo, ley del uso y desuso, mecanismo de estímulo-respuesta y reforzamiento. Para 1898, afirmó que la fuerza de una asociación E-R era función de: a) la atención o la disposición, y b) la susceptibilidad o prontitud de la conexión E-R. En 1911 dice que los demás elementos de que el aprendizaje es función, además del efecto, son: a) frecuencia, energía y duración del vínculo; b) proximidad temporal de la respuesta y el efecto, y c) susceptibilidad de la conexión. El aprendizaje es el fortalecimiento de las conexiones de E-R. (7)

El seguimiento del conductismo de Pavlov por Watson en EEUU y por ---

Thorndike, son conocidos por tradicionalistas, pero en 1950 nace el neconductismo por Skinner mediante el condicionamiento operante y se ocupa de las conductas, como descriptivas y controladas; enfocado al análisis experimental de las conductas.

Skinner, con base en sus estudios en laboratorio con palomas y ratas, extrapola sus experiencias a la conducta humana logrando una explicación para el control y adaptación del hombre a su ambiente natural mediante el moldeamiento, o sea:

"El condicionamiento operante moldea la conducta lo mismo que el escultor una masa de barro. Aunque hasta --- cierto punto parece que el escultor haya producido un objeto completamente nuevo, podemos seguir siempre el proceso a la inversa hasta el barro original amorfo y podemos hacer que las etapas sucesivas por las que pasamos para llegar a ello sean tan cortas como queramos".  
(8)

El condicionamiento operante es resultado de los comportamientos respondientes o reflejos que defiende Pavlov y el asociacionismo que defiende Thorndike sobre el entrelazamiento de E-R que explica el aprendizaje; el comportamiento operante es un tercer circuito vital consciente y no automático como el comportamiento de reflejos.

Skinner manifiesta que el factor importante del condicionamiento operante es el reforzador (es un estímulo que, presentado al sujeto que ha -- emitido una respuesta, aumenta la probabilidad de futuras respuestas de -- ese tipo); será positivo si actúa por su presencia, como en el caso del dinero dado a continuación de un trabajo realizado. Será negativo si actúa -- por remoción, como en el caso de un dolor que desaparece al tomar un analgésico.

Para 1945, Skinner crea la máquina de enseñar. En ella existen un presentador de estímulos al alumno, un receptor de respuestas del alumno y un presentador de reforzamientos. En este caso, los reforzamientos son comunicaciones al alumno de que sus respuestas fueron correctas. Pero más importante que la máquina es la enseñanza programada impartida por ella. El aná

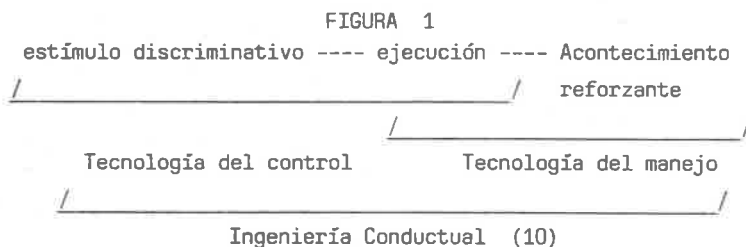
lisis experimental del comportamiento contribuyó a fundar la nueva técnica didáctica. El alumno recibe una serie de estímulos graduados cuidadosamente y es obligado a responder activamente a dichas situaciones. Sin sus respuestas han sido correctas, el alumno recibe reforzamientos conforme a un programa dado.

De esta manera, nace la tecnología educativa y, según Skinner, el educador ha de ser un técnico conocedor de las relaciones que unen variables - independientes con variables dependientes. O sea, una vez propuesto el cambio de la variable dependiente que queremos obtener (fijación de objetivos), su misión es manipular las variables independientes hasta conseguirlo. Un control detallado de resultados ayudará a la mejora continua de métodos. La enseñanza programada no es sino una técnica más, puesta al servicio de los modernos ingenieros educacionales. (9)

Homme y compañeros afirman:

"La ingeniería de la conducta es la aplicación de las leyes del comportamiento a problemas prácticos".

La esquematizan de esta manera:



Esta tecnología, en el campo de la terapia en hospitales psiquiátricos y casas de reeducación para jóvenes con problemas y cárceles ha sido utilizado con buenos resultados; asimismo, en las guerras por expansión territorial y económica de los EEUU y otras naciones.

En la educación, se crean programas para computadoras que almacenan mi les de ítem con un adecuado y complejo sistema de ramificaciones, para que cada alumno pueda llevarlo a la práctica sin necesidad del maestro.

Se puede decir que las máquinas de enseñar como la instrucción programada son aptos para la adquisición de conocimientos de personalidad y carácter; de esta manera la ingeniería de la conducta es sinónimo de educación, siendo aprendizaje el proceso de adquirir o perder conductas.

Así, la clase expuesta por una máquina elimina toda clase de castigos y se sustituye por el simple método de ignorar y alabar. (11)

En nuestro país no se ha logrado que todo alumno tenga una máquina, pero la programación del curriculum en educación secundaria está integrado -- por reforzadores y estímulos, y la gran mayoría de maestros hacen las veces de máquinas de enseñar dejando a un lado las operaciones lógico-matemáticas que caracterizan el desarrollo de la inteligencia en dicho nivel educativo.

A esta técnica didáctica, que prolifera en México, se le ha llamado -- Psicología para la dependencia (Moreno, 1978); generando la división social, la enajenación, la competencia, la obediencia, la angustia y la individualización del género humano, ya que somos manejados por medio variables dependientes y procesos de instrucción con objetivos programados para cierta actividad técnica que demande las necesidades económicas del lugar, región o estado.

Pero esta técnica didáctica seguirá avanzando, ya que los docentes seguirán al pie de la letra los objetivos y actividades de los programas y -- los libros de texto, sin reflexionar si son adecuados o no para la forma--- ción crítica y reflexiva del educando. En consecuencia, el educando obten--- drá las habilidades y destrezas que marca la escuela tradicional; continuan--- do con los problemas sintomáticos de deserción, reprobación y bajo rendi--- miento escolar, y pocos lograrán egresar avanzando hacia la pirámide de la - preparación profesional.

Como segundo proceso de aprendizaje que se ha ensayado en este nivel - está la escuela secundaria experimental, que nace en 1972 y termina en 1978 con base en los supuestos teóricos de la escuela progresiva de EEUU.

Este modelo es analógico con el segundo modelo que propone A. Schaff,

que dice:

"Si en el primer modelo, pasivo y contemplativo, predomina el objeto en la relación sujeto-objeto, en el segundo modelo, idealista-activista, se produce todo lo contrario; el predominio, o la exclusividad vuelve al sujeto cognoscente que percibe al objeto de conocimiento como su producción (...), se hace evidente (...) la relación cognoscitiva: la atención se centra en el sujeto - al que se le atribuye incluso el papel creador de la -- realidad. Ciertamente en este modelo, en contradicción con la experiencia sensible del hombre, desaparece el - objeto de conocimiento, pero el papel del sujeto destaca más". (12)

La escuela progresiva como es sabido nace en 1896 a cargo de J. Dewey, y cuyos elementos más importantes son la experiencia y el interés; con base en esa teoría se crea en EEUU la enseñanza individualizada mediante dos métodos (base teórica de la escuela experimental en México): el sistema de -- Winnetka y el plan Dalton.

El primero se basa en la experiencia de una escuela revolucionaria que fundó en Quincy el Coronel Parker, donde los alumnos formaron un autogobierno con la representación pedagógica de "aprender haciendo" (escuela de Dewey); sin embargo, Kilpatrick realizó el mayor esfuerzo para que el nuevo - tipo de escuela se delineara con la filosofía de Dewey y al mismo tiempo -- que las indicaciones metodológicas fueran precisas y elásticas para crear - la inventiva original del maestro. Así, nace el Método de proyectos basado en la experiencia crítica de la escuela Montessori y Froebel.

Un "proyecto" es un plan de trabajo libremente elegido con el objeto - de realizar algo que nos interesa. Ya en Dewey, el aprendizaje estaba ligado a la actividad intencional, pero Kilpatrick distingue entre los casos en que esa actividad se organiza en vista de una aclaración cognoscitiva que - se estima necesaria, y los casos en que la actividad es más "práctica", es decir, en que está enderezada a realizar concretamente algo que agrada e - interesa, como es el caso del "proyecto productor" o del "proyecto de consumo". El "proyecto del problema" y "proyecto de adiestramiento" (o de --- aprendizaje específico).



Este último proyecto es el que parece heredar las funciones normalmente atribuidas a gran parte del trabajo escolar. Kilpatrick, al colocarlo en último término exigiendo que se trate de un proyecto "auténtico", es decir, de una actividad dirigida intencionalmente a conseguir objetivos refutados como válidos e importantes por los alumnos antes que por los maestros, demuestra la importancia que a sus ojos tienen las motivaciones del aprendizaje. Con la finalidad de que aprendan el idioma extranjero, pero a la vez, realizar su proyecto autónomo del estudio a su función instrumental, este autor lo llamó "aprendizajes concomitantes". Así, este mismo autor fue quien expresó del modo más completo, la necesidad de un nuevo humanismo social en todo el mundo, pero sobre todo en los EEUU, el esfuerzo de los educadores progresivos.

El "sistema de Winnetka" (en Chicago) lo crea Washburne con base en el trabajo de Parker (Kilpatrick) y Dewey. Es decir, con la integración de la enseñanza en todos sus aspectos y la creación de situaciones sociales mediante "proyectos" comunes.

Washburne partía del supuesto: "los alumnos partían sin más del supuesto de que una determinada actividad es apta para una clase entera, y que todos los niños de una clase están maduros para aprender cualquier materia requerida por el proyecto". Comenta que de nada sirve objetar que cada alumno llegará hasta donde le sea posible y que se efectuará una división natural de tarea, en virtud de la cual cada uno de ellos cooperará en la realización del proyecto en la medida de sus fuerzas y aptitudes. Esto significaría privar a un cierto número de alumnos de la posibilidad de asimilar sólida y ordenadamente técnicas y habilidades que ningún miembro del consorcio humano puede permitirse ignorar, aun cuando todos pueden aprenderlas con igual rapidez.

Este sistema se divide en dos programas, el primero se llama mínimo, que consiste en habilidades y conocimientos (esenciales), formulado científicamente, con precisión y verificación; se divide en materias instrumentales (lectura, escritura y aritmética) y materias sociales (historia, geografía, nociones de civismo); fija metas sucesivas según edad mental y se subdivide en unidades de trabajo, como medio, cuadernos especiales y libros

de trabajo; este material es autoeducativo y autocorrectivo y con evaluaciones de índole de tests de encauzamiento y tests de comprobación.

El segundo programa se llama de desarrollo, pues son actividades de grupo y creadoras, se trata de composiciones libres, lecturas diversas, actividades manuales y estéticas, representaciones dramáticas, investigaciones --- científicas y sociales, etc.

En el sistema de Winnetke no existen clases, ni siquiera como grupos homogéneos de niños del mismo desarrollo mental.

Los resultados nos han demostrado que si en la primera clase, en vez de dedicar exprofeso a los niños a la lectura y a la aritmética se les permite que adquieran experiencia a través de actividades libres de construcción, excursiones, cuidado de animales, juegos, pintura, representaciones dramáticas, etc., adquieren más tarde conocimientos y habilidades mucho mayores. Por eso, en el primer año elemental se ha suprimido el trabajo individual enderezando a adquirir dominio de la lectura y la aritmética.

Al segundo método de la escuela progresiva se le llamó "Plan Dalton" -- cerca de Massachusetts (1920, simultáneo al primer programa) el cual tuvo -- éxito en Europa y la URSS entre 1925-1930; fue creado por una maestra, Helen Parkhurst, con base en las ideas de Dewey y Montessori; bajo el supuesto: -- "dar al niño la posibilidad de regular por sí mismo el ritmo y el curso de -- los propios estudios. En vez de imponérselo a través de un programa oficial o al menos por medio de la voluntad del profesor, quien por lo común tiene la obligación de hacer que todos los alumnos avancen simultáneamente".

El "Plan Dalton" consiste en: al principio de cada uno de los diez meses del año escolar, cada alumno compila su "proyecto" de estudio y trabajo para el mes siguiente, para lo cual los programas anuales normales de las diversas materias se presentan divididos en diez unidades ordenadas progresivamente. El alumno tiene la facultad de elegir cualquiera de las unidades que se considera capaz de aprender, advertido de que si no lo consigue no puede pasar a la sucesiva.

De esta forma, aprende a medir las propias fuerzas; por lo demás, no tiene obligación de proceder de concierto en las diversas materias. Lo único que se le pide es que respete su "contrato" firmado al principio del mes en sus materias. No existen clases; cada alumno trabaja individualmente trasladándose para cada materia al aula indicada, donde encontrará los materiales y libros del caso; por tanto, el aula se denomina "laboratorio" ó "plan de laboratorio". El maestro a cargo orienta y ayuda a los alumnos dedicados al estudio individual, pero no "da la lección". No hay manuales ni libros de texto iguales para todos, pero en cambio abundan los libros de consulta y toda clase de materiales de estudio y experimentación. En los laboratorios, los alumnos gozan de absoluta libertad para sociarse y obtener análogos "contratos", y el trabajo de grupo se facilita por el hecho de las relaciones de cooperación en los grados de habilidad en la materia.

El éxito del "Plan Dalton" se debe a la eficiencia intelectual y a la formación de carácter, pues educa el conocimiento por sí mismo, la autodisciplina, el sentido de responsabilidad y la capacidad de organizar autónomamente el propio tiempo y las propias actividades y ocupaciones. Por otra parte, obliga a los maestros a transmutar radicalmente su papel de "primer actor" - al de "consultante". (13)

La secundaria experimental (1972-1978) se creó en 43 secundarias generales, tecnológicas industriales, agropecuarias y marinas, distribuidas en --- seis regiones del país, contando con escuelas secundarias testigo; su estructura y funcionamiento respondieron a las exigencias del diseño de investigación experimental.

Su personal docente y directivo desempeñó, además de las tareas inherentes a su responsabilidad escolar, las correspondientes a su participación como investigadores locales de su área; para el cumplimiento de ambas tareas, se atendió sistemáticamente a su formación y asesoría especializada.

El enfoque "activo" implica el conocimiento objetivo funcional de los educandos y un proceso de acrecentamiento, de apoyo consciente y satisfactor de las necesidades de su desarrollo; el educando es el "eje" de la acción didáctica, de la labor docente y de todo el apoyo administrativo.

Los objetivos de los programas curriculares abarcaron la diversificación acorde con la cultura técnico-científico-humanística propiciando la "autogestión" educativa a partir de aprendizajes de la realidad, en su compleja manifestación y comprensión metadisciplinaria.

El proceso didáctico estuvo lleno de experiencias creadoras y socializadoras, satisfaciendo oportuna y eficientemente las diferencias y de desarrollo de los educandos.

La evaluación objetiva y permanente fue evidentemente formativa y reactivadora de la acción didáctica y docente. La evaluación tecnicada e integral de la institución educativa aseguró el control de calidad que permite optimizar sistemáticamente el rendimiento de todos sus recursos.

Respecto de algunos logros de dicho diseño experimental existe un juicio publicado en la memoria del symposium de investigadores en educación de 1978 por CONACYT, que dice: "Cuando las secundarias experimentales desarrollaron la asesoría docente, la orientación educativa, la enseñanza activa, los consejos escolares, el aprovechamiento sistemático de la experiencia pedagógica y el incremento de las relaciones con la comunidad en que estaban ubicadas, utilizaron positivamente sus recursos internos y un margen limitado de autonomía del sistema educativo".

En la organización del funcionamiento de una escuela de 18 grupos por turno se requiere:

- a) 12 aulas-área, en ves de 18 aulas-grupo. (Aquí el docente es el que tiene grupo y no el educando, pues el educando es el cambio de sitio y no el docente).
- b) Reduce las áreas de taller a las 2/3 partes, porque -- trabajan con grupos de 25 a 30 alumnos simultáneamente La dotación de máquinas bajo hasta un 50% en varios talleres.
- c) Necesita un solo laboratorio múltiple en lugar de tres asignaturas.
- d) No requiere ningún prefecto, ni docentes auxiliares de taller, ni coordinadores docentes.

Entre los resultados figura:

"(...) el control computarizado de las calificaciones de los alumnos experimentales y testigo, pudimos contrastar los niveles de eficiencia de dos generaciones, ambas tuvieron un promedio de eficiencia de 64%; pero la media correspondiente a las testigo fue de 58% y de las experimentales fue de 72%. Comparemos los resultados del curso escolar 73-74, con los del curso 76-77, último en analizar:

- . secundarias generales de 80% llegaron al 90% de eficiencia.
- . secundarias tecnológicas industriales: del 60% -- subieron al 87%.
- . secundarias tecnológicas agropecuarias; del 90% - al 99%.
- . secundarias marinas: del 85% al 90%

Por tanto, las escuelas experimentales lograron superar su nivel de eficiencia llevándolo del 79% al 92%. (14)

Las diferencias entre la escuela tradicional y la escuela experimental se pueden observar en el cuadro 10.

A partir de 1974, con base en las resoluciones de Chetumal la educación secundaria obtiene dos Planes de Estudios, uno por asignaturas y otro por -- áreas de aprendizaje; las características en la primera son que se sigue el proceso de aprendizaje tradicional-informativo, donde el conocimiento se logra de manera atomística, pensando en el supuesto de que el educando podrá vincular los contenidos de cada materia y como resultado la formación integral y armónica.

En la segunda, por áreas de aprendizaje, se unen las ciencias naturales y las ciencias sociales con la finalidad de integrar los contenidos y lograr el mismo fin del desarrollo integral del educando, pero con un proceso de -- aprendizaje tradicional-informativo.

Para constatar la eficiencia terminal sobre el plan por asignaturas y -- por áreas de aprendizaje existen dos estudios, uno por la UNAM (1986) (ver -- capítulo anterior) y otro presentado por el Centro de Estudios Educativos -- (1983) en cual se divide en cinco partes: sólo se toma aquí la parte dos, -- que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Para este estudio se seleccionó los Estados de Guerrero, Morelos y el D.F., como entidades representativas de los niveles socio-económicos bajo, medio y alto respectivamente y se eligió 46 escuelas secundarias de cada entidad la mitad por asignaturas y la otra mitad por áreas; en cada escuela se encuestó a 15 alumnos y un maestro. Integrando se una muestra de 138 docentes y 2070 alumnos. Con los siguientes objetivos:

- a) medir y comprobar los niveles de rendimiento escolar - sobre escuelas por asignaturas y por áreas.
- b) Conocer las formas en que los maestros conciben, planifican y desarrollan este proceso.
- c) Identificar las relaciones de comportamiento de maestros y de rendimiento de los alumnos.
- d) Comparar los procesos de enseñanza-aprendizaje que conciben los docentes y que son necesarios para satisfacer los requerimientos del plan de estudios vigentes - de este ciclo escolar.
- e) Identificar los efectos que los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo, tienen sobre el logro de los objetivos educacionales que corresponden a las diversas categorías del dominio cognoscitivo de la taxonomía de B. Bloom.

Entre las conclusiones se destaca:

a) Preparación.

Sólo el 3% de los maestros encuestados dan importancia al nivel de conocimientos previos del grupo o al contexto social.

El 41.9%, el maestro busca documentarse para preparar su clase.

No existe referencia al conocimiento extraído de la vida real, del periódico o revistas e instituciones conexas.

Para el 100% de los profesores encuestados, el conocimiento impartido se aleja de lo cotidiano: no acerca - al sujeto a la realidad que le toca vivir y, al no ser analizada, nunca se le brinda al alumno elementos para transformarla.

El 49.6% enfatizan la importancia del uso de los apoyos didácticos; incluso el 27.13% del total y 54.6% de los que usan estos recursos, mencionan la necesidad de elaborar su propio material, pero los recursos son tradicionalistas y no se recurre a los organismos comunitarios para la búsqueda de datos relacionados con el tema.

Sólo el 11% del total usa diapositivas y el 1.55% se plantea la posibilidad de vinculación concreta con el entorno.

El 23% utilizan técnicas de dinámicas de grupo como --

apoyo didáctico y no como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en todos los casos (100%), la conducción del proceso está en manos del profesor, dando así excesiva importancia a la exposición del tema, El 3% consigna el tiempo asignado a la preparación de clases y a la periodicidad con que aquella se realiza.

b) Metodología.

El 23% que utilizan técnicas grupales usan para explicar el tema de 20 a 30 minutos. Podemos decir que dichas técnicas se instrumentan en el momento preciso, -- luego de la exposición del maestro.

Así para el 100% de los maestros encuestados, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje está en manos del docente. Es un hecho que el docente es el único poseedor del conocimiento.

c) Actividades.

El 66% de los maestros desarrolla el tema.

El 53% sólo toma una de las actividades propuestas por el libro de texto, en tanto que el 27% no toma ninguna. La actividad que desarrollan los educandos, según respuestas analizadas, se reduce a la mera confirmación -- del aprendizaje impartido por el maestro, ya que la tarea en el laboratorio y el trabajo en equipo no son instrumentos para generar el proceso, sino el medio de reforzar el conocimiento expuesto por el docente.

d) Evaluación.

A través del análisis de los estudios de caso se infiere que, de acuerdo con las respuestas de los maestros -- para evaluar el aprovechamiento no parece tener importancia nada más que como mero bagaje de conocimiento. Para el 31%, la evaluación se practica con un sólo instrumento: un cuestionario-examen. En el porcentaje restante califican además, la participación en clase, actividades prácticas y variables como: la asistencia y la puntualidad.

e) Observaciones generales.

A través de este estudio, podemos afirmar que existe -- una grave carencia de elementos metodológicos y de teoría didáctica, unida a una importante tendencia hacia -- la educación tradicional caracterizada por el rol pasivo del alumno, y la fragmentación del conocimiento, sin referencias concretas a la vida real.

Así en el 100% de los maestros encuestados el conocimiento se imparte de manera fragmentada, tanto en los -- casos analizados por asignaturas como en los casos por áreas. En el aspecto de la metodología de la enseñanza es el nivel donde están centradas las mayores dificultades en los estudios analizados (15)

Este estudio ratifica la dirección tradicionalista que funciona actualmente en la educación secundaria tanto en la modalidad de asignatura como -- por áreas.

Por tanto, el problema de la existencia de dos planes de estudio en educación secundaria nos enseña dos procesos de enseñanza-aprendizaje como modelos para construir el objeto de conocimiento en el proceso integral del desarrollo del adolescente.

Pero se puede ratificar en el estudio antes mencionado que tanto uno como otro logran los mismos resultados.

De tal manera, se puede resaltar la carencia de elementos metodológicos la falta de referencias concretas a la vida real, la fragmentación del conocimiento y los objetivos más informativos que formativos dentro del proceso de aprendizaje del adolescente.

Por otro lado, la escuela experimental quiso lograr los productos del Plan Dalton, pero se quedó a nivel de experiencias, pues sus planteamientos de integración, sus cambios de hacer al maestro consultor no estaban incluidos dentro de la política de ese tiempo. El que ganó en esa experiencia fue el alumno, por que se enseñó a acercarse por sí mismo al conocimiento por medio de la indagación siendo más independiente, además, de poder estudiar de manera autodidacta (ver cuadro 10).

Por tanto, con base en lo antes descrito se puede observar el PROBLEMA de esta investigación:

La escuela secundaria presenta el Plan de Estudios programado por objetivos más informativos que formativos tanto en áreas como en asignaturas, -- son tan amplios que no existe posibilidad de alcanzarlos; faltan elementos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, no existe ---- unión entre el conocimiento escolar y el conocimiento real social y existe fragmentación del conocimiento entre las materias de manera horizontal y vertical dentro de dichos planes de Estudio.

En consecuencia, el educando percibe las materias independientes que se alejan de la integración en el proceso de aprendizaje del adolescente. Y no se considera la Orientación Educativa en el proceso de aprendizaje curricular.



Entonces: El proceso de aprendizaje existente en la escuela secundaria forma operaciones concretas en el educando, pero carece de procesos que propicien las operaciones formales hipotético-deductivas que debiera fomentar con base en la edad del educando en este nivel.

Con esta visión del problema, en el siguiente capítulo de este trabajo se construirá la propuesta enfatizando el papel del Orientador Educativo en la Escuela Secundaria.

N O T A S

- (1) Schaff, A Historia y Verdad, México, Grijalbo 1981 p.p. 82
- (2) Cfr. Márquez, Psicología y Didáctica Operativa, Buenos Aires, Humanitas 1978 p.p 112-113
- (3) Cfr. Palacios J. La cuestión Escolar. Barcelona. Lara 1978c 1981 p.p 18-19
- (4) Cfr. idem., p.p. 20-22
- (5) Cfr. ibidem.
- (6) Cfr. Bolles C.R. Teoría de la motivación. México. Trillas 1976 p.p 158-161
- (7) Cfr. idem, p.p 471-477.
- (8) Skinner, B.J. Tecnología de lo enseñado. Barcelona. Labor 1970 p.p 121
- (9) Cfr. idem p.p 7-11.
- (10) Moreno, A. Skinner una psicología para la dependencia. Caracas. Cuadernos de la Educación Noss. 1978 p.p 54
- (11) Cfr. idem. p.p 61
- (12) Schaff. A. opicit. p.p 83
- (13) Cfr. Abbagnano y Visalbersghi. Historia de la Pedagogía. México, F.C.E. 1964
- (14) Cfr. Zendejas, S.M. "Discurso" en Memoria. México. CPES. 1989 p.p 13-15.
- (15) Cfr. CEE. Presente y Futuro de la Educación Secundaria. México CEE. 1983 p.p 151-187.

## CAPITULO III

### FINALIDAD DE ESTA INVESTIGACION

En esta última parte se busca construir una estrategia sobre el proceso de aprendizaje que coadyuve con la propuesta educativa presentada por la Secretaría de Educación Pública en 1990, dentro del nivel de la escuela secundaria.

Para ello, es necesario tomar datos históricos del primer capítulo de esta investigación sobre el papel que ha representado la Orientación Educativa.

Así mismo, conocer en lo general algunos estudios sobre la adolescencia y algunas propuestas pedagógicas diferentes de las que se han ensayado en México, y algunos productos experimentales sobre la personalidad del adolescente mexicano en comparación con otros países.

Por otra parte, decodificar y codificar el problema presentado en el capítulo anterior, con el fin de argumentar su posible solución mediante el proceso de construcción de dicha estrategia.

De ahí, proporcionar los elementos y fundamentos teóricos-metodológicos en los cuales se basa este trabajo en sus puntos de referencia y argumentación para presentar el resultado de esta investigación.

#### A- ANTECEDENTES DE LA ORIENTACION EDUCATIVA.

La historia de la escuela secundaria deja ver las iniciativas y propuestas para poder construir un proceso de aprendizaje más formativo que el existente.

Para 1917, se habla en un ciclo de conferencias sobre "Cómo enseñar a los alumnos", que trata sobre técnicas de estudio, otra que manifiesta "el estudio de la educación del carácter", temas que se tratan a nivel de conferencia en ese tiempo.

Para 1928, En una Asamblea general sobre secundaria y preparatoria se propone: "La escuela secundaria debe introducir contenidos vocacionales... y fundamentar la programación en la Psicología del adolescente".

En 1944, en los objetivos de gobierno se manifiesta "explorar la vocación del adolescente (...) y remplazar las tareas por Estudio Dirigido; lo que inicia el paradigma funcionalista.

En 1952 se enfrenta el problema del elevado índice de reprobación y deserción; se crea la orientación educativa y vocacional de manera optativa.

Para 1960, orientación educativa y vocacional integra el curriculum de la educación secundaria con una hora semanal a los terceros años y sigue un alto nivel de reprobación y deserción en educación primaria. En 1966 se crea el Sistema Nacional de Orientación Vocacional.

Para 1974 desaparece del Plan de estudios la orientación educativa y vocacional.

Para 1984, se crea el Sistema Nacional de Orientación Educativa y para 1990 se crea en su lugar una red telefónica llamada EDUCATEL; y en el programa para la modernización educativa (1989-1994) se habla de la importancia de la Orientación Educativa, pero en el Plan de Estudios de 1990 no se toma curricularmente.

Estos datos, que se manejaron en el capítulo primero hablan de un papel muy pobre de la orientación educativa, ya que entre 1917 a 1951 las actividades vocacionales eran absorbidas por el docente quizás por el tamaño de la población estudiantil.

El estudio dirigido lo llevaron a cabo los profesores de cada asignatura (información oral por docentes de ese tiempo); en los años que orientación educativa y vocacional fue tomada en cuenta en la programación del Plan de estudios, los docentes encargados eran los de tecnología y educación física.

No se toma en cuenta la orientación educativa en la escuela secundaria de manera curricular en 1975 por falta de docentes especialistas en esa materia o porque eran pocos los egresados de la Normal Superior y de la Escuela de Filosofía y Letras de la UNAM, ya que hasta la década de los setenta, se crea la Facultad de Psicología de la UNAM, además, se crean los planteles de la UAM y la Universidad Pedagógica Nacional y los planteles descentralizados de la UNAM, de donde actualmente egresan Psicólogos Educativos y Pedagogos.

Sin embargo, aunque la escuela secundaria actualmente cuente con un pedagogo y un psicólogo por turno con la función de orientador educativo, no se toma curricularmente en el Plan de Estudio de 1990 (ver cuadro 13).

#### B- SITUACION ACTUAL DE LA ORIENTACION EDUCATIVA. ✓

Es un hecho que el orientador educativo, durante los últimos quince años, ha desempeñado el papel de "administrativo escolar, de prefecto y hasta sustituto eventual de docentes", además de las funciones que marca el programa de Orientación Educativa y Vocacional (ver cuadro 14 y 15), por ejemplo: consejo escolar, ejecutante de castigos hacia los educandos, como remedio, apoyo y con el fin de canalizar la vocación del educando hacia la producción técnica y la pronta ubicación en el sistema productivo del país, para que él pueda solventar sus necesidades alimentarias y de vestido.

Por otro lado, no existe una licenciatura en Orientación Educativa en ninguna institución oficial o privatizada en México.

Así, la formación del pedagogo en sus dos últimos semestres tienen como materia la orientación educativa en la Normal Superior y un semestre en la Universidad Pedagógica Nacional (octavo semestre). En Psicología Educativa no existe ninguna materia o semestre sobre orientación educativa ni en UPN ni en ENSM.

Pero el pedagogo y el psicólogo educativo sí tienen una formación global de teorías y procesos en la construcción del conocimiento marcando las etapas evolutivas y limitaciones del educando, además de conocer modelos di-

CUADRO DE INTEGRACIÓN DE LAS ACCIONES  
PRINCIPALES EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN

ÁREA DE LA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	ÁREA DE LA ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	ÁREA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exploración de habilidades básicas de los alumnos para su integración al proceso de aprendizaje en este nivel educativo.</li> <li>2. Seguimiento pedagógico de los alumnos.</li> <li>3. Participación en reuniones técnico pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza.</li> <li>4. Atención de alumnos con bajo rendimiento escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inducción de los alumnos a la escuela secundaria.</li> <li>2. Conocimiento de la población escolar y atención a las necesidades afectivo psicosociales.</li> <li>3. Facilitación al proceso de aceptación de sí mismo y de los demás.</li> <li>4. Promoción de campañas tendientes a mejorar las relaciones interpersonales y la salud mental de los alumnos.</li> <li>5. Atención de alumnos que manifiestan problemas afectivo psicosociales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo a los educandos en la elección de la materia optativa, acorde con sus necesidades vocacionales.</li> <li>2. Participación en el proceso de ubicación de los alumnos en la actividad tecnológica acorde con los intereses y necesidades de ellos.</li> <li>3. Seguimiento de los alumnos en la tecnología, materia optativa y otras, desde el punto de vista vocacional.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración de la situación académica de los alumnos y aplicación de medidas pedagógicas para su mejoramiento.</li> <li>2. Apoyo a las actividades de regularización académica de alumnos.</li> <li>3. Seguimiento pedagógico de los alumnos.</li> <li>4. Participación en reuniones técnico pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza.</li> <li>5. Atención de alumnos con bajo rendimiento escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudio de los deberes y derechos de los alumnos en la escuela.</li> <li>2. Aceptación y aprovechamiento de las diferencias individuales en la comunidad.</li> <li>3. Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.</li> <li>4. Atención de alumnos que manifiestan problemas afectivo psicosociales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo a los alumnos en la elección de la materia optativa, de acuerdo con sus necesidades vocacionales.</li> <li>2. Importancia del trabajo en el desarrollo de la región y su capacitación para el desempeño.</li> <li>3. Seguimiento de los alumnos con respecto a sus preferencias y aciertos en la tecnología y en las demás materias, con fines vocacionales.</li> <li>4. Atención a los alumnos con intereses ocupacionales y vocacionales.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración de la situación académica por los alumnos para la adopción de medidas para su superación.</li> <li>2. Apoyo a las actividades de regularización académica de los alumnos.</li> <li>3. Seguimiento pedagógico de los alumnos.</li> <li>4. Participación en reuniones técnico pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza.</li> <li>5. Atención de alumnos con bajo rendimiento escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La normatividad en el funcionamiento de los grupos.</li> <li>2. Promoción del autoconocimiento y autoestima en relación con los demás.</li> <li>3. Promoción de actividades para superar las relaciones humanas en la comunidad.</li> <li>4. Atención de alumnos que manifiestan problemas afectivo psicosociales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo a los alumnos en la elección de la materia optativa de acuerdo con sus necesidades vocacionales.</li> <li>2. Importancia del trabajo en la realización personal y en el desarrollo socioeconómico de la entidad y del país.</li> <li>3. Información de las oportunidades educativas y de trabajo de la región y del país.</li> <li>4. Exploración y análisis de algunos rasgos de la personalidad con fines vocacionales.</li> <li>5. Conducción al estudio de los campos profesionales y ocupacionales seleccionados.</li> <li>6. Orientación a los alumnos para la decisión vocacional.</li> <li>7. Atención a los alumnos que presentan problemas vocacionales.</li> </ol>

CUADRO 15

ESQUEMA DE ACCIONES DEL ORIENTADOR

ACTIVIDADES TÉCNICAS	ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN EN LA COMUNIDAD ESCOLAR	RECURSOS TÉCNICOS PARA ADMINISTRAR
1. Plan de trabajo que responda a las necesidades de la institución elaborado por el personal escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer las relaciones con el personal escolar para descubrir las necesidades de la institución y sugerir acciones y formas de realizarlas.</li> <li>- Intercambiar experiencias pedagógicas con el personal escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa General de Orientación Educativa y Vocacional.</li> <li>- Entrevistas, encuestas, listas de asistencia e informes sistemáticos.</li> </ul>
2. Organización de exámenes de exploración a los aspirantes a ingresar al primer grado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar con las autoridades escolares las actividades relativas a la prueba de exploración.</li> <li>- Distribuir y ubicar a los alumnos de primer grado en colaboración con el personal directivo y docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales que constituyen la prueba de exploración.</li> <li>- Listas de aspirantes aceptados y no aceptados.</li> </ul>
3. Formación de grupos en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar los criterios de distribución y ubicación psicopedagógicos con el personal directivo en todos los grados.</li> <li>- Formar los grupos para Educación Tecnológica con la colaboración de los maestros del área y el cuerpo directivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prueba de inteligencia.</li> <li>- Resultados de la prueba de exploración.</li> <li>- Cuestionario de Intereses.</li> <li>- Evaluaciones proporcionadas por los maestros de Educación Tecnológica.</li> </ul>
4. Estudio de problemas relacionados con el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover acciones con carácter personal en relación con la salud física, mental y social del educando aprovechando los servicios médicos y sociales de la comunidad.</li> <li>- Analizar las probables causas del bajo rendimiento escolar para su tratamiento en coordinación con los maestros y padres de familia.</li> <li>- Planear actividades permanentes, tendientes a resolver los problemas de reproducción en forma correspondiente con el personal docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expediente del alumno.</li> <li>- Listas de control de asistencia, puntualidad, aprovechamiento e informes sistemáticos y resultados de las reuniones de integración periódica de evaluación.</li> <li>- Carteles y periódicos murales.</li> <li>- Registro de evaluaciones, gráficas de aprovechamiento, encuestas, cuestionarios y guías de entrevista.</li> <li>- Bibliografía y guías de estudio.</li> </ul>
5. Estudio de problemas relativos al área psicosocial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar reuniones con los miembros de la comunidad educativa para establecer relaciones interpersonales y de integración grupal.</li> <li>- Atender las inquietudes y necesidades de desarrollo de los educandos.</li> <li>- Colaborar en la solución de los problemas personales de los educandos con los demás miembros de la comunidad.</li> <li>- Manejar los informes de conducta de los educandos para su adecuada interpretación.</li> <li>- Participar en las reuniones de padres de familia con el objeto de tratar aspectos relacionados con las necesidades del desarrollo de sus hijos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario, matriz sociométrica, sociograma y técnicas de integración grupal.</li> <li>- Guiones, proyecciones, folletos y periódicos murales.</li> <li>- Guía de entrevistas, informes de maestros, expedientes del alumno.</li> <li>- Pláticas con los grupos.</li> <li>- Reportes del personal docente, administrativo y de intendencia.</li> <li>- Informes, listas de control de asistencia, puntualidad, limpieza y disciplina.</li> </ul>
6. Información acerca de la orientación vocacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar intereses y aptitudes del educando para encauzarlo a su autoconocimiento.</li> <li>- Promover en el educando la investigación sobre las oportunidades educativas que le proporcionan las instituciones próximas a su localidad.</li> <li>- Aplicar los materiales psicotécnicos y psicoestructivos para el diagnóstico educativo y vocacional de los alumnos, en sesiones especiales.</li> <li>- Informar a los educandos y a los padres de familia, los resultados de los estudios psicopedagógicos realizados.</li> <li>- Ofrecer a los alumnos los elementos necesarios que les permitan tomar decisiones personales en cuanto a su elección vocacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios e inventarios.</li> <li>- Entrevistas, pláticas con los grupos.</li> <li>- Guías de carreras, boletines informativos, folletos, directorios, periódicos murales, material auditivo-visual, visitas a instituciones.</li> <li>- Pruebas de inteligencia, cuestionarios especiales, entrevistas.</li> <li>- Reuniones en grupo y trabajo en equipo.</li> <li>- Cuadro de resultados y entrevistas.</li> </ul>

Fuente; SEP Programa de orientación educativa y vocacional, México, SEP 1983

dácticos existentes en toda la historia de la educación, hechos que manifiestan la preparación documental y bibliográfica para poder integrar el proceso de aprendizaje del educando en este nivel educativo.

Además de conocer el desarrollo fisiológico del adolescente y las consecuencias que le ocasiona el descubrimiento de sus cambios biopsicosociales.

#### C- PERFIL DEL ORIENTADOR EDUCATIVO.

Ahora, con el fin de que el orientador pueda manejar esta propuesta, quiere recordar los principales procesos de aprendizaje sobre las teorías motoras, cognoscitivas y afectivas.

-En lo pedagógico.

Las corrientes instrumentales vistas en el apartado anterior, la activa dividida por el progresismo (ver capítulo anterior) y el activismo que nace en Europa.

Esta tiene sus antecedentes en Polonia en 1859, donde León Tolstoi crea una escuela para hijos de campesinos con el principio: "Mientras menor sea la constrictión requerida para que los niños aprendan, mejor será el método" No exigía nada de sus alumnos, ni orden, ni puntualidad, ni silencio, pues bastaba que empesara a narrar algo para que todos pendieran de sus labios y exigieran de sus compañeros no perturbar; de esta forma, ponía en acción su principio fundamental: "El resorte más eficaz es el interés considerando la naturalidad y la libertad como condición y medida de calidad de una enseñanza".

Su influencia llega a Inglaterra; en 1889, Reddie funda un Instituto Escolar que llamó Escuela Nueva, se practica el principio de interés, por la mañana se enseñaba materias normales y por la tarde actividades para formar responsabilidad y fortificar el cuerpo, se utilizaba el método directo y por la noche ocupaciones artísticas y a diversiones de sociedad para formar un hombre de mundo. La gran parte de las actividades estaban a cargo de los alumnos.



En 1899, en Francia Desmolins, funda una escuela en Verneuil, inaugurada con sólo cinco alumnos, con carácter abierto y democrático; contaba - después con educandos de seis a 20 años en grupos de 30 alumnos en una especie de vida en familia; usó el método directo en contra del método por diccionario, instrumentó la enseñanza secundaria en tres años, sostiene que con la variedad de ocupaciones, el educando puede manifestar en uno u otro sentido sus aptitudes latentes porque se despiertan todas sus curiosidades intelectuales y escoge lo mejor que le conviene.

Para 1898-1904, en Alemania, Lietz funda varios institutos en el campo, y organizados de modo de vida familiar-patriarcal, se llamaron Casas de Educación en el campo. Introdujo una mezcla de nacionalismo idealista, culto a -- los héroes e incluso prejuicios raciales de carácter antisemita. Al igual -- que Desmolins, aspiraba a encontrar soluciones religiosas para el problema -- social, combatía a la socialdemocracia y cultivaba el ideal aristocrático -- del terrateniente, a tal punto de permitirse asumir actitudes de benevolencia y tolerancia. Insiste en el Autogobierno. Su lema era: "Ante lo necesario, Unidad; en lo incierto e inesencial, Libertad; en todo amor". Lo necesario es DIOS, el espíritu y la historia.

En 1906, Wyneken y Geheeb, incapaces de tolerar su autoritarismo lo -- abandonaron y fundan la "Comunidad escolar libre", pero después de algunos -- años se separan. Geheeb fundó en 1910 la escuela del Odenwal, similar a las escuelas de educación de campo, pero sin las ideas conservadoras y nacionalistas. Contaba con 180 alumnos de ambos sexos, estimulando la responsabilidad individual, el sentido de la comunidad democrática y el espíritu de formación supernacional de humanidad, y justificaba el carácter no partidista. Wyneken fundó comunidades libres de todo vínculo estatal, eclesiástico y familiar, para formar hombres verdaderamente libres, propositivos, organizadores y desprovistos de prejuicios, para que se formaran y pudieran surgir con ímpetu, sin ataduras, las fuerzas profundas e irracionales del alma alemana bajo el amparo del "eros" divino que liga a los jóvenes con los educadores. Con estas ideas, en los decenios segundo y tercero del siglo aparecieron en Alemania multitud de movimientos juveniles que se esforzaban por evadirse de la educación oficial. Estos jóvenes, con reuniones, marchas, uniformes, rittos, cantos y en ocasiones, ceremonias sugestivas celebradas en el fondo de

las selvas germánicas, se esforzaban por construir una cultura, más plena, - más auténtica, más suya. A este autor se les debe el sobrenombre de "Pájaros migratorios". Aun con la diferencia de Wynneken y Geheeb sobre cultura juvenil, por ambos lados construyen cambios en contra de la educación oficial.

En 1907 surge en Italia la Escuela Montessori, como "pedagogía científica", basada en Psiquiatría y la Psicología.

El núcleo de esta pedagogía consiste en concebir la educación como autoeducación, es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del niño "el hombre que duerme ahí", y en considerar que, para -- que esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados. En las "Casas dei bambini" todo está concebido y constituido a la medida del niño: mesas, sillas, armarios, repisas, libreros, percheros, lavabos, En repisas especiales el niño encuentra toda clase de "materiales de desarrollo": estuches para abrir y cerrar, sólidos de diversas formas que encajan en huecos especiales, botones de abotonar y desabotonar, ovillos de colores para disponer en su justo orden de graduación, o bien superficies ásperas o lisas que se gradúan oportunamente, campanillas que se componen en escala, en relación con el sonido, etc.

Según Montessori estos materiales sirven para educar ante todo los sentidos del niño, base fundamental del juicio y el raciocinio. El niño puede - tomar los materiales que quiera sin otra obligación que devolverlos a su lugar antes de tomar otros.

La maestra dirige la actividad, pero no enseña y se llama directora. Si un niño molesta, se limita a ponerlo en una mesa aislada. Si otro no logra - ejecutar el ejercicio elegido lo ayuda personalmente o lo invita a cambiar - de material. En ocasiones, invita a grupos de niños a realizar ejercicios -- sensoriales táctiles con los ojos cerrados o vendados, o a toda la clase a - que guarde el más profundo silencio para "descubrir" y reconocer jubilosamente las miríadas de pequeños ruidos que suelen pasar inadvertidos.

A los niños de cinco años, los invita a ejercitar un material, mediante el tacto y la vista de forma de letras del alfabeto, que a fuerza de jugar - con dicho material, sobreviene el fenómeno "explosión" de la escritura y la lectura, asimismo con números, medidas y formas.

A partir de 1907, los siguientes movimientos de escuelas activas se basan en los autores antes mencionados, por ejemplo: Kerschensteiner se basa - en Lietz y Dewey para crear "La escuela del trabajo" y la escuela de la so-- cialidad, en Alemania; En Bélgica nace la escuela científica de Ovidio Decroly, que subraya la ligazón que según él existe entre globalización e interés.

En cuanto a las bases del método Decroly: respetar la aptitud del niño a apoderarse globalmente de los sectores de experiencia que le suscitan un - interés efectivo; organizar todas las actividades escolares en torno a "cen- tros de interés" propios para cada edad; articular las actividades mismas en actividades de observación, de asociación y de expresión, con referencia en todos los casos a lo que constituye objeto actual de interés. Decroly consi- dera el interés genuino como ligado necesariamente a una necesidad y divide los intereses fundamentales en cuatro:

1) interés de nutrirse; 2) necesidad de repararse, cubrirse y protegerse de - la intemperie; 3) necesidad de defenderse de los peligros y los enemigos; 4) necesidad de actuar, de trabajar sólo o en grupo, de recrearse y mejorarse.

Estas necesidades hacen posible reconstruir y comprender los "centros - de interés".

Esta escuela nace en diferencia de lo analítico del saber de Montessori y el interés diferente de Dewey; el primero con la globalización, manifiesta que "el niño no percibe más oscuramente que el adulto en la medida en que percibe más globalmente, sino que su experiencia es diversa, con articulacio- nes y distinciones organizadas en otra forma, como por lo demás son diversos los intereses que la informan".

Asimismo, insiste Decroly en que es necesario familiarizar al niño con lo que le interesa, sin obligarlo prematuramente a analizar, a distinguir y

a separar; aplazar estas operaciones para cuando sean funcionalmente necesarias, después de haber articulado ulteriormente el interés mismo: he ahí el sentido general que para Decroly tiene el método global que, por consiguiente, no debe restringirse, como se ha hecho costumbre, sólo al sistema de -- aprendizaje de la lectura y la escritura. Ya que se debe proporcionar al niño hojitas de papel con palabras y frases completas (su nombre, el nombre - de algunos objetos, breves encargos) adiestrándolo en forma de juego o sobre la base de otros intereses a reconocerlas globalmente, a tratar de analizar mediante otras comparaciones las palabras que presentaran semejanzas parciales, hasta llegar a la descomposición en sílabas y letras.

Decroly excluye las materias tradicionales en contra de Dewey, ya que la historia (asociación en el tiempo) y la geografía (asociación en el espacio) adquieren una importancia mayor, al igual que las actividades expresivas (lenguaje, dibujo, música, etc.).

En lo que se refiere a la observación, Decroly la entiende de manera - más activa, casi como exploración del ambiente en contra de lecciones de cosas. Por tanto, la pedagogía de Decroly es más científica que la pedagogía de Montessori.

En 1921, la escuela de Ginebra (fundada en 1899) crea la escuela Nueva a cargo de Ferrière, que fundamentó y dio a conocer el significado de la -- "escuela nueva", "escuela activa" y "métodos activos". El trabajo lo siguió Claparede, en contra de los planteamientos de Dewey, después lo continuó -- Dottrens y por último Jean Piaget.

En 1925, los movimientos educativos en Italia son en la búsqueda de la libertad del niño ya que el método montessoriano carecía de ello, y surge - la escuela serena de Agno, basada en las ideas y métodos de Maria Boschetti Alberti, que repudiaba los materiales preformados y daba rienda suelta a la iniciativa de los alumnos quienes, si bien perseguían metas comunes, podían perseguirlas por los caminos más afines a su índole (libertad de manera), - dedicándose a las diversas cuestiones en el momento en que se sintieran inclinados a ello y no todos simultáneamente (libertad de tiempo).

En la veintena del fascismo se crea la escuela-ciudad que se inspira - en las ideas de Dewey, con características de autogobierno organizado con un régimen democrático y cuenta con un alcalde, un consejo, una corte de honor que juzga culpas en la colectividad y en la forma pedagógica se usan -- las "técnicas de Freinet".

Por estas mismas fechas en Francia (1925), surge la tendencia social y estar en contra de lo "analógico"; y las ideas de Durkheim, Cousinet y Freinet, se basan en los ideales de Rousseau, o sea confianza en la "actividad" en la "fuerza natural" que impulsa al niño a ejercitarse, a penetrar en su ambiente y a desplegar en éste sus energías; y que la tarea del maestro no sea "ni preparar ni formar al niño sino suministrarle los medios para que pueda formarse solo", creándole "un ambiente bastante rico, nutritivo desde el punto de vista intelectual como para que pueda moverse en él espontáneamente y desplegar una actividad que le permita conocerlo sin intervención del educador".

Asimismo, Cousinet, afirma que para obtener una socialización íntima y completa basta con favorecer la tendencia natural del muchacho de edad escolar a reunirse en grupos con sus coetáneos para jugar, conversar, discutir y hasta para luchar con ellos, pero respetando una regla. Cada grupo escoge el trabajo que prefiere; planteado de esta forma, funciona, por otra parte, como sistema para individualizar la enseñanza, porque en el ámbito de cada grupo cada uno escoge la tarea que mejor se adapta. El método Cousinet se difundió en el nivel elemental, en el nivel de secundarias. Para practicarlo, basta con disponer las mesas móviles en vez de bancos fijos y, si es posible, del material de consulta y experimentación propio para la actividad de los grupos.

Otro sistema de actividad escolar socializada y socializante es el método Freinet, donde la actividad del niño se desenvuelve en el grupo, es -- cooperativa, pero sin entregarse demasiado al mito de la espontaneidad jocunda y creadora del juego (Cousinet), sino lograr el juego-trabajo, o trabajo a secas. Lograr una pedagogía popular y no una pedagogía de los ricos (escuela de Ginebra).

Sin embargo, la misma escuela de Ginebra retoma las técnicas de Freinet, que consisten en emplear en las clases un equipo de imprenta compuesta por una caja de signos tipográficos comunes, una pequeña prensa, componedores, un rodillo de entintar, etc. Se conoce como "Tipografía en la Escuela".

El contenido de las técnicas de Freinet influye:

- 1) El texto libre.
- 2) La correspondencia interescolar.
- 3) El dibujo libre.
- 4) El cálculo viviente.
- 5) El libro de la vida.
- 6) Ficheros y biblioteca de trabajo.

Pero las técnicas de Freinet son susceptible de cambio, pues se pueden proponer otras, según el grupo y la cooperativa escolar proponga; lo importante es la presencia de las motivaciones de tipo activo y comunicativo que fueron la base de las técnicas originales; por ende, se han difundido y funcionado de manera democrática en cooperativas de maestros, constituidas sin apoyo oficial en: Bélgica, Italia, Suiza, Alemania, Australia, etc.

Las técnicas de Freinet, al mismo tiempo ofrecen un amplio margen para realizar "proyectos" especiales o cultivar "intereses" particulares, proporcionando por sí mismas un proyecto o un interés básico continuo y persistente, relativo a las habilidades instrumentales fundamentales. (1)

Por otro lado, se debe recordar los planteamientos de la educación permanente, que consiste en que el punto medular de dicha educación es como sistema y como proceso; en el primero se basa en el reciclaje y en el segundo en la reversibilidad axiológica. La educación axiológica remite toda forma de práctica y desarrollo al sentido de conducta externa de tipo social, económico y político. Como proceso, se maneja en tres dimensiones: pautativa, orientadora y concientizadora.

"La educación permanente como proceso:

- a) aspecto pautativo: aparece cuando los déficit educati

vos se centran en sectores significativos de la sociedad- (zonas rurales, alumnos medios rechazados, etc.), en la - necesidad de incorporar al sistema grandes sectores apoyados en las actividades extraescolares, en la actualización de los conocimientos a que obligan las ciencias y -- tecnologías, en la readaptación de los profesionales a -- los procesos de producción y en la reactualización conceptual para ocupar el tiempo libre.

b) aspecto orientador: preverá la vinculación con instituciones y entidades extraescolares de tipo familiar, comunal, sindical, empresarial, etc., otorgándoles la responsabilidad de la función educativa. La razón de esta medida radica en que el magisterio educativo empieza a reconocer sus limitaciones en el plano escolar y, sin dejar de centralizar y federalizar la educación, lanza la tesis de la educación permanente como vía de solución masiva.

c) aspecto concientizador: concibe que la mayor formación y su producción óptima, a través de una mayor preparación por conductos abiertos, recoge los bienes económicos que un país produce en gran escala dentro del marco referencial de la cultura. Una política social de equilibrio es de la competencia de la educación permanente en un orden de conciencia, puesto que, sin la sistematización valorativa del consumo de cultura (función de un centro de educación permanente), resultaría casi imposible que el ciudadano aprendiera a establecer el equilibrio social entre el consumo y la producción (económica, social, política y cultural)". (2)

Sus dos actores son el individuo y la comunidad, para el progreso de un país y como impugnadores críticos del Estado Centralista.

-En lo biopsicosocial

A su vez, el orientador debe ubicar el desarrollo del adolescente. En lo biológico, la adolescencia no es un período homogéneo, no hay cambio brusco, es un proceso evolutivo que comienza con los primeros cambios manifiestos en las actividades endócrinas y continúa hasta que el desarrollo físico y sexual es relativamente completo.

A la adolescencia se le ha llamado la etapa de la maduración sexual; y este desarrollo se divide en tres fases que son:

"1) Primera fase, o prepubescencia, que comienza con los primeros signos de la maduración sexual y termina con

- la aparición del vello púbico.
- 2) Fase media, o pubescencia, que comienza con la aparición del vello púbico y termina cuando éste se ha desarrollado por completo. Está acompañada por el más rápido crecimiento en estatura, la menarca en las jóvenes y la primera eyaculación en los varones, así como por un desarrollo gradual de los órganos sexuales primarios.
  - 3) Última fase, o postpubescencia, que comienza cuando se ha completado el crecimiento del vello púbico y caracteriza por un crecimiento menos acelerado de la estatura, la completa maduración de las características sexuales primarias y secundarias, y la fertilidad. La adolescencia está precedida -- por la niñez y la sucede la edad adulta, pero a menudo se denomina pre y postadolescencia a las fases de esas edades lindantes con la adolescencia."
- (3)

La pubertad es la época del ciclo de vida en la que los órganos reproductores obtienen madurez funcional. Su advenimiento se caracteriza por la primera menstruación en las niñas; no hay una línea bien definida de demarcación entre el niño prepubescente y el pubescente. La edad promedio del advenimiento de la pubertad parece encontrarse entre los 12 y los 13 años para las niñas, y entre los 14 y los 15 para los niños, cuando sucede el advenimiento de la primera eyaculación.

Estas edades no son exactas ya que obedecen a las diferencias de alimentación, niveles sociales, herencia, factores ambientales y enfermedades, según estudios de Dimock (1937), Carey (1936), Kinsey et, al. (1948) Greulich (1944), Schaeffer (1906), Neurath (1932), Van't Land y de Hass (1957) Tanner (1955), Falkner (1966) entre otros.

En cuanto a los aspectos sociales y emocionales que se manifiestan el advenimiento de la pubertad, en los niños tienen diferentes implicaciones emocionales y sociales que en las niñas. Para éstas la pubertad es un fenómeno relativamente abrupto, con exigencias emocionales más severas que las que suelen tener los niños. Se presenta la misma situación en el área del ajuste social con los coetáneos y los adultos. En general, la niña de madurez temprana presenta un cuadro mejor de integración emocional y social -- que su hermana de madurez tardía, aunque en esto, al igual que en todas --



las áreas de la conducta, hay una gran variedad de diferencias individuales. Los niños de madurez tardía a menudo muestran un cuadro más agresivo e inquieto que los niños cuya madurez es acelerada; esto con base en las investigaciones de More (1952), Jones (1957), Mussen y Jones (1957), Peskin (1967), Shipment (1964), Faust (1960), Stone y Barker (1939), Douglas y Ross (1964).

Estos últimos informan, en un estudio de 1700 niños y 1600 niñas, que algunos factores culturales parecen intervenir en la edad de aparición de la pubertad; al medio su muestra a las edades de 8, 11, y 15 años, no encontraron ninguna relación entre la edad de inicio de la pubertad y la clase social, pero sí descubrieron que las siguientes variables intelectuales y del rendimiento favorecían a los sujetos de madurez temprana: a) puntuaciones más elevadas de inteligencia y lectura, b) buena memoria en la escuela, y c) mejor aprovechamiento académico. Las diferencias en las tres variables eran más pronunciadas entre los niños cuyos padres podían ser categorizados en la clase obrera inferior. Sin embargo, incluso en la esfera cultural alta, las diferencias individuales no pueden ignorarse. (4)

En lo que se refiere a imagen corporal, los rápidos cambios de la adolescencia imponen una revisión de la imagen corporal en el preciso momento en que el joven se halla presa de gran agitación afectiva, de modo tal que hasta el adolescente normal siente a menudo que su cuerpo es algo extraño a él y se preocupa demasiado comparándose con sus compañeros. Un motivo común de inquietud es la adecuación del desarrollo sexual. Cuando éste es atípico en relación con las normas de subcultura del grupo al cual pertenece el adolescente, sea por la estatura, la configuración, la ausencia de busto o de la menarca de las niñas, el busto marcado o el pene pequeño en los varones, se registra una pérdida de autoestima, se tiene una humillante conciencia de sí mismo, y se efectúan adaptaciones malsanas debido a la perturbación de la imagen corporal. Las perturbaciones se pueden manifestar en una directa preocupación por el aspecto y el funcionamiento físico y en una variedad de pautas de conducta y adaptación inaceptable, en ansiedad y depresión.

La forma de conocer la estructura de la imagen corporal o bien el con-

cepto de sí mismo de la adolescencia es determinando: a) La percepción subjetiva del aspecto físico y la capacidad funcional, b) Factores psicológicos internalizados, c) Factores sociológicos, y d) Imagen corporal ideal; - con base en el estudio psicológico del inconciente y conciente por medio de la anamnesia, diversos inventarios, el interrogatorio directo y los tests psicológicos. (5)

A través de relacionar el desarrollo biológico del adolescente con los diferentes puntos de vista mencionados, se observa que no existe diferencia con los educandos que se encuentran en el nivel de secundaria en nuestro país ya que manifiestan estas consecuencias que marca la transición hacia la etapa de ser adulto.

En lo que se refiere al desarrollo afectivo existen teorías que reflejan al adolescente desde la perspectiva social, o sea, caracterizado "desde afuera", y otro punto de vista "desde adentro", con base en el psicoanálisis.

El punto de vista psicoanalítico a cargo de S. Freud (1905) está orientado biológicamente y presenta el desarrollo psicológico como resultado de la interacción del aprendizaje con los tres sistemas orgánicos vitales: el oral, el anal y el genital.

Para este estudio es necesario conocer la etapa genital, ya que explica la propuesta de dicho autor sobre adolescencia, de esta manera:

"La etapa genital marca el inicio de la pubertad y la entrada a la adolescencia. La sexualidad reprimida durante la latencia aparece de nuevo, y ocasiona un multitud de problemas que se habían eliminado en la latencia. (...) - la adolescencia es una época en que el joven en desarrollo se ve amenazado por la disolución de la personalidad que ha construido y estabilizado durante el periodo de latencia. El niño necesita redefinir y reagrupar sus defensas y formas de adaptación". (6)

Estas aceveraciones las fundamenta Jacobson (1964) al argumentar: "sabemos que durante las batallas de la adolescencia, las defensas establecidas durante la latencia son atacadas tan duramente que pueden romperse en par

te bajo el ataque de los impulsos instintivos". (7)

Una de las características de la adolescencia es el resurgimiento de los esfuerzos edípicos y preedípicos que producen el deseo de mantener los lazos familiares en una época en que las tareas de desarrollo insisten en abandonarlos. Deutsch (1944) le llama choque entre las fuerzas regresivas y fuerzas progresivas. Sin embargo, el retorno al conflicto de Edipo en la adolescencia no es igual al conflicto que afronta el niño más pequeño. El problema consiste tan sólo en reprimir o defenderse contra los sentimientos agresivos e incestuosos que tiene hacia sus padres. Puede hacerlo y conservar a sus progenitores, pero el adolescente debe renunciar y separarse realmente de tales sentimientos si quiere conservar a sus padres. Blos (1961) habla de la realidad de la pérdida y de la "aflicción" de la separación; Root (1957) también dice que la aflicción es una importante tarea psicossocial en la adolescencia, y menciona la correspondiente negación de las realidades interna y externa. Jacobson (1964) hace un resumen:

"El niño edípico tiene que reprimir sus impulsos sexuales y hostiles en pro del apego afectuoso hacia sus padres. En la adolescencia, el proceso de maduración sexual conduce a un resurgimiento temporal de los esfuerzos instintivos preedípicos y edípicos, con lo cual renace la lucha de la infancia. Sin embargo, ahora se deben abandonar por completo los deseos sexuales incestuosos y los hostiles. Más aún, los lazos afectuosos del adolescente con sus padres deben aflojarse de tal manera que se garantice su libertad futura en la elección de objetivos y se les proporcione una buena orientación hacia su propia generación, así como un ajuste normal a la realidad social de los adultos. Esto es lo que ocasiona sus reacciones de pesar, los cuales no tienen paralelo en la niñez". (8)

El punto de vista de Anna Freud (1960) es: "Cuando alguien llega a la adolescencia se siente inseguro y, por lo tanto, no puede satisfacer a sus padres ni a los educadores que se dedican a ayudarlo e instruirle" (9) este comentario es confirmado por los intentos de elaborar técnicas especiales para trabajar con adolescentes, según informan Fraiberg (1955), Noshpitz (1957) y Adatto (1958).

A. Freud (1927, 1946, 1960, 1965) considera que los trastornos del -- adolescente son inevitables porque durante la latencia sólo se logra un --- equilibrio preliminar y precario entre las fuerzas del id y del ego. Los -- cambios en la actividad y calidad de los impulsos generados en la pubertad trastornan este equilibrio, y la persona en desarrollo debe alcanzar casi - la sexualidad adulta. La acción de tales ajustes internos produce los trans- tornos de comportamiento manifestados en la adolescencia. Sin embargo, algu- nos adolescentes se muestran "renuentes a crecer" y no despliegan estas ten- dencias. Estos dan gran importancia a las relaciones familiares y son consi- derados como hijos sumisos. Mantienen las ideas y los ideales de su prepara- ción anterior. Ella cree que tal "renuencia" se origina en el super-ego, en lugar de hacerlo en los aspectos del id de la personalidad. Interpreta tal conducta como una mutilación debida a defensas excesivas contra la activi- dad de los impulsos, y cree que presenta un serio obstáculo al desarrollo - normal. Opina que la conducta incongruente e impredecible es normal en la - adolescencia. El adolescente acepta sus impulsos y los rechaza; ama y odia a sus padres alternando entre la dependencia y la rebeldía; busca una iden- tidad segura, pero igualmente trata de combinar su identidad con la de otros es idealista, generoso, artista y desinteresado, pero alterna esto con ego- centrismo y egotismo. En etapas posteriores de la vida tal comportamiento - sería patológico; en la adolescencia es normal hasta el punto en que la au- sencia de tal conflicto significa que el muchacho en realidad tiene proble- mas. Esto, se puede imaginar, en este punto de vista es perturbador para -- los padres y maestros, puesto que para el "buen" adolescente es el que no - se desarrolla con normalidad, y les resultará difícil adaptarse al normal, - aquel que muestra indeterminación y conflictos. (10) Esta interpretación la comprueban estudios de Spiegel (1961) y Harley (1961).

Las interpretaciones y estudios anteriores se desprenden del conoci- miento que marca Sigmund Freud (1905) en sus Ensayos sobre sexualidad, don- de menciona:

"Con el advenimiento de la pubertad comienzan las trans- formaciones que han de llevar la vida sexual infantil ha- cia su definitiva constitución normal. El instinto se- xual, hasta entonces predominante autoerótico, encuentra

por fin el objeto sexual. Hasta este momento actuaba partiendo de instintos aislados y de zonas erógenas que, -- independientemente unas de otras, buscaban como único -- fin sexual determinado placer. Ahora aparece un nuevo -- fin sexual, a cuya consecución tienden de consuno todos los instintos parciales, al paso que las zonas erógenas se subordinan a la primacía de la zona genital. Dado que el nuevo fin sexual determina funciones diferentes para cada uno de los sexos, las evoluciones sexuales respectivas divergirán considerablemente. (...) La normalidad de la vida sexual se produce por la confianza de las dos corrientes dirigidas sobre el objeto sexual y el fin sexual, la de ternura y la de sensualidad, la primera de las cuales acoge en sí lo que resta del florecimiento infantil de la sexualidad, constituyendo este proceso algo como la perforación de un túnel comenzada por ambos extremos simultáneamente.

El nuevo fin sexual, consistente en el hombre, en la descarga de los productos sexuales, no es totalmente distinto del antiguo fin que se proponía tan sólo la consecución del placer, pues precisamente a este acto final del proceso sexual se pone ahora al servicio de la función reproductora; puede decirse que se hace altruista. Para que esta transformación quede perfectamente conseguida -- tiene que ser facilitada por la disposición original y -- por todas las peculiaridades del instinto". (11)

El proceso que enmarca S. Freud en esta obra sobre la transformación -- del niño a la etapa de la adolescencia deja observar ciertas generalidades, por ejemplo:

"Procesos afectivos.- (...). Es fácil fijar, por observaciones directas que todos los procesos afectivos intensos, hasta las excitaciones aterradoras se extienden hasta el dominio de la sexualidad, hecho que puede constituir una aportación a la inteligencia del efecto patógeno de tales emociones. En los colegiales, el miedo al examen o la tensión ante un deber de difícil solución -- pueden tener gran importancia, tanto para la aparición -- de manifestaciones sexuales como para su conducta en la escuela, aparece con frecuencia una sensación de excitación que lleva al tocamiento de los genitales o a un proceso análogo a la polución. La conducta del niño en la escuela, que tantos problemas plantea a los profesores, -- debe relacionarse, en general, con su naciente sexualidad. El efecto sexualmente excitante de algunos afectos desagradables en sí: el temor, el miedo o el horror, se conserva en gran cantidad en el hombre a través de su vida adulta. Por último, innegable que la concentración de

la atención al trabajo intelectual, y en general toda -- tensión anímica tienen por consecuencia una coexcitación sexual en muchos hombres, tanto adolescentes, excitación que es probablemente el único fundamento justificado para la de otra manera tan dudosa atribución de las perturbaciones nerviosas al "suermenage" psíquico". (12)

La posición que asume Freud sobre el origen sexual de la neurosis no es compartida por algunos de sus alumnos, como en el caso de Alfred Adler (1917), 1927, 1931); considera que los orígenes de la personalidad se encuentran en la forma como la persona se ajusta al sentimiento de inferioridad que existe en todos los seres humanos. Se considera que este sentimiento, es el resultado del sentimiento original de desamparo que tienen los infantas y niños, el cual se acrecienta o mitiga debido a las actitudes paternas de rechazo o aceptación. Aquí se ve que el complejo de Edipo es substituido por el complejo de inferioridad en las primeras etapas de la niñez. Al sentirse inferior, el niño busca la forma de sentirse superior, y a partir de esto surge la búsqueda del poder como determinante fundamental de la personalidad. Con base en la búsqueda del poder el adolescente se adecua a las características de su personalidad y logra su naturaleza social innata, y al interactuar con otros desarrolla un yo social único y una manera de esforzarse por la perfección. Adler llama a este el "estilo de vida" de la -- persona. Una tarea del adolescente es el desarrollo y la práctica continua de su estilo de vida.

Adler opina que el desarrollo del hombre tiene una base social y no -- biológica, y difiere de Freud al destacar la búsqueda del poder, en lugar -- de la búsqueda del sexo, como la determinante fundamental del desarrollo y el comportamiento humano. En el sistema adleriano, el sexo es sólo un medio por el que la persona adquiere poder entre otros.

Nikelly (1971) observa en la práctica educativa que Adler recomendó -- que el educando no llegara a creer que el éxito surge de la superioridad -- personal. Adler consideraría que la conciencia social es el objetivo más importante tanto de la educación como de la terapia. Es indudable que las técnicas no autoritarias y relativamente tolerantes tienen un atractivo espe--cial entre los adolescentes.

Otros teóricos que no fueron alumnos y que nunca trabajaron con Freud, pero que están influenciados por él y se catalogan como neofreudianos, se basan en la antropología y la sociología, en contra de Freud que se basa en lo biológico; consideran que la personalidad está determinada por el ambiente cultural, más que por la herencia biológica, así distintas culturas producen diferentes personalidades y motivaciones (Fromm 1955, 1956; Horney 1939 1950; Kardiner 1939, 1945; y Sullivan 1947, 1953).

Sullivan hace hincapié en la percepción que tiene el niño del mundo y su adaptación a éste, a diferencia de la primacía que confiere Freud al sistema orgánico. El desarrollo psicológico es resultado del aprendizaje que genera la alternación y reducción de tensiones, y estructura los patrones de ansiedad y expectación del niño. Asimismo, considera que el desarrollo ocurre en seis etapas heurísticas, cada una de las cuales comienza con nuevas necesidades y relaciones interpersonales que ofrecen oportunidades para aprendizajes nuevos y mejor ajustados. Como lo aprendido en una etapa se refleja en la conducta de la siguiente, Sullivan cree que "todo lo que ha ocurrido con anterioridad se abre razonablemente a la influencia". A menudo -- las nuevas etapas conducen a situaciones que ocasionan que la personalidad, construida en las etapas anteriores, sea "algo muy inadecuado". Las etapas que plantea son: infancia, niñez, era juvenil, preadolescencia, adolescencia y edad adulta. La adolescencia la divide en dos eras: temprana y tardía.

La preadolescencia comienza en los últimos años de educación primaria, cuando el niño madura y manifiesta la necesidad de relación estrecha en pareja del mismo sexo, cuyo estatus sea comparable al suyo. Plantea que la necesidad de intimidad social es básica y se desarrolla en la etapa juvenil y la preadolescencia. En la preadolescencia surge en el niño la tendencia a la separación de los padres aunque los considera importantes. La adolescencia comienza "con la erupción de la sexualidad genital y la pubertad".

La adolescencia temprana, iniciada por la pubertad, es un periodo en el que una zona del cuerpo que antes se relacionaba con la excreción "se convierte en una zona nueva y súbitamente significativa como zona de interacción en la intimidad interpersonal física". El grado en que aparecen com

plejidades y dificultades en la adolescencia, o en un periodo posterior de la vida, depende de la claridad con que el individuo distinga tres necesidades que actúan mucho, pero a menudo son contradictorias: a) la necesidad de intimidad; b) la necesidad de satisfacciones lujuriosas; y c) la necesidad de seguridad personal en forma de liberación de la ansiedad. Por tanto, se aprecia que el adolescente se caracteriza por tres poderosos sistemas motivacionales que pueden seguir cursos antagónicos. Por ejemplo, hay antagonismo entre la necesidad de intimidad y la lujuria y entre la lujuria y la seguridad, y entre la intimidad y la seguridad.

Según Sullivan, la adolescencia tardía "se extiende a partir del establecimiento de patrones para las actitudes genitales preferidas, pasa a través de un número indeterminado de etapas educativas, y culmina en la constitución de un repertorio completo de relaciones interpersonales humanas o maduras, según lo permitan las oportunidades personales y culturales". Es decir, el individuo se clasifica como adolescente tardío cuando ha logrado -- descubrir lo que prefiere en su conducta genital y la forma en que puede -- ajustar esta conducta al resto de su vida. Esta es una etapa que algunos individuos nunca alcanzan, sin importar su edad. Sullivan demuestra el punto específico de que, como una tendencia integradora, las necesidades que culminan en la lujuria están separadas de la necesidad de intimidad.

Fundamentalmente la adolescencia tardía es una época de formulación -- del yo y de obtención de experiencia, la cual debe interpretarse y comprobarse comparándola con la realidad. Los aspectos inminentes que interfieren con el desarrollo de la verdadera madurez son la ansiedad y un sistema propio no apegado a la realidad que conduce a distorsiones de la percepción individual de su propia experiencia, evitando mucho de lo que podría llevar a su desarrollo normal. Por desgracia, los sistemas propios de muchos adolescentes tardíos muestran tantas falsificaciones que es imposible la adquisición o interpretación adecuadas de la experiencia. Por supuesto, surge la -- cuestión de si existen o no las oportunidades para que el adolescente adquiera la experiencia mínima que necesita.

Erik Erikson, de corriente psicosocial, que trabajó en los límites de



la teoría freudiana, describió la secuencia del desarrollo como formada por ocho etapas; en la medida en que la persona las atraviesa, adquiere una --- identidad de su ego y cada etapa aporta influencias positivas o negativas, según el éxito en la resolución del conflicto; así Erikson propone dos postulados: 1) cuando aumenta la edad de un individuo, el ego se desarrolla -- sistemáticamente en una serie secuencial de etapas. Estas etapas se caracte rizan por el desarrollo de actitudes psicosociales que se relacionan con - los procesos de la libido y la maduración. El escenario para que surjan las actitudes es el amplio medio social del niño. 2) a medida que se desarrolla el ego se enfrenta a crisis psicosociales ocasionadas por las actitudes que surgen en cada etapa.

Las ocho etapas son:

- a) El logro de la confianza (confianza básica contra desconfianza básica).
- b) Logro de autonomía (autonomía contra vergüenza y duda).
- c) Logro de iniciativa (iniciativa contra sentimiento de culpa).
- d) Logro de laboriosidad (laboriosidad contra inferioridad).
- e) Logro de identidad (identidad contra difusión de la identidad).
- f) Logro de intimidad (intimidad contra aislamiento).
- g) Logro de creatividad (creatividad contra estancamiento).
- h) Logro de integridad del ego (integridad del ego contra desesperanza).

Las tres primeras representan la infancia y la niñez; la cuarta la la- tencia; la quinta, la pubertad y la adolescencia; la sexta, la edad del jo- ven adulto; y las dos restantes, la edad adulta y los últimos años.

La quinta etapa que propone Erikson, la época para el logro de la iden- tidad, se inicia en la pubertad. La principal actividad de esta etapa es lo- gar la identidad del ego. Durante este tiempo el individuo trata de adap- tarse a sí mismo y de elaborar un concepto de su yo con el que pueda vivir. Pero tal identidad del ego representa una integración que se desarrolla a partir de la experiencia social y de la aceptación de papeles sociales. Por desgracia el ego del adolescente todavía está tan borroso que existe mucha confusión de roles y una determinada tendencia a sobreidentificarse con los

de su misma edad y con figuras ideales. A las demás personas se les utiliza como medios para ensayar lo anterior. El enamorarse se convierte en un medio de proyectar la propia identidad difusa del ego sobre otra persona. Durante este periodo, los adolescentes pueden ser demasiado intolerantes al hacer juicios libres sobre lo concreto y lo equivocado, así como lo bueno y lo malo. En esta etapa psicosocial entre la niñez y la edad adulta, cuando el individuo no puede identificarse con nadie, surge un sentimiento de ser ajeno, de moratoria.

A Erikson se le ha acusado de oscuridad en su explicación de la identidad, pero su posición general es que ésta entraña la selección, comprobación e integración de imágenes de sí mismo, derivadas de crisis psicosociales de la niñez con respecto al clima ideológico del adolescente. La "difusión de la identidad" en comparación con su opuesto "identidad del ego" se refiere a la incapacidad que tienen muchos adolescentes para comprometerse, aun en la adolescencia tardía, con alguna posición ocupacional o ideológica; o ni siquiera asumir un estado identificable en la vida.

Sin embargo, los postulados de Erikson de la epigénesis del ego han tenido mucha aceptación, y se han hecho numerosas investigaciones para probar algunos aspectos de la teoría. Por ejemplo Ciaccio (1971), Howard (1960), Santrock (1970), Podd (1972), Bauer y Snyder (1972), Broson (1959), Rasmussen (1964), Marcia (1966), Eisenstadt (en moratoria, 1962), entre otros. (13)

Hasta este momento se puede reslatar las diferentes teorías sobre el conocimiento del adolescente desde la imagen corporal, sexualidad, poder, lujuria, ego, libido, maduración, adaptación, identidad y actitudes, mediante la observación biológica y social dentro del desarrollo psicoafectivo.

Por último, se abordará el desarrollo cognoscitivo, el cual se considera como una secuencia ascendente de etapas identificables, cada una de las cuales es más compleja que la anterior.

Piaget (1960) estableció que el concepto de las etapas cognoscitivas debe incluir cuatro características generales:

"Primera: en comparación con todas las demás, cada etapa debe implicar un método (modo) cualitativamente distinto por medio del cual el sujeto piensa y resuelve problemas.

Segunda: las etapas deben tener una secuencia invariable. Los factores culturales o de otros aspectos del ambiente - pueden alterar la rapidez con que se suceda la secuencia, - pero ésta es inalterable.

Tercera: cada etapa debe representar una organización (el nivel de operaciones formales). La mejor manera de considerar tal organización es como un todo estructurado.

Cuarta: cada etapa debe representar una integración jerarquizada y suceder a la anterior, en dirección hacia las estructuras más diferenciadas e integradas. Cada nueva etapa siempre desplaza o reformula las estructuras de las anteriores. Por ejemplo, la etapa característica del periodo de adolescencia (operaciones formales) incluye todas las propiedades estructurales de las etapas anteriores (operaciones concretas), pero con un nuevo nivel de organización".

(14)

Existen propuestas sobre diversas secuencias del desarrollo cognoscitivo algunas de ellas están expresadas en términos lo suficientemente moleculares para llamarles secuencias de etapas; en cambio, otras que tienen una descripción más "molecular, son simples listas de progresiones temporales en aspectos específicos de las funciones cognoscitivas o de la secuencia desplegada - en una sola etapa, por ejemplo:

Vygotsky (1934) identificó tres etapas, la última de las cuales (formación de conceptos) surge durante la adolescencia, aunque aparecen formas preliminares de ella en etapas anteriores.

Werner (1940) afirma que un principio básico del desarrollo es una diferenciación en continuo aumento y centralización o integración jerárquica de la función dentro del organismo en desarrollo. O sea, que cada nivel sucesivo y superior del desarrollo cognoscitivo es nuevo. Un nivel anterior del desarrollo no puede reconstruirse por la sustracción de cualidades sencillas correspondientes al nivel superior. Todo nivel, aun el más primitivo, es relativamente cerrado, autosuficiente por completo.

Harvey, Hunt y Schroder (1961) hacen una relación del desarrollo cognoscitivo y de la personalidad en un sistema que contiene cuatro niveles de desarrollo. El primero, dependencia unilateral, se caracteriza por el control ex-

terno y la aceptación absoluta de controles manejados desde el exterior. El segundo, independencia negativa, se distingue por el comienzo del control interno y la resistencia al control autoritario. El tercero, mutualidad, es --- aquel en que se ve a las personas en forma menos subjetiva, y según los estándares de otros. En este nivel son posibles las relaciones mutuas y es posible sostener de modo simultáneo puntos de vista alternativos. En el cuarto nivel se integran la mutualidad y la autonomía; se caracteriza porque se tienen estándares abstractos, se dispone de un esquema conceptual alternativo y se -- tiene la capacidad de sostener un punto de vista, sin distorsionar la información recibida.

Tanto Elkind (1967-1968, 1966) quien observa que las estructuras cognitivas de una etapa determinada, permiten hacer observaciones con respecto a la personalidad, con base en el egocentrismo del adolescente, representado -- por el hecho de que el joven no puede diferenciar entre los intereses cognoscitivos de otras personas y los de su propio yo; como Quadrio y Peri (1970), -- entre otros, concuerdan sobre el egocentrismo del adolescente. (15)

En lo que respecta a Piaget, este postula una secuencia de cuatro etapas principales en el desarrollo cognoscitivo que cada niño atraviesa íntegramente, en su avance hacia la madurez. Las dos primeras etapas son la sensoriomotriz y la preoperacional. Continúa en sucesión la etapa de operaciones concretas y la de las operaciones formales o etapa proposicional, que abarcan el período de pensamiento operacional.

En función de este estudio (adolescencia) se revisan las etapas tercera y cuarta; en la tercera etapa, la de operaciones concretas (de los 7 a los 11 años), el niño desarrolla operaciones que se basan implícitamente en la lógica de clases y relaciones, aunque tales operaciones carecen de las características de posibles combinaciones que hay en la siguiente etapa de operaciones formales. Durante este período, las operaciones del niño son concretas, ya -- que se relacionan con la realidad en sí, ilustrada por objetos reales que pueden manipularse y ser "sometidos a acciones reales". En este período, que --- abarca hasta la preadolescencia, el niño sólo trata con objetos reales de su ambiente. Las hipótesis que hace dependen de su propia experiencia con la realidad y, en este sentido, representan lo que pudiera llamarse una extensión -

de la realidad experimentada personalmente.

Piaget llama a estas operaciones "agrupamientos elementales", en comparación con los grupos y redes lógicas que se desarrollarán más tarde. A estas alturas de las secuencias de desarrollo, los objetos de la realidad tangible y ausente pueden sustituirse por representaciones más o menos vívidas de la realidad. El niño aún no puede manejar el dominio verbal con razonamientos -- que impliquen hipótesis simples; tiene que depender de la intuición prelógica de la etapa anterior, cuando la situación lo obliga a razonar de manera hipotético deductiva.

Durante la cuarta etapa, la proposicional o de operaciones formales, de los 11 a 12 años a los 14 ó 15, el niño ya no tiene que restringirse a los datos que percibe de su ambiente inmediato, temporal y espacial. El periodo de las operaciones formales, anunciado por un desequilibrio que rompe el balance cognoscitivo previo, llega al adolescente más allá de la experiencia personal y permite basar sus hipótesis en hechos no observados o no experimentados. -- Ahora puede manejar la información más allá de las barreras espaciales y temporales en términos probabilísticos y, si, lo desea, puede reconstruir la realidad. Por lo tanto, el adolescente puede ampliar su mundo y es capaz de filosofar y pensar libremente en hechos que quedan fuera de sus circunstancias inmediatas y experiencias del pasado. Se da cuenta de que lo posible contiene a lo real, y ya posee la capacidad para razonar de manera hipotético-deductiva. Es decir, su pensamiento se ha vuelto proposicional y ahora puede interrogar proposiciones.

Para que alcance este estatus de estructura de pensamiento formal, el -- adolescente debe ser capaz de aplicar operaciones en objetos por medio de la ejecución de diversas acciones mentales sobre ellos, y también debe ser capaz "de reflejar" estas operaciones en proposiciones puras, que reemplazarán a -- los objetos. Piaget (1967) afirma que el "pensamiento concreto es una representación de una acción posible, y el pensamiento formal es la representación de una representación de una acción posible". Por tanto, las operaciones formales se aplican a hipótesis o proposiciones, mientras que las operaciones -- concretas son aplicadas a objetos tangibles. Asimismo estipula que "las operaciones formales generan una lógica de proposiciones, en comparación con la ló

gica de relaciones, clases y números, generada por las operaciones concretas". También observa que los procesos de las operaciones formales constituyen la esencia de la lógica que poseen los adultos instruidos y es la base del pensamiento científico elemental.

Al describir la cuarta etapa, Piaget escribe: "Entre los 11 y los 12 --- años de edad, el pensamiento formal se hace posible; es decir, las operaciones lógicas comienzan a transportarse del plano de manipulación concreta al ideacional, en el que se expresan por medio de alguna clase de lenguaje (palabras, símbolos matemáticos, etc.), sin el apoyo de la percepción, de la experiencia y ni siquiera de la fe". Por lo tanto, el niño que ha entrado a la cuarta etapa, es capaz de obtener conclusiones a partir de la hipótesis pura, sin tener que basarse en la observación real.

Las operaciones formales tienen cuatro características interrelacionadas:

- a) La relación de lo real con lo posible.
- b) La capacidad para hacer análisis combinatorios.
- c) La capacidad para el razonamiento proposicional.
- d) La capacidad para el pensamiento hipotético-deductivo.

Inhelder y Piaget (1958) han demostrado que la necesidad es una característica importante del pensamiento formal. El adolescente no se conforma con causas suficientes, busca causas necesarias; como resultado, percibe mejor -- las relaciones que el niño que se encuentra en las operaciones concretas.

El adolescente puede simbolizar símbolos. En esta etapa, las palabras -- son multipotenciales porque pueden simbolizar a otros símbolos. Por ejemplo, el adolescente puede manejar la metáfora (que está más allá de las capacidades del niño), y dedica un tiempo considerable, con un gran placer más o menos inocente, a los juegos de doble significado, tanto en palabras como en -- bromas. Además, el adolescente ya puede dedicarse a la labor de la autoestructuración, empleado algunos de sí mismo como símbolos de otros aspectos, o incluso utilizándose a sí mismo como símbolo de su propia persona. Al entrar -- al periodo de estructuras formales, adquiere la capacidad de convertirse en -- un idealista, y en eso se transforma; en consecuencia, a menudo adopta posturas que le ocasionarán dificultades en su ajuste personal y aceptación social

al afrontar la realidad de la vida diaria.

A partir de lo antes mencionado se puede obtener un cuadro del pensamiento del adolescente, y de la forma como utiliza las operaciones del periodo -- formal en sus procesos cognitivos. Cuando el adolescente enfrenta una nueva situación, hace una clasificación u ordenación de los elementos concretos que encuentra, siempre y cuando su comportamiento sea un ejemplo del periodo de operaciones formales. En este caso, maneja dichos elementos simplemente como proposiciones y los separa de sus ataduras a la realidad; además, mediante un análisis combinatorio, llega a hipótesis que pueden ser rechazadas o aceptadas.

Así, Piaget (1967) compara procesos mentales de adolescentes y preadolescentes de esta manera: "en comparación (...) un adolescente es un individuo que elabora sistemas y teorías". Entonces el niño no construye sistemas ni -- abstrae principios comunes, sino que los maneja por separado, o bien se puede decir que los niños tienen teorías que son inconscientes, no formuladas. En -- comparación el adolescente tiene la capacidad de elaborar teorías abstractas, de manera que constantemente se dedica a formular hipótesis y teorías, que a menudo no guardan relación con la realidad cotidiana.

El adolescente equipado con su capacidad de pensar formalmente, puede reflexionar y teorizar en forma espontánea y, de manera característica, se encontrará que él juega con esta capacidad recién descubierta a medida que encuentra nuevos mundos. (16)

Wallon (1942c, 1965) argumenta que la vida psíquica se forma según las -- necesidades del individuo, que la experiencia da lugar a la conciencia y ésta al conocimiento mediante las imágenes ya sea imágenes sensoriales externas y las imágenes mentales internas, o sea ideas, estas imágenes son la percepción del mundo real que forma la conciencia y da lugar al pensamiento por ende la conciencia forma la intuición por medio del devenir. (17)

Merani (1969), al referirse a la inteligencia compara a Wallon con Piaget, pues el primero maneja la palabra pensamiento y el segundo la palabra inteligencia. La diferencia no es exclusivamente semántica, del significado --

más o menos apropiado de uno y otro de los términos, sino se refiere al fenómeno en sí, a su propia existencia. En efecto, pensamiento e inteligencia no reflejan dos facetas diversas de un mismo fenómeno: son dos fenómenos estrechamente unidos, pero distintos. (18)

Lehalle (1986c, 1990) dice que el análisis genético de Wallon es una interpretación global de la personalidad en sus aspectos somáticos, afectivo, intelectual y, también, con un tratamiento particular, la componente social; para Wallon, el desarrollo genético está gobernado esencialmente por tres leyes fundamentales:

La ley de alternancia funcional estipula que la orientación de la actividad alterna cuando se pasa de un estadio a otro. Hacia la actuación sobre el entorno en lo exterior, para el interior hacia una reflexión sobre sí mismo. Ahora bien, la adolescencia es una faceta de orientación reflexiva, es decir, centrada en el yo.

La ley de preponderancia funcional establece que en cada estadio aparece una función preponderante. Esta aparición está ligada a la maduración, es decir, al crecimiento del cuerpo, del sistema nervioso y del sistema endócrino. En la adolescencia, las transformaciones puberales están, evidentemente, en el primer plano y son las que van a desencadenar los interrogantes y las transformaciones psicológicas.

Por último, la ley de integración precisa que los viejos modos de funcionamiento (los correspondientes a estadios anteriores) no desaparecen sino que se subordinan a los nuevos funcionamientos tanto en el plano fisiológico (maduración) como en el plano psicológico. El desafío de la adolescencia consiste en la integración final de la personalidad adulta, después de una fase de remodelaciones y conflictos. (19)

Wallon (1958) explica que la adolescencia no tiene, pues, como efecto el suceder automáticamente a las modificaciones orgánicas las pulsiones sexuales y, a éstas, comportamientos juveniles. No obstante, a pesar de las diferenciaciones que sobrevienen entre individuos o entre grupos de individuos, por ende, en la evolución mental del individuo, hasta la edad adulta se suceden -



fases de innovación y otras en las que son como explotadas y poco a poco extendidas, generalizadas, las posibilidades funcionales recientemente sugeridas en el campo de la actividad psíquica. La pubertad pone fin al estadio en que el niño no es capaz de superar el plan del presente en sus relaciones con la gente, las cosas, las situaciones. Con la adolescencia, la orientación hacia el porvenir se vuelve preponderante: esperanzas y preocupaciones que se reflejan sobre la persona como sentimientos de incertidumbre, en actitudes a menudo ambivalentes de confianza en sí y de descorazonamiento, en manifestaciones de prestancia a menudo insólitas y a veces singulares o incluso voluntariamente caricaturescas. Los sentimientos de responsabilidad se desarrollan. Las relaciones con los demás son modificadas: en la familia, las imposiciones antes aceptadas naturalmente parecen importunas; la solicitud demasiado minuciosa de los padres, de los mayores, es rechazada o, al contrario, reclamada de manera patética y ostentatoria. Las cosas tal como son en el momento que es actual no pueden satisfacer al adolescente; imagina situaciones a su gusto. En resumen, el devenir, aunque sea en lo irreal, es su dominio; toma la medida de sus fantasías o ensueños. (20)

Piaget y Wallon no difieren sobre las etapas del desarrollo cognoscitivo pero desde su punto de vista particular, sí.

- En lo moral

En lo que respecta al desarrollo moral, existen estudios que se basan en la teoría de Piaget y la teoría de Freud.

Piaget (1932) afirma:

"(...) que hay un patrón ordenado y lógico en el desarrollo de los juicios morales de un niño, que da lugar a cambios secuenciales en el transcurso del tiempo en las bases sobre las cuales realizan sus juicios. Al principio los juicios morales de un niño se hacen con base en una interpretación rígida de las reglas y reglamentaciones impuestas por la autoridad externa, y si el desarrollo es normal el desarrollo moral del niño termina en un estado donde los juicios se basan en consideraciones sociales y en la interpretación flexible de las reglas (...). La investigación de Piaget se interesaba principalmente por 4 aspectos

del desarrollo de los juicios morales: a) conformidad con ductual a las reglas, b) nociones verbalizadas sobre las reglas, c) actitudes morales más generales que la confor- midad a la regla, y d) concepciones de la justicia. Así, en la primera, el niño carece de cualquier concepción so- bre reglas. Se dedica sencillamente al juego libre, aun-- que ese juego puede asumir poco a poco rituales muy priva- dos para él. En la segunda; entre los años de 3 a 5 años, la conducta de juego del niño se vuelve imitativa, y -- adapta aspectos de lo que cree que son los procedimientos relacionados con las reglas de los adultos. En realidad, sus percepciones son incorrectas, y sus adaptaciones se - dan en función de sus propios esquemas privados. El resul-- tado es que aunque el niño cree seguir lo que ve, su jue-- go es egocentrista; puede que aplique o no cualquier re-- gla dada, o se posible que su adaptación tenga poco que - ver con la realidad. En la tercera, entre los 7 y los 8 - años, aunque el niño todavía no entiende por completo las reglas y la conformidad a ellas, abandona su enfoque ego-- centrista y hace un intento verdadero por conformarse a - las reglas que se han acordado mutuamente. Esta etapa se caracteriza por un intento real de conformidad social a - las reglas, hasta dónde sean comprendidas. En la última - comienza la preadolescencia o en los primeros años de la adolescencia, en ella entiende por completo las reglas y parece fascinado por ellas, hasta el grado que continua-- mente las revisa y las ajusta para tratar con todas las - posibles situaciones que pudieran surgir. En lo que se re-- fiere a la actitud moral, el desarrollo parte de un esta-- do de actitud en el cual los resultados son el único cri-- terio, sin prestar atención a los antecedentes y al inten-- to se consideran definitivamente al realizar juicios mora- les. (...), sobre justicia puede dividirse en resultados sobre la justicia retributiva, inmanente y distributiva. O sea; en lo general Piaget contempla 2 moralidades en la infancia, una inicial de restricción y una posterior de - cooperación. El mundo de las restricciones morales del ni- ño es un universo sumamente objetivo de lo correcto abso-- luto y lo equivocado absoluto, en el cual no se conside-- ran los motivos y el contexto personal y social. (...) -- Después de la moralidad de la restricción, se encuentra - la moralidad de la cooperación, que raras veces reemplaza por completo a la primera. La moralidad de cooperación se desarrolla a partir de las relaciones mutuas entre los -- coetáneos de referencia, y encuentran su base en dar y to-- mar de la interacción social y el respeto compartido. En - el mundo de cooperación moral del niño, el motivo y la in-- tención se vuelven importantes, y se introducen los mati-- ces de lo correcto y lo equivocado, de lo bueno y lo malo. En este mundo de reglas que existen para el beneficio so-- cial se consideran desde esa perspectiva más que como pro-- ductos arbitrarios. La igualdad se hace importante confor-- me el niño concibe los juicios morales en términos benéfi- cos más que en el sentido de buscar una víctima. El paso

de la moralidad de restricción a la de cooperación es el paso de una visión primitiva a una civilizada. (21)

Freud (1935), por su parte afirma:

"(...) que la mente humana estaba compuesta por 3 sistemas relacionados funcionalmente: el id, el ego y el super ego. El id representa los instintos básicos sexuales y -- agresivos y sus derivados. El ego actúa como mediador entre el id y la realidad externa. El superego es el proceso de control que representa a las percepciones morales y a la conciencia de la persona. (...) El superego se diferencia del id como resultado del complejo de edipo y se vuelve operativo entre los 5 y los 6 años, aunque la actividad del superego es en gran parte inconsciente, corresponde a lo que se conoce como la conciencia. El super ego actúa como un "censor que nunca duerme", cuyo proceso funcional consiste en evaluar las actividades del ego y los impulsos del id. El superego localiza y castiga lo que es inmoral. Recompensa con egolatría y alabanza a todos los actos, sentimientos y pensamientos morales. En el periodo pre-edípico un niño es amoral. Todo lo que hace es para su propia gratificación y renuncia a la gratificación sólo si el ego mediador le hace ver que las consecuencias -- representarán dolor inducido ambientalmente. La ansiedad y la culpa se convierten en las armas que castigan las -- transgresiones al superego. (22)

#### ESTUDIOS SOBRE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE MEXICANO

Existen innumerables estudios sobre personalidad, desde la definición, - descripción, clasificación, medición y estructura; entre los más completos - se encuentra la investigación de Sealy y Cattell (1966), que presenta 16 factores de personalidad, aplicado en forma de cuestionario a 1995 varones y -- 2409 mujeres; las edades varían de 11 a 23 años, pertenecientes a estudiantes de educación media y universitaria en los EEUU, los cuales informan: que la adolescencia es una época de gran energía y actividad, que con toda probabilidad no podrán mantenerse en la edad adulta. El estrés disminuye a medida que el individuo crece. A partir de los datos obtenidos en este estudio, se puede plantear la hipótesis de que la adolescencia temprana está llena de -- estrés y es seguida por el periodo de adolescencia media en la cual la tensión disminuye cada vez más.

Un estudio por Gómez (1972) de 485 exploraciones mediante 100 palabras-

estímulo, aplicado a 230 hombres y 255 mujeres comprendidos en individuos -- adolescentes, jóvenes, maduros y viejos, informa que mientras la edad aumenta, la neurosis (misterio) aumenta. (México)

Asimismo, Cattell (1968) y Gómez (1972), coinciden al afirmar que entre más inteligencia menos neurosis. En lo que se refiere a sentimiento de culpa, el primero afirma que en general tiende a disminuir, en las mujeres las puntuaciones son más altas que en los hombres; los hombres son más despreocupados, se deprimen menos y disminuye el sentimiento de culpa, Y el segundo --- afirma que con el aumento permanente de la edad, se produce un desajuste entre el hombre y las normas de vida que trae como consecuencia que el sentimiento de culpa se incremente con la edad.

En otro estudio sobre la dependencia familiar, Díaz-Guerrero (1988), se presentó un cuestionario a estudiantes de secundaria en la Ciudad de México, acerca de cómo pensaban y sentían acerca de: "las órdenes de un padre deberían ser siempre obedecidas", el 70% de los estudiantes estaban de acuerdo - con este dicho, aun cuando podían, si querían, estar de acuerdo con otro que explicaba que todos los padres pueden equivocarse y que se puede dudar de su palabra, si su palabra no parece razonable. Es interesante destacar, además, que entre más baja es la clase social. la actitud de obediencia hacia el padre es más fuerte. Así, encontramos que mientras el 82% de los muchachos de clase baja superior (hijos de obreros calificados o de padres con ocupaciones y educación semejante) estaban de acuerdo con esta actitud de obediencia sólo el 59% de los de clase media alta lo hacían. Además, se descubrió que, - con respecto a otras naciones como EEUU ó Inglaterra, los niños mexicanos -- tienen tendencias a obedecer mucho más a sus padres, a permanecer mucho más cerca de ellos, a ser más interdependientes con ellos y a tener una relación más afectiva con sus padres que la que tienen, por ejemplo, los niños ingleses. Así también se encontro que entre siete naciones, incluyendo Japón, Brasil, Italia, Yugoslavia, Inglaterra y Estados Unidos. los niños mexicanos -- eran los que más a menudo querían ser como sus padres, querían llegar a tener el mismo trabajo que el de sus padres.

Este mismo autor caracteriza la personalidad del educando adolescente en ocho tipos de mexicanos:

- a) tipo de mexicano pasivo, obediente y afectuoso.
- b) tipo de mexicano rebelde activamente autoafirmativo.
- c) tipo de mexicano con control interno, activo.
- d) tipo de mexicano con control externo pasivo.
- e) tipo de mexicano cauteloso pasivo
- f) tipo de mexicano audaz activo.
- g) tipo de mexicano autónomo.
- h) tipo de mexicano pasivo interdependiente.

Es importante señalar que estos tipos de mexicanos existen tanto en mujeres como en hombres, aunque algunos tipos tienden a ser más frecuentes en los hombres y otros en las mujeres; además, en estudiantes de secundaria y preparatoria, y probablemente en las normales, aumentan los tipos activos, autoafirmativos, independientes y autónomos y, naturalmente, disminuyen sus contrapartes pasivas. Los que describen a la gran mayoría de los mexicanos sólo los cuatro primeros tipos.

Díaz-Guerrero, explica estos cuatro tipos de la forma siguiente:

-El mexicano pasivo y obediente afiliativo.- es el tipo más común en la sociedad mexicana, abduce que es normal hasta la edad 12 ó 13 años; se caracterizan por ser obedientes a las órdenes de sus padres, madres y maestros; su necesidad de autonomía es baja; son poco rebeldes, conformes y les gusta complacer a los demás; son niños más disciplinados y fácilmente gobernados, son seguros emocionalmente y tienen buen control interno. Sin embargo al cumplir los 15 años sigue igual, no es bueno para la salud mental ni desarrollo intelectual, y sus calificaciones bajas en comparación con otros, su lectura es menor y su comprensión de lo que leen, debido a la sobre protección. Lo que es importante que no pierden es el ser menos impulsivos y más ordenados, limpios, disciplinados y metódicos, planean sus actividades, son poco espontáneos, excitables o impetuosos, son pacientes, cautelosos y lentos en sus actividades, son tímidos. A los 18 años, seguirán obedeciendo por la sobreprotección recibida por su madre, son dependientes de su familia, son jóvenes temerosos, aseguran su integridad física, nunca se exponen a los peligros, evitan el dolor, su autonomía es baja en comparación con otros.

-El rebelde activamente autoafirmativo.- éste es lo opuesto al anterior. Ya desde los 12 años se opone a la autoridad, discute, arguye, mayormente se encuentra en clases media y alta, es dominante y agresivo, decide las cosas por sí solo, se desquita cuando le hacen daño, es peleonero, irritable, lleva la contra y es tosco; es muy perceptivo, asume el papel de líder es firme, autoritario autoafirmativo, le agrada gobernar, dirigir o supervisar, independiente, autónomo, rebelde, individualista, autosuficiente y solitario.

Es desorganizado y no le importa mantener sus afectos personales. A los 15 años se manifiesta más rápido en sus reacciones que los demás "su inteligencia es más despierta que la de sus compañeros" y es impulsivo e impetuoso, es espontáneo, tiende más a actuar que a pensar, sin inhibiciones, es atrabancado, es impaciente y audaz, por su falta de orden puede sufrir problemas emocionales y sentir mayor ansiedad que los anteriores; sin embargo lee más rápido y comprende mejor su lectura. A los 18 años, muestra signos de problemas de ajuste social experimentando ansiedad y hostilidad en lo social, sin embargo, mantiene su desarrollo intelectual en lo académico y científico, es independiente, autosuficiente, libre, autónomo, rebelde, ingobernable, inconforme, desobediente y tiene pocos amigos.

-Tipo de mexicano con control interno activo.- es el único que parece estar más allá de la cultura tradicional. Es más preciso decir que desde temprana edad tiene libertad interna que le permite elegir para adoptar los mejores gajos de la cultura, posee los aspectos positivos de la cultura mexicana, evita exageraciones; no hay evidencia que demuestre que aparezca en alguna clase social o sexo, o ciudadano o rural. A los 12 años aventaja claramente en conocimientos, vocabulario, velocidad y comprensión de la lectura. Pero lo más interesante es que además de ser estudioso y capaz, es más afectuoso, complaciente, obediente, educado, cortés, bueno, inteligente, y cumplido; no es ni más ni menos activo, autoafirmativo, vengativo, tosco, hostil, agresivo, irritable, peleonero y antegonista. Es metódico ordenado, con alto control interno, piensa antes de actuar y busca soluciones. A los 15 años sigue mostrando su capacidad cognoscitiva, asimismo, a los 18 años.

-Tipo de mexicano con control externo pasivo.- es lo contrario al anterior, o sea negativamente, el ser macho, con complejo de superioridad. A los 12 años es descontrolado, agresivo, impulsivo, pesimista, rebelde, desobediente, se vende al mejor postor, irritable, peleonero, vengativo, tosco, ingobernable, desorganizado, etc. A los 15 años, se asienta más lo antes expuesto. A los 18 años, están por de bajo en lo académico y la comprensión de la lectura; ansioso, mentiroso, secuas, cínico, corrupto, tramposo, irónico amargado y mediocre. (23)

Otros estudios de comparación de la neurosis, inteligencia y obediencia: En la primera, hay estudios en EEUU que afirman: "a más edad menos neurosis", en México: "a más edad más neurosis".

En la segunda, afirman estudios que en México y EEUU, "a más inteligencia menos neurosis", y en la tercera (obediencia), "existe más obediencia por parte de mexicanos que jóvenes de Japón, Brasil, Italia, Yugoslavia, Inglaterra y EEUU".

Con esto último, se piensa que los mexicanos tienen complejo de inferioridad y de ser muy dependientes, además, cuando se menciona sobre la independencia o individualidad del mexicano se comprueba que es un individuo sobreprotegido por la familia, sin embargo Díaz-Guerrero (1988) afirma:

"Los estudios han demostrado que los niños y adolescentes mexicanos, emocionalmente hablando, se sienten tan seguros de sí mismos, o más, que los de otras nacionalidades; se sienten seguros como miembros de una familia, pues en la familia mexicana todos se ayudan entre sí. Este es un aspecto positivo que no se debe perder en México. Porque, cada miembro está siempre dispuesto para ayudar a otros de la familia, lo que es importante que es lo mismo en familia grande o chica. Todos los estudios realizados indican que esta característica de los mexicanos, como muchas otras, provienen de la filosofía de la vida, propia de la cultura, es decir, de las formas de pensar de nosotros y los demás, acerca de cómo vivir la vida, etc.: en el paso de generación en generación. Es por esto, que se menciona la cultura como resultado de la historia de cada nación".  
(24)

Sigamos este recorrido sobre el desarrollo del adolescente, la escuela activa de Europa (con gran influencia en México) y los estudios comparativos de algunas características del adolescente mexicano.

Para 1984, resalta la idea de "educar permanentemente con actitud participativa" en la búsqueda de la calidad educativa como respuesta al problema de deserción y reprobación en todos los niveles educativos: la propuesta de diez años para educación básica, que despertó polémicas y dio lugar foros a nivel nacional para discutir y poder obtener propuestas, sin embargo, no existen cambios en planes y programas durante todo el sexenio.

Pero es necesario marcar que en dicho sexenio por acuerdo del secretario de Educación Pública y el ejecutivo nacional "se elevó la educación Normal a nivel Superior".

Para 1989, al presentarse el nuevo programa para educación se abren expectativas sobre el cambio del sistema educativo y en el particular caso de la educación secundaria.

El análisis del diagnóstico del programa para la modernización educativa

1989-1994, en lo que se refiere a la educación media básica menciona cifras sobre deserción, absorción, eficiencia terminal y da cuenta de por qué han existido esas altas y bajas en estos rubros. En el segundo capítulo de dicho programa lo ilustra de esta forma:

"La matrícula total de secundaria es de 4.3 millones de jóvenes; la federación atiende el 70.4%; los Estados 21.6% y los particulares el 8%.

La absorción de egresados de primaria en el nivel de secundaria descendió de 89 a 83% en los últimos años, debido en parte a la severidad de la crisis económica que obligó a muchos educandos a interrumpir sus estudios, así como a las limitaciones del sector educativo para ofrecer el servicio en localidades rurales pequeñas que registraron por primera vez egreso de primaria.

(...). Aproximadamente de un millón de alumnos, 25% del total no termina este nivel en el periodo reglamentario. No ha sido posible disminuir la deserción y la reprobación durante los últimos diez años, los cuales ascienden de 9 y 26% respectivamente.

El desarrollo académico de la educación secundaria se ha visto afectado por la coexistencia de dos planes de estudio: uno por asignaturas y otro por áreas.

Los planes y programas de secundaria no muestran la articulación necesaria con los del nivel precedente; se han estructurado con predominio de objetivos informativos y sólo consideran en forma tangencial aspectos éticos, sociales y de actitud.

La estructura académica vigente ha dejado de responder a las expectativas sociales de la población, ya que la secundaria actual, salvo en la modalidad técnica, no ofrece a los educandos fundamentos de una cultura tecnológica que favorezca su incorporación a la vida productiva, es decir, ha disminuido su capacidad como medio de movilidad social. Los actuales planes de estudio y programas no orientan (...) sus objetivos y contenidos históricos, cívicos y sociales hacia la identificación nacional.

La organización de las escuelas ya no corresponde en forma apropiada a las necesidades del estudiante ni a las tendencias pedagógicas actuales (...). Los apoyos y materiales didácticos (...) son precarios. (...). La participación de la comunidad dentro del proceso educativo (...) ha sido empobreciendo hasta casi nulificarse." (25)

Por tanto, se observa en el diagnóstico de la modernización educativa similitudes con el problema de esta investigación, por ejemplo:

- existen dos Planes de Estudio.
- predominio de objetivos informativos.



- no hay participación de la sociedad en el proceso educativo.
- fragmentación y articulación en los contenidos.
- el problema de reprobación y deserción.

Pero veamos, cuando se refiere a educación secundaria, calidad educativa, y estrategia a este nivel:

"La educación secundaria es el mayor reto pedagógico (...) el esfuerzo será profundizar y ampliar los aprendizajes -- realizados en la primaria; será: igualmente, etapa completa (...) capaz de formar para el trabajo y la vida social plena (...) y para seguir otros ciclos técnicos o educación media superior".

"En síntesis, el nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará una educación universal, más firme y más útil para la vida: una educación secundaria mejor definida y más flexible en las opciones".

"La modernización educativa significa una nueva relación - del gobierno y la sociedad; una incorporación definitiva - de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo.

"Implica la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo; exige un compromiso de eficiencia que sólo se cumple si las vidas de los mexicanos son mejores y si los propósitos nacionales se cumplen".

Sobre calidad educativa refiere que:

"Se debe promover el paso de contenidos informativos que - suscitan aprendizajes fundamentales memorísticos a aquellos que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso (...) de diversos lenguajes de la -- cultura (...), métodos de pensamiento (...), acción (...) en el aprendizaje. (...) la apropiación de métodos debe -- ser un objetivo central de los programas educativos, en to dos los grados".

"... necesario acudir a métodos que promuevan el aprender, entendido como proceso vivencial que conlleva el aprender a ser y aprender a hacer".

"... será necesario que tanto los niveles educativos se articulen adecuadamente, de suerte que los precedentes sustenten a los niveles ulteriores (...) con criterios de congruencia y aprendizaje progresivo (...) el campo educativo exige:

- cultivar el talento (...) para orientarlo y comprometerlo con el desarrollo del país;
- vincular los aprendizajes (...) con la producción y la - innovación científica y tecnológica.
- promover el rigor del pensamiento y la sistematización en la acción.

- generar una cultura científica y tecnológica.
- alentar la creatividad desde los primeros grados educativos".

"El reto consiste (...) en la aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje (...) que estimulen la imaginación el examen colectivo y el trabajo personal; y que se enfoquen congruentemente a la solución de problemas concretos mediante el uso del método y el manejo preciso de información. (...) dado que la ciencia es un factor que genera y transforma el conocimiento, la educación debe favorecer actitudes de búsqueda y metodologías de investigación en todos los niveles educativos.

"La educación es una inversión a largo plazo. Acometer su modernización es emprender un proceso educativo que fructifica personal y socialmente (...) Se trata de un proceso complejo que conlleva (...) cambios difíciles porque exige superar inercias e intereses resistentes al cambio; de ahí que se trate de un ejercicio de reflexión y participación, de enseñanza-aprendizaje colectivamente emprendido, y de responsabilidad que se funda (...) en la solidaridad". (26)

Sobre la estrategia en educación secundaria afirma:

"Objetivo: Ofrecer una educación de calidad que identifique a los educandos con valores nacionales, posibilite la continuidad de su formación académica y los dote de los elementos culturales, científicos y tecnológicos suficientes para enfrentar su realidad individual y colectiva".

"Acciones principales: promover métodos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan (...) los procesos de indagación, gestión, análisis crítico y experimentación.

Estimular a los educandos a la autodisciplina (...), y hacer un proceso permanente y autodidacta (...) promover la formación de hábitos y actitudes respecto a la conservación de la vida y la salud física y mental del educando". (27)

Con base en esta información se abren nuevas esperanzas para pensar en cambios hacia la mejor formación del educando de escuela secundaria. Así, al analizar el capítulo uno y dos del nuevo programa, se descubre en el primero la política educativa del sexenio, y el segundo contiene las perspectivas para la formación de la educación básica.

Para lograr el estudio de dichos apartados se elaboran dos cuadros, el primero se divide en tres columnas con los siguientes títulos: Desarrollo Instrumental, Desarrollo cognoscitivo y Desarrollo Psicosocial; y un segundo cuadro, el cual es producto del primero con la división en cinco partes con el

fin de obtener una visión general de lo que propone el nuevo programa ya que se obtiene la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué bases generales propone para la escuela?
- ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje concibe?
- ¿Qué materias contiene la propuesta?
- ¿Qué métodos sugiere?
- ¿Qué habilidades y actitudes quiere desarrollar? (ver cuadros 16 y 17).

El análisis de esta propuesta muestra gran cantidad de veces las palabras: permanente e integración, aparte de lo mencionado en dichos cuadros.

De tal manera que la problemática presentada por esta investigación se encuentra considerada en dicho programa educativo (ver apartado anterior).

Sin embargo, para julio de 1990 se presenta el Plan de acción para la educación básica, donde se manifiesta un modelo pedagógico flexible y los programas diseñados son con base en ideas-guía; en respuesta al plan anterior, donde la programación era por objetivos, se presenta un solo Plan de Estudios por materias (ver cuadro 13); por otra parte existe coherencia en la planeación de preescolar, primaria y secundaria; se señala, por preescolar que:

"(...) propicia la formación integral del niño en edad de 4 a 6 años con fundamento en sus características afectivas, sociales, físicas y cognoscitivas, a través de su participación activa en el proceso educativo y la estimulación de su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su creatividad a partir de su realidad; sustenta las bases de su formación como individuo y ser social en el contexto de su familia y comunidad".

En educación primaria:

"(...); continúa y consolida el proceso de socialización del educando, proporciona las herramientas fundamentales para la apropiación de la cultura como son la lectura, la escritura, las nociones básicas del pensamiento lógico matemático, y propicia la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores esenciales para su proceso formativo. Atendiendo a las tendencias natura-

CUADRO 16

INSTRUMENTAL	COGNOSCENTE	SOCIAL - ANALITICO
F O R M A C I O N		
Sobre los temas: Escuela, enseñanza y la investigación (1, 1v, 6, 13, 15, 22 y 23)	Métodos de enseñanza-Obj. central (V, VII, 10, 19, 20, 21, 28, 30, 40, 43, 44, 53, 56.	Preservar los valores y tradiciones nacionales -- (IV) Medio ambiente y salud (39, 40 y 42)
Permanente v, 17,22, 29, 6, 58.	Proceso de Aprendizaje (vivencial) (20, 21, 22, 31)	Social y Productiva (VIII, IX, XI, 11, 12, 13, 15, 19, 28)
Autodiciplina, auto-Aprendizaje 6, 23, 27, 28 55,58	Innovación científica y tecnológica. (V, VIII, XI, 13, 15, 19, 23, 28, 41 y 45)	Participación social y plural (V, 6, 7, 12, 14, 15, 18, 22, 25, 26, 29, 31, 50, 58).
Organización, Administración y Financiamiento v1 12, 13, 26.	Creatividad (14,28, 23) Corresponsabilidad (22)	Solidaridad (V, VI, VIII, 6,14,16,28,29,30,31,40, 41, 43).
Rigor y sistematización e información VII, 21,22,	Contexto pedagógico. (XI,XII, 6,7,18,9,41)	Para el trabajo (IV,IX, 9,11,12,19,22,27,28).
Competitiva (IV, 13).	Calidad educativa (VII, VIII, 6)	Exploración de la vida, higiene, nutrición (30)
Crítica (13, 23, 28,44)	Autodidactismo, Autoevaluación (6,23,27,28,55, - 58)	Responsabilidad de sus actos y decisiones (41)
Promoción (0)	Dominio del lenguaje, ortografía, aritmética, mg temática (VIII, 7,20,55)	Morfología social (VI, 12,13,26)
Reflexión (31, 44)	Asimilación de métodos (VII)	Dominio, historia, civismo y sociales y estética (VIII, 7, 14,15,38,55)
Experimentación (44)	Procesos educativos flexibles y específicos (12) Desarrollar nuevas capacidades. (13) Pensamiento y acción (VII, 22,25,28,31)	Apropiación de la cultura nacional e internacional y deporte (VII, 4,21,25,30)
Desarrollo de la cultura científica y tecnológica (44,55)	Imaginación (21 y 22) Análisis críticos, adaptación(5,11,12,23) Mundo dinámico (17)	Educación de calidad, democrática, nacionalista, popular, y de justicia (XI, 7,16,17,18,19,20,25,- 26,27,28,30)
Método estimular capacidades (30)	Práctica, significativa y pertinente (30)	Educación comunitaria (29)
Educación nacional integradora (9)	Dúbeda (22)	Éticos, sociales y de actitud. (38)
Modelo congruente con las características del contexto social del niño mexicano (40)	Indagación de métodos (44, 55)	Análisis crítico (58) Gestión (44)
Elaborar quien técnico-pedagógica (55)	Métodos educativos (35,40) Desarrollo potencial significativo, cognoscitivo Etapas del desarrollo humano (53) Metodologías del trabajo (53) Comprensión de desarrollo (55)	Sensibilidad artística, física, cooperación (50) Condiciones y necesidades de la sociedad (53) Conocimiento histórico (55) Salud mental (59) Diálogo(51)

**HABILIDADES-ACTITUDES**

**MÉTODOS**

**MATERIAS**

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

**ESCUELA**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Transformación permanente</li> <li>Organización, Administración y financiamiento.</li> <li>Competitiva</li> <li>Científico-tecnológico</li> <li>Social y productiva</li> <li>Solidaridad</li> <li>Para el trabajo</li> <li>Cultura nacional e internacional</li> <li>Cuadros humanísticos</li> <li>Calidad</li> <li>Democrática</li> <li>Nacionalista</li> <li>Popular</li> <li>Justicia</li> <li>Comunitaria</li> <li>Valores identidad</li> <li>Participativa</li> <li>Adaptación</li> <li>Nacional integradora</li> <li>Procesos educativos</li> <li>Flexibles y específicos</li> <li>Diálogo</li> <li>Servicios educativos</li> <li>Desarrollo integral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresión</li> <li>Auto-evaluación</li> <li>Auto-aprendizaje</li> <li>Auto-disciplina</li> <li>Auto-didactismo</li> <li>Economía</li> <li>Información</li> <li>Crítica</li> <li>Promoción</li> <li>Reflexión</li> <li>Asimilación de Métodos</li> <li>Rigor,</li> <li>Sistematización</li> <li>Experimentación</li> <li>Proceso vivencial</li> <li>Creatividad</li> <li>Lenguaje</li> <li>Ortografía</li> <li>Aritmética</li> <li>Matemática</li> <li>Acción</li> <li>Practica</li> <li>Potencial</li> <li>Etapas de desarrollo</li> <li>Comprensión</li> <li>Participación social</li> <li>Conciencia</li> <li>Organización social</li> <li>Historia</li> <li>Civismo (ético, moral)</li> <li>Estático</li> <li>Gestión</li> <li>Responsabilidad</li> <li>Decisión</li> <li>Diálogo</li> <li>Pertencia de grupo</li> <li>Ecología, salud, higiene nutrición</li> <li>Sensibilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimentación</li> <li>Proceso vivencial</li> <li>Crítico</li> <li>Comprensión</li> <li>Participativo</li> <li>Histórico</li> <li>Sistematizado</li> <li>Solidaridad</li> <li>Enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía</li> <li>Información</li> <li>Lenguaje</li> <li>Ortografía</li> <li>Aritmética</li> <li>Matemática</li> <li>Historia</li> <li>Civismo</li> <li>Estética</li> <li>Ecología</li> <li>Salud</li> <li>Higiene</li> <li>Nutrición</li> <li>Servicios educativos</li> <li>Ed. Física</li> <li>Ed. Artística</li> <li>Ed. Tecnológica</li> <li>Moral</li> <li>Ética,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresión</li> <li>Auto-aprendizaje</li> <li>Auto-didactismo</li> <li>Crítica</li> <li>Promoción</li> <li>Reflexión</li> <li>Acción</li> <li>Práctica</li> <li>Comprensión</li> <li>Análisis</li> <li>Participación social</li> <li>Conciencia</li> <li>Organización social</li> <li>Gestión</li> <li>Responsabilidad</li> <li>Decisión</li> <li>Posición</li> <li>Diálogo</li> <li>Pertinencia de grupo</li> <li>Sensibilidad</li> <li>Imaginación</li> <li>Cooperación</li> <li>Búsqueda</li> <li>Sistematización</li> <li>Asimilación de métodos</li> <li>Solidario</li> <li>Experimentación</li> <li>Rigor, sistemático</li> <li>Social y productivo</li> <li>Solidaridad</li> <li>Nacional-Democrático-popular</li> <li>Valores-Identidad</li> <li>Desarrollo integral</li> </ul>
<p><b>GENERAL EDUCACION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Etapas del desarrollo</li> <li>Procesos educativos flexibles y específicos.</li> <li>Nacional integradora</li> </ul>				

les del niño lo inicia a través de situaciones de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico, que permitirá una mayor y mejor expresión de su creatividad proyectada a su entorno inmediato".

Sobre educación secundaria:

"(...) es el nivel que culmina los estudios que ofrece la educación básica; amplía y profundiza los contenidos estudiados en los niveles de preescolar y primaria para el fortalecimiento de la identidad con los valores nacionales, y de los elementos culturales, científicos y tecnológicos, a fin de ofrecer al adolescente alternativas para su inserción posterior a la vida productiva. De acuerdo con las características del alumno, en esta etapa escolar se pone especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo para su participación responsable en la sociedad".

En consecuencia, cuando se menciona sobre los métodos, plantea diferentes según las materias, pero con la finalidad del aprendizaje significativo y la comprensión de la lectura, sobre los contenidos tiene las siguientes características:

- de pertinencia
- esenciabilidad
- funcionalidad
- integralidad
- significabilidad
- factibilidad

En sus aspectos es:

- integral
- flexible
- nacional-regional
- participativo
- plural.

Como ejes de formación:

- Hacia la identidad nacional y democrática.
- Hacia la solidaridad internacional.
- Hacia la tecnología.

- Hacia lo estético.
- Hacia lo ecológico.
- Hacia la salud.
- Hacia la comunicación.

#### Perfil del educando:

- Reflexivo.
- Crítico.
- Mejor desarrollo de su personalidad. (28)

Por último presenta los fines para educación secundaria (ver primer capítulo de esta investigación), donde se manifiesta una formación individualista, en los catorce fines de este Plan de Estudios, o sea, no existe de manera explícita la relación de lo escolar con lo social sino el proceso contrario; "aprender en la escuela y adaptarse a la sociedad", en otras palabras, no existe un proceso de interacción del medio social y el medio escolar; y no se incluye la Orientación Educativa en la planeación curricular de dicho plan de estudios (ver cuadro 13).

Esta aseveración se puede constatar en el análisis de los programas que presenta dicho plan de esta manera: En Lengua y Literatura propone el trabajo de los aspectos de lectura funcional (comunicación funcional), lectura literaria (comunicación literaria, texto literario) y sistematización de la lengua literaria.

En la comunicación funcional sobre lecturas de textos informativos, marca el proceso de aprender a estudiar mediante técnicas de construcción de un vocabulario visual, con sinónimos y significaciones, apoyado en palabras clave del texto, que son base para encontrar las ideas clave del mismo, después retomar las ideas secundarias, ya que éstas ayudan a explicar, aclarar y complementar la idea principal, en la restructuración del texto, se comienza con la elaboración del resumen no como práctica única sino que aspira a la opinión, comentarios y juicio crítico; con la idea de que con dicha restructuración, el alumno pueda obtener datos, mediante el proceso de desmontaje y clasificación, hasta completar el retrato físico y moral, mediante la búsqueda atenta, centrada en matices. Así surge un lector certero, simple y preciso, conocedor de la gama de características psicológicas y físicas de la per

sonalidad. En resumen:

"La lectura funcional de trabajo o de estudio responde a técnicas específicas, cuyo entrenamiento desarrolla una o varias capacidades para comprender literalmente diversos escritos y simultáneamente seleccionar ideas relacionadas entre sí en múltiples posibilidades: causa-efecto, tiempo lugar y luego otras tantas alternativas de ordenamiento, pues sólo así se posee y aprovecha mejor el conocimiento"

Sobre Lectura Literaria:

"En cambio cuando el texto es literario, lo esencial son los hechos fundamentales, la ubicación de personajes en el transcurso narrativo o dramático, sólo se llega a este tipo de resumen por caminos de reflexión y análisis, para preservar la coherencia de la totalidad y la interrelación de los elementos. Por tanto, es indispensable verificar oportunamente si el joven está en condiciones de analizar. La capacidad analítica requiere poseer ciertos niveles de madurez mental y un mínimo bagaje cultural, que se pondrán en juego al recomponer en una unidad menor la visión coherente de elementos interrelacionados". (29)

Con base en esto, se deduce que la sistematización literaria esta implícita en el proceso que marca este programa, además se fortalece las operaciones concretas del educando en la comunicación funcional y literaria dentro del salón de clases.

En Matemáticas:

"Los contenidos de matemáticas apoyan la comprensión de algunos elementos básicos de la exploración científica y el desarrollo de la tecnología pero además desarrolla formas de expresión adecuadas a los pensamientos relativos a la ciencia y a la tecnología" (30)

Al presentar el curso se refiere al desarrollo de habilidades básicas como son: flexibilidad del pensamiento (resolver el problema en diferentes formas); reversibilidad del pensamiento (resolver y plantear problemas mediante orden progresivo y regresivo y libre reconstrucción del mismo); memoria generalizada (solución de problemas por medio de procesos estructurados y no de segmentación de conceptos (para abreviar el proceso del razonamiento



matemático y el sistema de operaciones), y resolución de problemas (en situación cotidiana, construcción de lectura de interpretación de diagramas y gráficas y estrategias aplicables).

En los lineamientos didácticos: se da importancia al educando dirigiéndolo hacia la búsqueda, claridad, simplicidad, economía y racionalidad en los procesos de problemas y de construcción de argumentaciones o razonamientos matemáticos; resalta el proceso de inducción, analogía en la heurística y la deducción en la formalización del conocimiento, además de buscar las posibilidades prácticas con el fin de interpretar la realidad, fomentando la crítica y explicación del significado de los conceptos matemáticos; se manifiesta los aspectos de la heurística más que la lógica. "En este orden de ideas se considera que la inducción y analogía juegan un papel importante en la -- creatividad matemática". (31)

Se puede observar que se fomenta el pensamiento simbólico reduciendo la realidad al campo matemático y entrenando al educando hacia la resolución de problemas preestablecidos por el docente.

La materia de Historia: con el fin particular de comprender el funcionamiento de las instituciones políticas, económicas y sociales para desarrollar las actitudes participativas, además los problemas mundiales sobre los mismos rubros.

El método será crítico, en contra del enciclopedismo, o sea, que los -- acontecimientos no sean aislados de tiempo y espacio; sino fomentar la búsqueda de relaciones que permitan elaborar explicaciones sobre la conducta -- del hombre a través del tiempo. El instrumento es el método de inducción-- deducción, así, el método crítico busca lograr un trabajo de interpretación e interrelación como culminación del análisis.

Los lineamientos didácticos: los medios de comunicación constituyen un material adecuado, asimismo, la lectura del periódico y la discusión de noticias propicia la reflexión, con la finalidad de que el educando descubra las relaciones existentes entre acontecimientos y procesos, ya que la historia -- cobra mayor importancia cuando se comprende y descubre. Se fomenta el uso de

la biblioteca, la hemeroteca y los museos para realizar labores de investigación.

La materia de Geografía está construida por medio de ideas rectoras que son: La Geografía como: ciencia sintetizadora, estudio de las relaciones espaciales de los fenómenos, ciencia organizadora del espacio, elemento para la planeación. Mediante los aspectos: localización, causalidad y relación.

O sea, "se pretende que el programa permita al educando tener una visión más amplia del papel que desempeña como partícipe de una sociedad en crisis"  
(32)

Lineamientos didácticos: el método sencillo experimental con base en el análisis cartográfico, con breves trabajos de investigación por el alumno, la realización de prácticas de campo con el fin de interrelacionar conocimientos, para la metodología de la investigación y para interpretar conocimientos, y para interpretar conocimientos de los fenómenos físicos, biológicos y sociales; y su aplicación.

El programa de Biología: se basa en la observación y análisis para conocer y comprender los fenómenos que ocurren en los seres vivos con la finalidad de observar, experimentar, entender y aplicar.

Sus principios: En la naturaleza existe un orden, es uniforme y en el universo sólo existe materia y energía, de esta manera plantea que al comprender el funcionamiento, el entorno natural, se desarrolla un profundo pensamiento reflexivo mediante el método experimental y se hace de él un hábito por medio de los trabajos experimentales, promueve la capacidad de observar, intuir y se adquiere habilidades y destrezas, fomentado el desarrollo de la creatividad.

En los lineamientos didácticos: promueve el desterrar el memorismo y los conocimientos se aplican a los problemas cotidianos, además de usar el laboratorio.

La evaluación se considera como operación de apoyo al aprendizaje median

te la participación del educando al preguntar, investigar. Para promover el pensamiento reflexivo y lógico; desarrollando habilidades y destrezas.

La materia de Higiene y conservación de la Salud tanto de la prevención de la gravedad de los problemas de la salud, por ejemplo: diarrea, infecciones respiratorias, accidentes, desnutrición, drogas, alcoholismo, etc.

Lineamiento didáctico: la experiencia directa, estimular el pensamiento reflexivo y los sentimientos de solidaridad social, cooperación de escuela-hogar-comunidad, elaboración de periódico mural y noticias comentadas.

Se fomenta el autocuidado, primeros auxilios; y, sobre la evaluación, es la comprensión de principios generales como: la interpretación y aplicación de conocimientos y la búsqueda de criterios de actividad investigadora en el medio de su observación.

Por tanto, en la materia de Historia y Geografía, fomenta el conocimiento del hombre a través del tiempo, y Biología e Higiene y conservación de la salud, fomentan la comprensión y el conocimiento de los fenómenos naturales y prevención de la salud.

Con este somero análisis de los programas se puede afirmar que existe el proceso de aprender en la escuela y como producto el educando se adaptará al medio social, ya que Lengua y Literatura, Matemáticas y Biología fomentan las operaciones concretas y Lengua y Literatura con Historia, Geografía e Higiene y conservación de la salud propician instrumentos para lograr operaciones -- formales, pero de manera aislada sin buscar la relación entre ellos, dejando al educando que por sí mismo logre dicha relación mediante los diferentes métodos que proponen los programas, por ejemplo: en Lengua y Literaruta el método instrumental interpretativo, en Matemáticas el método heurístico analógico, en Geografía el método experimental y análisis cartográfico, en Historia el método crítico, en Biología el método experimental y en Higiene y conservación de la Salud el método de experiencia directa.

Por último, se puede afirmar que existe evidencia para suponer que el -- proceso de aprendizaje que presenta el Plan 1990 propone las ideas-guía para

aliviar el problema de los objetivos y propone temas y fines, fomentando un acercamiento hacia la educación formativa, pero su planeación es por asignaturas, las cuales hacen que el conocimiento se vea independiente y atomizado. Así, las materias aislan los conocimientos, faltando un espacio donde convengan dichos contenidos de aprendizaje con el fin de interrelacionarlos y lograr un paso más hacia la educación formativa.

Dicho espacio de convergencia se construirá con el fin de que el educando pueda reflexionar y criticar sobre su situación escolar, en sus aspectos académicos, sociales, afectivos y vocacionales, fomentando sus procesos instrumentales, cognoscitivos y afectivos. Que obtenga el acercamiento a las operaciones formales o funciones mentales avanzadas con la finalidad de que sea: autoevaluativo, autodisciplinario, autodidacta y autogestionario; para obtener la toma de decisión consciente de forma permanente.

Para ello, se propone que dicho espacio sea incluido en el Plan de Estudios de la modernización educativa, en el tiempo destinado a las horas optativas, estando a cargo de Orientación Educativa mediante un taller de comunicación.

#### D-TALLER DE COMUNICACION.

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomenta el enlace de los procesos mentales del desarrollo natural (concreto) hacia el desarrollo social (formal) entre la interrelación de contenidos y la realidad del educando mediante analogías y discusión permanente.

Es un hecho que la Orientación Educativa por sí misma no logra todos los avances y mejoras que se pretenden en la educación, pero sí se debe actuar en conjunto con todas las materias de aprendizaje que evidentemente se relacionan de una u otra forma.

Para ampliar la visión sobre la comprensión del taller de comunicación, se divide en tres partes: 1) argumentación teórica, 2) argumentación metodológica y experiencia operativa y 3) propuesta de programa.

### Argumentación Teórica.

La función primordial del taller de comunicación es favorecer el discurso y la discusión del educando, medio para lograr el aumento permanente de la conciencia por el uso de los conocimientos de las materias que fomentan el desarrollo instrumental, intelectual y psicosocial; por el proceso dialógico en grupo y el método participativo.

Dicho taller de comunicación se propone que sea considerado como proceso formativo en Orientación Educativa dentro de la modernización educativa, ya que está visualizado con las siguientes áreas:

- Area de Orientación Pedagógica.
- Area de Orientación afectivo-psicosocial.
- Area de Orientación vocacional y para el trabajo.

Donde los educandos y el Orientador construirán el ambiente discursivo-- participativo con temas propuestos originados de su experiencia cotidiana, -- por ejemplo: tabaquismo, drogas, autoritarismo, medios masivos de comunica--- ción, cambios físicos (biológicos) del adolescente, sexualidad, organización para el estudio, actitudes, comportamientos, círculos de estudio, vocación pa ra el trabajo, visitas guiadas, temas académicos, cooperativa, autogobierno, nutrición, problemas afectivos y sociales (individuales, familiares o de acep tación ambiental, etc.) entre otros.

Por tanto, cuando el alumno es integrante del grupo participativo, en--- frenta su realidad a otras y se amplía su visión logrando toma de decisión pa ra problematizar y resolver problemas de él y de los escuchantes, de índole - intelectual, afectivo, social e instrumental; obteniendo mejor desarrollo --- consciente además de preparar mejor su acción vocacional y de trabajo.

De tal manera que la escuela secundaria podía contar con los siguientes espacios de convergencia: el primero son los laboratorios de ciencias natura- les, el segundo los talleres de Educación Tecnológica, el tercero los espa--- cios que usa Educación Física y el cuarto el taller de comunicación, para fo- mentar los contenidos de Lengua y Literatura, matemáticas, ciencias sociales y vocacionales.

Por otro lado, dicho taller busca dar solución a una investigación que - data de 1974 llevada a cabo por la Subdirección Técnica de Educación Media, - la cual pide a los alumnos de cada grado escolar expresar libremente los asuntos o temas que desean estudiar con mayor interés y profundidad, que no comprendan los programas, los libros de texto y las lecciones de los maestros, - ni se traten en el área familiar ni el medio social que los rodea; ahí se destaca con la más alta frecuencia "El deseo de que los enseñen a estudiar", la demanda se registra con un 75% de alumnos encuestados y el dato se refiere -- fundamentalmente en alumnos de 11 y 12 años de las escuelas secundarias del - país. Estas frecuencias se expresan de la siguiente manera:

"¿Por qué todos nos dicen ¡Estudien!, y nadie nos enseña a hacerlo?" "¿Por qué los maestros no nos enseñan a estudiar?" "¿Cómo se estudia para aprender mejor?" "¿Quién puede enseñarnos a estudiar?" "¿Qué es estudiar?". (33)

Pero antes de comenzar con la argumentación teórica es necesario conocer los planteamientos que propone la modernización educativa 1990-1994, para --- Orientación.

La Orientación Educativa, según la Modernización Educativa (1989-1994), se divide en tres áreas que son:

.Orientación pedagógica, va dirigida a atender a los alumnos en sus necesidades académicas con respecto a hábitos, técnicas de estudio, problemas de motivación y bajo rendimiento escolar. La atención del alumno en esta área requiere de la coordinación del orientador con los docentes a -- fin de que se adapte la metodología más idónea a las características de los educandos.

Mediante técnicas participativas se promueve la actuación del educando en la búsqueda de su superación.

Los principales aprendizajes van dirigidos al autodescubrimiento de sus habilidades para el aprendizaje, adopción de actitudes positivas hacia el estudio y fomento de hábitos para el trabajo y la colaboración.

.Orientación afectivo psicosocial, pretende desarrollar en el educando actitudes y sentimientos de seguridad en sí -- mismo, lograr un autoconocimiento más pleno cada día, expresar sus inquietudes, aprovechar adecuadamente sus propios recursos y establecer relaciones positivas con los demás para colaborar en la superación propia y de la comunidad.

.Orientación vocacional y para el trabajo, conduce al edu--

cando a descubrir sus intereses, aptitudes y otras cualidades personales. Ofrece información relacionada con las oportunidades educativas y ocupacionales que existen en la región a fin de establecer un equilibrio entre las aspiraciones personales y las necesidades del mercado laboral. - Conduce a los educandos a la consulta de material profesional, a la valoración de sus propios recursos ante los perfiles profesionales para decidir su futuro ocupacional inmediato.

#### TIPOS DE ACCION.

Actividades de cúbiculo, son aquellas que, se realizan en el lugar específico de la ubicación física del servicio de Orientación: la actividad puede ser de tipo administrativo entrevista o trabajo en pequeños grupos. Sesiones con grupo, Son las que se desarrollan con los grupos escolares tal como están constituidos en el plantel; éstas se llevan a cabo utilizando las horas de clase de las diversas materias, en forma rotativa, como se presenta en el apartado "Tiempo".

#### TIEMPO

En primer grado se requiere 13 horas que se cubrirán utilizando una hora anual de nueve materias y dos de las dos materias restantes; las 18 que se necesitan en segundo, se cubrirán con una o dos horas en el año de cada materia y las 26 horas de tercero se trabajarán con las dos o tres horas que cederán en el año cada una de las materias. Las actividades que requieren los grupos para subsanar ciertas deficiencias deberán realizarse en el tiempo de la materia cuyo maestro lo "Solicite". En el caso de aplicación de técnicas de estudio dirigido, la actividad será conducida por el orientador y por el "Profesor" del espacio curricular que lo necesite, con el propósito de lograr mayor efectividad, pues mientras el primero cuenta con la metodología, el segundo posee los contenidos de aprendizaje. (34)

Se puede observar que en estas áreas que fundamentan la Orientación Educativa que propone la modernización se tiene implícito el proceso biopsicosocial informativo, ya que en la construcción de sus enunciados se usan los verbos: dirigir, atender, conducir e informar.

Además, en los tipos de acción en lo referido a "Sesiones con grupo" sur

ge el problema de que el docente de cada asignatura lleva un proceso de aprendizaje y tendrá que ceder una hora para llevar a cabo las actividades de --- Orientación Educativa y esta última sólo podrá trabajar con el grupo durante 13 sesiones al año en primer grado, 18 sesiones para segundo y 26 en tercero. O sea, el Orientador Educativo tendrá que adaptar un programa muy extenso --- (ver cuadros 18, 19,20) en tan poco tiempo y sólo se programa los contenidos de cada área de la siguiente manera:

	1er. grado	2º grado	3er grado
Orientación Pedagógica	5 hrs.	5 hrs.	5 hrs.
Orientación A. Psic. Social	12 hrs.	7 hrs.	7 hrs.
Orientación Vocacional y T.	3 hrs.	6 hrs.	14 hrs.

Entonces, cada grupo contará con 1 hora 15 min. por mes en primer año, - en segundo año contará con 1 hora 40 min. y tercer grado con 2 horas 20 min. por mes, tomando en cuenta que cada hora es de 50 minutos, ya que los alumnos tienen 10 minutos de descanso por cada 50 minutos de clase.

Por tanto, con base en estos datos, la Orientación Educativa que propone la Modernización es remedial, de asistencia y de apoyo, o sea, que no existe un proceso formativo y por el contrario fomenta la información en este campo de conocimientos.

El taller de comunicación es una propuesta para lograr el mejor desarrollo integral del educando. Como su fin es integrar los procesos de aprendizaje, se destaca los tres más importantes:

- instrumental.
- cognoscitivo.
- afectivo-social.

El primero se ha ensayado en toda la historia de la educación en nuestro país con base en la ingeniería conductual reforzada por medio de la tecnología educativa y la estimulación de premio y castigo en el salón de clases, formando en el educando asociaciones de los hechos mediante la observación, la comprobación y la experimentación, logrando estructuras cognitivas transmitidas por maestros, los padres de familia y por los medios masivos de comunicación, pero que carecen de conciencia original del educando. Dicha estructura cogni-



ACCIONES A REALIZAR EN SESIONES CON GRUPO  
PRIMER GRADO

Á R E A	ACCIONES	NÚMERO DE SESIONES Y MES DE REALIZACIÓN	MATERIAS QUE CEDEN SU HORA
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	1. 1.1	5 sesiones en agosto.	Ninguna. Semana anterior al inicio de clase.
	2. 2.1	1 sesión en septiembre	- Historia Universal.
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	1. 1.3 1.4	2 sesiones en septiembre	- Lengua y Literatura I - Geografía General
	1. 1.1	1 sesión en septiembre	- Optativa
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	2. 2.2	1 sesión en septiembre	- Tecnología
	3. 3.1 3.2	2 sesiones en diciembre 2 sesiones en enero	- Lengua Extranjera I - Matemáticas I - Higiene y Conservación de la Salud - Biología
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	2. 2.2	1 sesión en febrero (según el momento de evaluación)	- Educación Física
	2.3	2 sesiones en febrero	- Apreciación y Expresión Plástica - Historia Universal
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	4. 4.1	2 sesiones en marzo	- Geografía General - Lengua y Literatura
	3. 3.2	1 sesión en junio	- Tecnología

= 18 sesiones  
Horas que se requieren de las materias = 13.

ACCIONES A REALIZAR EN SESIONES CON GRUPO  
SEGUNDO GRADO

Á R E A	ACCIONES	NÚMERO DE SESIONES Y MES DE REALIZACIÓN	MATERIAS QUE CEDEN SU HORA
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	1. 1.1 1.2 1.3	3 sesiones en septiembre	— Historia Patria — Lengua y Literatura II — Geografía de México
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	1. 1.1 1.2 1.3  2. 2.1 2.2	2 sesiones en septiembre y octubre  3 sesiones en noviembre	— Lengua Extranjera II — Matemáticas II  — Adolescencia y Sexualidad — Física — Educación Física II
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	3. 3.1 3.2	2 sesiones en febrero (según el momento de evaluación)	— Apreciación y Expresión Musical — Tecnología II
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	3. 3.1 3.2	2 sesiones en marzo	— Optativa — Historia Patria
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	2. 2.1  2. 2.2 2.3  3. 3.2	2 sesiones en marzo y abril  3 sesiones en mayo y junio  1 sesión	— Geografía de México — Lengua y Literatura  — Lengua Extranjera III — Matemáticas III — Adolescencia y Sexualidad — Tecnología

= 18 sesiones  
Horas que se requieren de las materias = 18.

ACCIONES A REALIZAR EN SESIONES CON GRUPO  
TERCER GRADO

Á R E A	ACCIONES	NÚMERO DE SESIONES Y MES DE REALIZACIÓN	MATERIAS QUE CEDEN SU HORA
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	1. 1.1 1.2	3 sesiones en septiembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- México en el Mundo Actual</li> <li>- Lengua y Literatura III</li> <li>- Ecología</li> </ul>
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	1. 1.1 1.2	2 sesiones en septiembre y octubre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moral Ciudadana</li> <li>- Lengua Extranjera III</li> </ul>
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	2. 2.1	2 sesiones en octubre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas III</li> <li>- Química</li> </ul>
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	2. 2.1	2 sesiones en noviembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnología</li> <li>- Optativa</li> </ul>
ORIENTACIÓN AFECTIVO PSICOSOCIAL	2. 2.2	1 sesión en diciembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Física</li> </ul>
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	3. 3.1	2 sesiones en enero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciación y Expresión Escénica</li> <li>- Lengua y Literatura III</li> </ul>
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	2. 2.2	2 sesiones en enero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- México en el Mundo Actual</li> <li>- Ecología</li> </ul>
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	3. 3.1	2 sesiones en febrero (según momento de evaluación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Extranjera III</li> <li>- Matemáticas II</li> </ul>
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	3. 3.1 3.2	2 sesiones en marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moral Ciudadana</li> <li>- Química</li> </ul>
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	4. 4.1 4.2	4 sesiones en abril y mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Física III</li> <li>- Apreciación y Expresión Escénica</li> <li>- Tecnología III</li> <li>- Optativa</li> </ul>
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	5. 5.1 5.2	2 sesiones en mayo y junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- México en el Mundo Actual</li> <li>- Ecología</li> </ul>
ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO	6. 6.1 6.2	2 sesiones en junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua Extranjera</li> <li>- Tecnología III</li> </ul>

= 26 sesiones

Horas que se requieren de las materias = 26.

NOTA: Los números indican las acciones señaladas en el apartado de contenidos.

tiva, vista como un todo, sin ser dinámica ni cambiante, sin embargo existe un desarrollo memorístico y psicomotor, que comienza por el sistema de nervios motores y con el tiempo el aprendizaje se logra de forma motora esperando una nueva información seguir construyendo estructuras cognitivas (ver Watson, Thorndike, Skinner, Gagne, De Vega, Brown, entre otros).

El segundo se ha ensayado poco en nuestro país, con base en los planteamientos de la escuela de Ginebra, donde se busca el conocimiento centrado en el educando para formar sus propias estructuras cognoscitivas, por medio de la asimilación y la acomodación, logrando construir estructuras dinámicas y cambiantes según la experiencia de cada educando, pero con libertad mediatizada por el docente al plantear lo que el educando debe experimentar por medio de dinámicas de grupo (ver Inhelder, Piaget, Ferreiro, etc. y otros con más peso en lo social, ver a Wallon, Vygotsky, Luria, Bruner, etc.).

El último se ha ensayado en nuestro país, pero sin darle importancia, y se maneja a nivel de consejo por maestros, padres de familia y la sociedad en general, el aprendizaje afectivo-social lo plantea en principio el Psicoanálisis, donde se enfatiza en las fuerzas naturales del individuo y las fuerzas sociales donde vive el ser humano. Este proceso logra la concietización del individuo al relacionar y analizar su modo de vivir; entre las categorías que propone dicho proceso se encuentran: libertad, carácter, interés, mecanismos de defensa, liderazgo, angustias, sentimientos, obediencia, desarrollo sexual, etc., entre otras (ver S. Freud, A. Freud, etc. y sobre grupos).

Lo antes mencionado desde el punto de vista psicológico, pero en el papel de la pedagogía se ha ensayado en nuestro país la educación funcional por medio de objetivos y la tecnología educativa, sin embargo para el taller de comunicación se utilizará la educación permanente ya mencionada con anterioridad.

Y el marco teórico de dicho taller es el siguiente:

Sobre el desarrollo instrumental se tomará las técnicas de estudio que ha experimentado Brown W. F. y la propuesta de procesamiento de datos de De Vega en la categoría de pensamiento.

Sobre desarrollo cognoscitivo las propuestas de J. Piaget sobre las operaciones formales y Vygotsky sobre las funciones psicológicas superiores (avanzadas).

Y sobre el desarrollo afectivo-social la propuesta de S. Freud en la categoría de conciencia.

Con el uso de las propuestas para la construcción del taller de comunicación no se busca encontrar convergencias o divergencias entre unas y otras, sino, por el contrario se retoman como estudios realizados y experiencias que puedan explicar el desarrollo integral del adolescente y poder prever su mejor desarrollo humano como ser social.

#### DESARROLLO INSTRUMENTAL

Las técnicas de estudio en su primer momento son instrumentos para lograr saber estudiar, enseñan a programar actividades, a preparar informes escritos y orales, a elaborar guías de estudio, a usar la biblioteca, a mejorar la memoria, a tomar apuntes, a administrar el tiempo, a comprender lo que se lee, a hacer resúmenes y cuadros sinópticos, a saber escuchar, a preparar exámenes, etc.

Dichas técnicas tienen la finalidad de que el educando las conozca y las maneje, pero, hasta la fecha, sólo se conocen, ya que han sido trabajadas como un tema menor que carece de importancia para la mejor formación del educando y éste, al enfrentarse al estudio no sabe organizarlo, clasificarlo y usarlo; y al llegar a niveles superiores educativos no sabe estudiar, lo cual propicia poca voluntad, motivación y actitud hacia el estudio; por ende la falta de utilización adecuada de técnicas de trabajo intelectual genera carencia de hábitos de estudio y alumnos con pereza mental hacia el trabajo intelectual.

Existen experiencias de eficacia en el manejo y aplicación de técnicas de estudio, por ejemplo: en Inglaterra, EEUU, URSS, Checoslovaquia; los más cercanos en Venezuela, cursillos (mini-taller) duración 7 días con 5 a 7 horas día-

rias de 1960 a 1984; en EEUU, los trabajos de Broen, donde relata resultados objetivos sobre eficiencia de 1952-1962, en sus obras, pruebas, encuestas y manuales para alumnos e instructores.

En Inglaterra los trabajos de Richardson en Londres (1976-1979) manifestando algunos métodos de aplicación en el aula inspirados en las propuestas pedagógicas de Freire, Bruner y C. Rogers.

En Rusia, los trabajos de V. Makarievich que se basa en la orientación de la investigación psicológico-pedagógica de la carga de trabajo escolar, y colaboradores (estas investigaciones están enfocadas desde el punto de vista metodológico, psicológico y fisiológico; en escuelas de experimentación en diferentes poblaciones de la URSS).

En España tiene antecedentes desde 1960, y para 1970, las técnicas de estudio son establecidas en la Ley Federal de Educación. Su aportación más objetiva es la "agenda escolar del alumno"; sus objetivos marcan tres dimensiones: ayudar, reforzar y estimular; con la finalidad de que el educando obtenga una herramienta práctica de trabajo-estudio, para ayudarlo a desarrollarse con éxito y satisfacción en los aprendizajes escolares, previniendo el fracaso escolar, mejorando el rendimiento escolar y la deserción. A su vez, es un instrumento de educación personalizada, pues programa sus actividades y fomenta el desarrollo de hábitos de trabajo, estudio de orientación y responsabilidad.

(35)

En México, el primer curso se origina en Monterrey, N.L., en el ITESM, en 1974. Basado en trabajos de Inglaterra y EEUU.

Para 1974 se inicia en la UNAM el sistema de "orientación de estudiante a estudiante" basado en los trabajos de Brown, hasta 1976. Para 1977, se divide el grupo de investigadores, unos en la UNAM y otros en la UAM con enfoques diferentes.

En 1982 se publican resultados e instrumentos de la UAM. "Inventario de estudio para diagnóstico breve y curso de estudio de autocontrol".

En 1985 la UNAM publica la "Guía del estudiante, Una opción en la capacitación para el estudio y el aprendizaje", basado en los trabajos de Brown y el aprendizaje significativo. Con esta publicación la UNAM por medio del CISE, ha llevado a cabo cursos a principios de cada año lectivo en preparatorias y facultades de esa institución.

Con esta perspectiva se fundamenta el uso de las técnicas de estudio para el taller de comunicación. Es un hecho que todas en conjunto nos ayudan para lograr los hábitos de estudio, pero centremos la atención en la comprensión -- del contenido de los textos escritos, donde existe un proceso entre el lector y el autor; y al comprender el texto, suceden dos procesos fundamentales; la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos; es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fonológicas (Morles, 1982); entonces, "aprender el contenido de un texto incluirá no sólo el hecho de que el individuo perciba los símbolos gráficos, los codifique y obtenga la información a que se refiere, sino, además, que almacene esa información en su memoria semántica y que esté en capacidad de evocarla o tener acceso a ella cuando las circunstancias lo determinen" (Morles 1984). Como segundo momento, está el manejo donde existen estrategias para obtener habilidades en la comprensión de la lectura, ya que se refieren a las capacidades del lector para procesar la información contenida en el material escrito; este procesamiento consiste en una serie de operaciones cognitivas que son:

"Las estrategias de organización comprenden todo lo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la manera como está presentada la organización de información del texto.

-Las estrategias de focalización incluyen aquellas que sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va leyendo, leer con intención de dar respuestas a determinadas preguntas.

-Las estrategias de elaboración incluyen las acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste más significativo. Tal sería el caso de proveer ejemplos o comentarios, formarse imágenes mentales, pensar en analogías, pensar en otras ideas relacionadas, parafrasear el texto, formularse preguntas o hipótesis, etc.

-Las estrategias de integración son las que buscan unir partes de la información disponible en un todo coherente; comprende acciones tales como relacionar el contenido del tex-

to con los conocimientos previos que posee el lector, formular interpretaciones sobre el contenido sólo después de leer trozos más o menos largos o después de finalizar la lectura completa.

-Y las estrategias de verificación son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Comprenden, por ejemplo, cotejar la coherencia de las interpretaciones parciales y la inclusión de todos los elementos comprendidos en el texto. Este cotejo se realizaría tanto continuamente como al final de la lectura. Además de usar las estrategias cognoscitivas mencionadas, se ha podido determinar que los mejores lectores se caracterizan por usar una serie de estrategias metacognoscitivas (Brow, Campione y Day, 1981; Fitzgerald 1983 y Morles 1983), que son acciones conscientes que ejecutan los lectores para asegurar efectividad del procesamiento de información contenida en el texto. Ello, es conocido como metacompreensión del texto: es decir, consciencia de los procesos que intervienen en su comprensión.

Estas estrategias son: 1) correspondientes en la planificación del proceso de comprender, que incluyen precisar el propósito y la meta de la lectura, determinar cuánto sabe el lector sobre el tema que lee, seleccionar las técnicas apropiadas para el procesamiento (...). 2) Las correspondientes a la regulación del proceso, que incluyen supervisar permanentemente su ejecución para verificar si se están utilizando las estrategias cognoscitivas apropiadas, determinar la presencia de problemas de comprensión, actuar para resolver apropiadamente tales problemas, determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra, etc.

3) Las correspondientes a la evaluación de la ejecución, que comprenden determinar cuándo y cuánto se ha comprendido, determinar la eficacia de las estrategias empleadas, tanto cognoscitivas como metacognoscitivas". (36)

Las demás técnicas se llevan a cabo a partir del uso de esta primera; y en el transcurso de este trabajo se irán manejando.

El otro argumento teórico es sobre el procesamiento de datos que es consecuencia del primero, a cargo de De Vega (1986) cuando explica lo referente al pensamiento, esta propuesta se encuentra en los estudios sobre la ciencia cognitiva, donde no todo es instrucción, sino que existe la tendencia de incorporar el aprendizaje por descubrimiento y se toman estudios experimentales de los supuestos teóricos de la escuela de Ginebra, pero en el campo de la inducción ya que la deducción se ve como conservadora.



El texto hace comparaciones sobre los elementos que contienen las computadoras y las estructuras cognitivas de la mente humana.

Pero veamos qué explicación manifiesta sobre pensamiento:

"El pensamiento implica una actividad global del sistema -- cognitivo, con intervención de los mecanismos de memoria, - la atención, las representaciones o los procesos de comprensión; pero no reducible a éstos. Se trata de un proceso mental de alto nivel que se asienta en procesos más básicos pero incluye elementos funcionales adicionales, como estrategias, reglas y heurísticos. (...) desarrollaremos tres grandes núcleos de investigación en la psicología cognitiva del pensamiento: 1) Estudios sobre el razonamiento deductivo, - que abarcan un amplio núcleo de estudios en que se observan empíricamente los rendimientos de las personas en tareas de inferencia lógica; 2) Estudios sobre el razonamiento inductivo, que abarcan aquellas investigaciones sobre pronósticos y juicios de probabilidad del hombre de la calle, así como los procesos de atribución causal; 3) Estudios sobre resolución de problemas, que establecen una teoría general sobre el "solucionador" humano de problemas, de la que derivan modelos específicos de tarea para ciertos problemas".  
(37)

Sobre los estudios de razonamiento deductivo manifiesta que lo reduce a - la dualidad competencia-actuación; "La competencia es un sistema de reglas formales ideal, mientras que la actuación es la manifestación física de la competencia, generalmente distorsionada e imperfecta por la mediación de factores - psíquicos, contextuales, etc."; donde este dispositivo de inmunización no es - perfecto, pues se falsean los datos obtenidos, ya que si los sujetos obtienen pautas de rendimiento predichas, se atribuye a la competencia. Si obtienen las pautas de rendimientos inesperados, se defiende la competencia a pesar de todo. En la mayoría de los casos, el componente de competencia formal se establece a priori, sin otra justificación que la intuición del teórico, y a continuación se elaboran los factores psíquicos de la actuación que interactúan con la competencia produciendo razonamientos defectuosos. El razonamiento deductivo es - una actividad conservadora, ya que a partir de la información implícita en las premisas establece una conclusión necesaria. (38)

Sobre el razonamiento inductivo manifiesta que operando en casos particulares pretende inferir una conclusión o un resultado general o particular. La -

explicación del razonamiento inductivo lo divide en: predicción y causalidad; utiliza en predicción la constante de incertidumbre, ya que el individuo o el grupo planean cursos y toman decisiones que se basan en eventos futuros o de carácter incierto, y se comprueban con evidencias de la representatividad (evaluación) del grado de correspondencia o similitud entre una muestra y una población, entre un acto y un autor o un resultado y un modelo. A su vez esta representatividad se manifiesta con la accesibilidad, que son las asociaciones evocadas que permiten al sujeto inferir la frecuencia de un suceso, categoría o relación, en forma recordar o imaginar; así los sujetos explotan de modo intuitivo su conocimiento de las leyes asociativas.

Esta accesibilidad, la divide en: aportaciones empíricas (ya que ofrecen datos de interés heurístico), anclaje (cuando las personas deben realizar una estimación partiendo de un dato inicial, la inferencia resultante estará muy sesgada por dicho acto. El anclaje es una información poco fiable e irrelevante es causa de errores y sesgos), correlaciones ilusorias (cuando dos eventos están asociados conceptualmente, los sujetos tienden a sobreestimar la frecuencia con que concurren en la realidad) y construcción de escenarios:

"La construcción de escenarios o simulación es una poderosa estrategia cognitiva, pero que también induce a errores. En primer lugar los escenarios suelen ser modelos simplificados de una realidad compleja, y los sujetos no pueden apreciar fácilmente las posibles interacciones entre los parámetros de la "simulación". En segundo lugar, los escenarios están compuestos de elementos plausibles relacionados entre sí, pero la probabilidad acumulada de que toda la secuencia se desarrolle según lo previsto tiende a ser baja. De ahí que las predicciones no se acumulen frecuentemente al irrumpir elementos nuevos o "imprevistos". Por último, la construcción de modelos es susceptible a la falacia de la conjunción". (39)

En cuanto a la causalidad, la divide en: universalidad del análisis causal y sesgos en el análisis causal. El primero lo subdivide en: establecimiento de contingencias en los animales (enumera los experimentos del condicionamiento clásico y operatorio y experimentos con tres grupos de perros con la finalidad de conducta-resultado y la teoría de incapacidad), percepción de la causalidad (se refiere únicamente a una forma de causalidad mecánica registrada en el campo visual. O sea, causa-efecto), adquisición de la noción de causa

lidad (le da crédito a las investigaciones sobre el desarrollo de Piaget, -- Lamb, Suomi y J. S. Watson en tres razones; 1) la emergencia temprana, a los pocos meses de vida, de fenómenos de análisis causal; 2) se ponen de manifiesto los diversos grados de complejidad a medida que se desarrollan las nociones causales; 3) se observa la preponderancia de la atribución causal en el dominio social. Las categorías son: el animismo, artificialismo y la causalidad mágica), la causalidad en otras culturas (correlaciona las categorías de animismo, artificialismo y causalidad mágica entre la cultura occidental y el primitivo) y la causalidad en la ciencia (enfatisa que el científico, y el hombre de la calle (o el "salvaje") comparten la necesidad de comprender y explicar la realidad. El científico dispone de técnicas e instrumentos que optimizan el cómputo de covariaciones, mientras el sujeto ingenuo se limita a una valoración intuitiva). Para explicar la causalidad se basa en la teoría constructivista de esta manera:

"Utilizando una terminología actual, podríamos señalar el carácter constructivista de la causalidad; se trata de un producto cognitivo que combina la información de los datos (covariaciones) con esquemas conceptuales en la mente del científico o del hombre de la calle (...) En suma, -- hemos mostrado la generalidad de la causación como proceso psíquico. Los animales y las personas comparten la percepción de contingencias entre su conducta y el ambiente. Además los humanos son capaces de elaborar atribuciones causales interpretativas de las contingencias. Esto ocurre de modo automático en la percepción de interacciones mecánicas en el campo visual, pero también en el mundo interpersonal. El desarrollo de la causalidad se inicia a los pocos meses de vida en el niño, y se extiende al mundo social y físico. Por último, las nociones causales se hallan en las concepciones mágicas de los primitivos y en las sofisticadas teorías del científico". (40)

La segunda, o sea, sesgos en el análisis causal (la atribución causal -- es una operación conceptual que establece una relación entre un agente y un resultado: esa atribución se apoya en una base de datos. Un efecto es atribuido a una causa cuando existe contingencia objetiva entre ambos, de modo que el efecto tiende a ocurrir cuando la causa está presente, y suele estar ausente en ausencia de la causa), la subdivide en: principio de similitud -- (de manera superficial), error fundamental de atribución (cuando no existe una correspondencia equivalente entre conducta y situación), atribución a --

uno mismo y atribución a otros (es la interpretación de su propia conducta y la de los demás -sesgo disposicional-), ilusión de control (consiste en que las personas tienden a exagerar la relación causal entre sucesos externos o entre su conducta y los sucesos, incluso en situaciones en que no hay contingencias objetivas), y causalidad mínima (tendemos a sobrestimar el valor de las atribuciones unicasales, a conformarnos con una sola causa plausible, -minimizando otras causas concurrentes).

La resolución de problemas la divide en: Introducción, una muestra de -problemas y procesamiento de información en la solución de problemas; que es específica de la siguiente manera: en la introducción manifiesta la referencia de que en los últimos veinte años se ha desarrollado la teoría de procesamiento de información; que se aplica fundamentalmente a problemas bien estructurados (problemas de transformación y de ordenación, en la clasificación de GREENO). Los principales componentes son: el sistema de procesamiento de información humano (es un sistema adaptativo y flexible que puede generar programas con base en la situación-problema; mediante la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, ya que la primera es de capacidad limitada y la segunda es donde se almacena gran cantidad de información relevante, a la primera también se le llama memoria operativa), la estructura del medio de la tarea (es donde se establece el estado inicial, la meta y las restricciones que deben tenerse en cuenta), el espacio problema (que se subdivide en: las características básicas del sistema de procesamiento de información, las características invariantes que ocurren en ese espacio, la estructura --del medio del espacio del problema, y la estructura del espacio problema que determina los programas posibles de empleo en la resolución de problemas).

Así, para la resolución de problemas se utilizan los protocolos verbales, por ejemplo: "pensar en voz alta", la búsqueda del espacio problema y el razonamiento predictivo mediante la heurística, donde este último enfatiza la estrategia del análisis medio-fin y la planeación y conocer los sistemas de producción mediante la MCP y MLP; entonces los sistemas de producción son un formalismo poderoso para la resolución de problemas, ya que reflejan algunas características del solucionador de problemas, dado que su carácter de unidades procedimentales garantizan la reactividad del sistema de información externa eliminando el "solipsismo" de otros lenguajes formales como las

proposiciones. Esta reactividad es sin duda una característica del procesador humano, además los sistemas de producción son conjuntos de reglas de cómputo locales, específicas de tarea, que posee el solucionador humano; por último, los sistemas de producción se suelen elaborar con una vocación, de simulación psicológica, más que la mera Inteligencia Artificial". (41)

Estas dos posiciones nos enseñan los mecanismos del pensamiento, por ejemplo, la memoria, la atención, las representaciones o los procesos de comprensión.

### DESARROLLO COGNOSCITIVO

En esta parte se toman los planteamientos de Vygotsky y de J. Piaget.

Vygotsky, al referirse a la apropiación del conocimiento afirma:

"(...) las funciones psicológicas elementales como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en forma primaria para luego cambiar a formas superiores. Vygotsky, distingue entre línea de desarrollo "natural" y la línea de desarrollo "social" (o cultural) (1960 pp47). El desarrollo natural produce funciones conformas primarias, mientras que el desarrollo cultural --- transforma los procesos elementales en procesos superiores (...)" (42)

El desarrollo social, el mismo autor lo explica por medio de estos criterios:

"1) el paso del control del entorno al individuo es decir la emergencia de la regulación voluntaria, o sea, (...) - la característica fundamental de las funciones elementales es que se encuentran total y directamente determinadas por la estimulación ambiental. La característica central de las funciones superiores es la estimulación autogenerada, es decir la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento.

2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos (...) estrechamente relacionado con el anterior, que diferencia las funciones psicológicas superiores de las elementales es su "intelectualización" o --

realización consciente.

3) los orígenes sociales y la naturaleza social de las -- funciones psicológicas superiores (...); no es la naturaleza, sino la sociedad, la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano. Vygotsky estaba interesado particularmente en cómo la interacción social en pequeños grupos o en díadas conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo (...) esta transición desde una influencia social externa sobre el individuo a una influencia social interna sobre el individuo (...) se halla en el centro de nuestra investigación.

4) el uso de signos como mediadores de las funciones superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y de los demás (lenguaje). (43)

Se puede entender que las funciones elementales que marca este autor -- pueden avanzar hacia un nivel superior mediante el papel que juega el lenguaje como herramienta psicológica en la actividad o la acción del individuo.

Pero es necesario entender mejor lo que es herramienta para este autor.

Se entiende por herramientas a los signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores en forma de lenguaje; Vygotsky lo explica de la siguiente forma:

"Desde nuestra perspectiva, las funciones redimentarias y superiores (avanzadas) son los dos polos del comportamiento. Son sus puntos inferior y superior; designan los límites dentro de los que se distribuyen los niveles y formas de las funciones superiores (1960 pp. 88-89). Sin embargo estas propiedades, relacionadas con los instrumentos de mediación, solamente se manifiestan durante los períodos iniciales del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. (44)

Sobre descontextualización:

"Vygotsky concibió un principio de desarrollo que etiquetaré como principio de descontextualización de los instrumentos de mediación (es el proceso mediante el que el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados)". (45)

La función principal de la descontextualización es el interés de centrarse en el desarrollo de los conceptos o significados abstractos de las palabras en su análisis de los instrumentos de mediación a lo largo de la historia social (Vygotsky).

Según la propuesta de Vygotsky existe el desarrollo natural que genera las funciones psicológicas elementales (memoria, atención, percepción y pensamiento), pero la transmisión social fomenta el desarrollo social y las funciones elementales se transforman en funciones psicológicas superiores, donde las primeras son determinadas por la estimulación ambiental y las segundas se generan con estimulación autogenerada. Así, las funciones elementales se transforman en realizaciones concientes intelectualizadas, como funciones superiores, pero estas últimas contienen dos propiedades, la primera, las funciones rudimentarias de instrumentalización de mediación, que con base en el principio de descontextualización se logran las funciones avanzadas (segunda propiedad) dentro y fuera del contexto espacio-temporal.

Este desarrollo genético en el plano historia-sociocultural de Vygotsky, nos plantea la argumentación necesaria para tomar en cuenta el desarrollo social. Sin dejar de lado la propuesta sobre transmisión social que maneja J. Piaget (1954) en las operaciones formales, cuando menciona:

"En pocas palabras, una adecuada transmisión verbal de informaciones relativas a estructuras operatorias sólo es asimilada en los niveles en que estas estructuras se elaboran en el terreno de las propias acciones o de las operaciones en cuanto acciones interiorizadas, y el lenguaje aunque favorece esta interiorización, no crea ni transmite estas estructuras ya terminadas, por vía exclusivamente lingüística.

Sin embargo, en el nivel de las operaciones formales o hipotético-deductivas, (es) donde pueden abordarse con mayor claridad, porque estas operaciones ya no tratan sobre objetos mismos, como las operaciones concretas, sino sobre proposiciones, hipótesis enunciadas verbalmente, etc. Las operaciones proposicionales que se constituyen de este modo desde los once o doce años a los catorce o quince años están entonces claramente más vinculadas al ejercicio de la comunicación verbal y no se concibe cómo se desarrollarían, o más bien cómo terminarían su desarrollo sin el empleo del lenguaje". (46)

Entonces, el papel de la comunicación fomenta las operaciones formales y el desarrollo social, osea que favorece la formación de las funciones psicológicas superiores mediante el empleo del lenguaje y el proceso de la descontextualización de las herramientas de mediación.

Estas argumentaciones sobre las operaciones formales y el desarrollo social han sido objeto de estudio, por ejemplo: la primera, en las investigaciones de: Inhelder, J. de Ajuriaguerra, P. Oléron, Vicent, y J. Bruner, entre otros. Y la segunda, en los alumnos de Vygotsky entre quienes destaca Luria, con sus trabajos sobre la descontextualización de las herramientas de mediación entre dos poblaciones rurales de Rusia, estudiando el papel que juega el lenguaje en la formación de los principales procesos de la conciencia humana; sus aportaciones se dirigen a la comprensión de las complejas relaciones indirectas existentes entre el lenguaje y los procesos psíquicos, ya que el lenguaje participa desigualmente en la formación de los distintos procesos tras la palabra, como tras las formas gramaticales que se encuentran en sistemas diferentes de relaciones lógicas, las cuales pueden aparecer de distinta manera en diversas situaciones y en distintas operaciones del pensamiento.

A su vez, en el análisis detallado de los cambios radicales de los procesos psíquicos (modificaciones que expresan las formas sucesivamente cambiantes del reflejo de la realidad), decía, Vygotsky que si el niño pequeño razona recordando, el adolescente recuerda razonando, Así pues, la constitución de las formas complejas de reflejo de la realidad y de actividad transcurren paralelamente al cambio radical del sistema de procesos psíquicos que realizan dichas formas de reflejo y forman la base de la actividad. Este postulado designa como estructura lógica y sistemática la conciencia: abre a la psicología nuevas perspectivas. (47)

Luria, seguidor de las ideas de Vygotsky, experimenta en las poblaciones de la URSS, que experimentaban una transformación total con la eliminación del analfabetismo, la transición de las nuevas formas socialistas; y el paso hacia nuevos tipos de relaciones, y cómo todos estos factores conducen no solamente a la ampliación de los horizontes intelectuales, sino también a cambios radicales en la estructura de los procesos cognoscitivos. Esta investigación comenzó con Vygotsky y fue terminada por Luria, en lejanas regiones



de UZBE-KISTAN; en los "Kislak" y en los "Djaylay". (48)

Este autor concluye sus trabajos de la siguiente manera:

"Todos los ejemplos aportados demuestran el significado decisivo que, para los sujetos del grupo, tiene la correspondencia de los datos del problema con la experiencia práctica concreta.

Si los datos corresponden a la realidad, se aceptan; si los datos se apartan de la realidad, la propia hipótesis de tales datos resulta imposible y los sujetos continúan apoyándose en un plano práctico concreto deformando el problema en correspondencia con los datos reales, o ignorando, en general, los datos del problema; en realidad continúan realizando no un problema "condicional", sino un problema concreto, que resuelven en la práctica. Todo ello demuestra evidentemente que la operación formal del proceso de resolución del problema representa dificultades, a veces insuperables. Todo ello es comprensible si se recuerda que todos los procesos del pensamiento transcurren en ellos a un nivel de práctica intuitiva concreta y, en consecuencia, no solamente tienen un significado semántico distinto, sino también otra estructura psicológica. Los hechos descritos resultan típicos del grupo fundamental de sujetos, los deján de kishlaks alejados, que no han experimentado en sí mismos la influencia formadora de la enseñanza escolar. Cuando estudiamos al segundo grupo, constituido por personas que habían pasado por cursos escolares de corta duración o que tenían experiencia en formas complejas de relaciones, el asunto cambiaba y el paso a la resolución de problemas condicionales, que exigen la realización de operaciones lógicas, formales, empezaba a ser posible. Así, la posibilidad de realizar sin dificultad operaciones teóricas condicionales, prescindiendo de sus relaciones con la experiencia práctica concreta resalta en estos casos con plena precisión. Es de esencial interés el hecho de que tal avance y la posibilidad de realizar operaciones "teóricas" del pensamiento lógico discursivo aparecen, formalmente, como resultado del aprendizaje, relativamente corto, en la escuela. Ello demuestra una vez más que la importancia de la escuela consiste no solamente en la adquisición de nuevos conocimientos, sino también en la formación de nuevos motivos abstractos de la práctica inmediata, así como de procedimientos formales del pensamiento discursivo, lógico-verbal". (49)

Sin embargo, estos resultados obtienen dos críticas; la primera; de Deviga (1986), quien cita a este autor y otro estudio de Scribner y Cole (1981) - que es similar en comparación en las conclusiones de letrados e iletrados, y manifiesta que cabe pensar que ningún parámetro cultural tiene en sí mismo un

peso decisivo sobre la destreza mental aunque puede haber un gran efecto acumulativo e incluso multiplicativo de todos ellos (urbanización, educación formal, creencias racionalistas, medios de comunicación de masas, alfabetización, etc.) (50)

La segunda de Wertsch (1988), quien manifiesta que en occidente, esta investigación sería considerada como intercultural, pero, desde la perspectiva de un enfoque vygotskyano, sería más apropiado considerarla como "interhistórica" ya que Luria y Vygotsky se hallaban más interesados por la influencia de las instituciones socioculturales de una época histórica, sobre la actividad cognitiva de los individuos cuya socialización había tenido lugar en el seno de instituciones de otra época. El Asia central soviética servía de laboratorio interhistórico ideal, ya que la población se hallaba en los comienzos de la colectivización, un proceso en el que rápidamente era introducida a las prácticas y habilidades de sociedades de una época diferente desde el punto de vista del materialismo histórico. Las conclusiones de esta investigación son las diferencias entre los sujetos alfabetizados y los no alfabetizados en su uso de procesos de razonamiento abstractos (es decir, descontextualizados).

Estas conclusiones son similares a las investigaciones de D.R. Olson (1977, 1980) y L.F.M. Scinto (en prensa) sobre efectos del desarrollo de la alfabetización. Luria afirmaba que los sujetos con una cierta experiencia en textos educativos formales eran capaces de utilizar categorías descontextualizadas y afirmaciones, mientras que los sujetos sin ese tipo de experiencia tenían dificultades mayores en ese tipo de tareas. (51)

Así, los estudios de Luria y Vygotsky revelaban una diferencia importante entre los sujetos alfabetizados y lo no alfabetizados en el empleo de instrumentos de mediación descontextualizados, concretamente, del lenguaje. Los sujetos alfabetizados demostraron una voluntad y capacidad de operación con objetos lingüísticos y con una realidad creada lingüísticamente. Estos categorizaban objetos, aceptaban premisas y extraían conclusiones basándose exclusivamente en instrumentos lingüísticos. Los sujetos sin formación no mostraron esa tendencia. En su lugar, invocaban experiencias prácticas, no lingüísticas, en sus razonamientos. (52)

A través de estas ideas se resalta el desarrollo natural y el desarrollo social, donde se interaccionan mediante el principio de descontextualización (existen estudios de este rubro; ver Ginsburg, 1982; Ginsburg, Posner y Russell, 1981; Ginsburg y Allardice, 1984; en el estudio de tres sistemas cognitivos para poder obtener explicaciones sobre la interacción del desarrollo natural y el desarrollo social y los estudios de Saxe, 1981, 1982a y 1982b; Saxe y Posner, 1983, sobre la numeración y el razonamiento de los instrumentos de mediación y premediación entre otros).

Sobre estos procesos que menciona Vygotsky y el conocimiento del adolescente que se manejó con anterioridad en este trabajo se puede destacar el uso del lenguaje para intelectualizar las funciones psicológicas elementales hacia las funciones psicológicas superiores, rescatando el principio de descontextualización de las herramientas rudimentarias hacia herramientas avanzadas además, las funciones de las operaciones formales que maneja J. Piaget, ya -- mencionadas, en la utilización de proposiciones y la significación de símbolos por el adolescente según Piaget; por último, hay que destacar el papel -- que le confiere a la influencia Vygotsky.

#### - DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL - ✓

Se pudo observar en el apartado anterior los trabajos experimentales sobre la influencia, pero en dirección cognoscitiva, ahora bien, en este espacio sobre argumentación teórica veamos el tratamiento de la influencia, pero de manera psicoanalítica, a cargo de S. Moscovici por un lado y, por el otro, dando un acercamiento al conocimiento de la conciencia y los consciente con base en las ideas de S. Freud.

Moscovici (1981), se basa en la influencia y la divide en funcional y genética; la primera, afirma "que es un efecto unilateral de la fuente sobre el blanco y la segunda el efecto recíproco que implica acción y reacción tanto -- de la fuente como del blanco y en ésta se busca la interacción social (...); (o sea) la primera es una acción asimétrica y la segunda una acción simétrica" (53)

O sea, que la influencia que propone este autor, se puede observar en el

grupo escolar; ya que existen las discusiones grupales, donde el maestro es unidireccional (fuente) al ser intencional para guiar la apropiación del conocimiento y el alumno es el foco de atención, ya que responderá a las motivaciones que genera la fuente de información. Pero si las discusiones grupales fueran de forma genética sería en plenaria, y tanto el maestro como el alumno serían la fuente y el foco y viceversa, y la relación interpersonal sería simétrica y no asimétrica, como lo manifiesta la educación tradicional.

Este cambio de influencia determina un proceso contra el control social y es la búsqueda del cambio social; Moscovici lo explica de esta manera:

"(...) resulta claro que el cambio social es el proceso central de la influencia en sus manifestaciones individuales y colectivas. La oposición entre cambio social y control social, está íntimamente unida a la dirección, origen y efectos de influencia. El carácter crucial de esta oposición reside en el hecho de que canaliza y orienta todo nuestro enfoque de las relaciones sociales y las cuestiones que hemos suscitado a este propósito. Es importante también por otra razón: esa oposición nos obliga a revisar nuestras teorías sobre el cambio de actitud si queremos que puedan aplicarse a los individuos lo mismo que a los grupos. Concentrándonos en las presiones que determinan el cambio social llegaremos a reconocer la necesidad de descubrir y de tomar en consideración la innovación". (54)

La discusión grupal en plenaria ejerce influencia de forma recíproca con sentido de cambio en las estructuras cognoscitivas de los integrantes, y esta influencia crea desacuerdo y conflicto (condición necesaria de la influencia) es el punto de partida y el medio para cambiar a los otros, para establecer nuevas relaciones o consolidar las antiguas. La incertidumbre y la ambigüedad que son inevitables. Desde el momento en que se deja sentir el desacuerdo, es percibido como estado amenazante, creador de angustia; indica que el frágil pacto de las relaciones, las creencias y el consenso va a ser cuestionado. (55)

Ese frágil pacto de relaciones se debe al comportamiento del individuo; sobre ello Moscovici explica los diferentes comportamientos siguientes:

"El estilo de comportamiento hace referencia a la organización de los comportamientos y a las opiniones, al desenvolvimiento y a la intensidad de su expresión; a la retórica

del comportamiento y de la opinión. Hay cinco comportamientos que son:

- a) El esfuerzo es el papel que cumple el esfuerzo psicológico desplegado para justificar o cambiar (...).
- b) La autonomía es un valor que cuando se manifiesta suscita reacciones positivas, si es una independencia de juicio y actitud o bien la reacción de extremismo que implica una actitud consistente e intransigente.
- c) La consistencia es el comportamiento que ejerce influencia de una parte expresa, o bien una firme convicción en circunstancias en que las opiniones son habitualmente menos seguras, o bien una solución de recambio válida a opiniones dominantes. Ya que el educando consiste no sólo parece muy seguro de sí mismo, sino que garantiza también un acuerdo con él llevará a un consenso sólido y duradero.
- d) Equidad significa simultáneamente la expresión de un punto de vista particular y la preocupación por la reciprocidad en la expresión de las opiniones. Dicho de otro modo, todos tienen una probabilidad de ser comprendidos y el juego queda abierto hasta cierto punto. En estas condiciones, los individuos están mejor preparados para someterse a una influencia a cambiar, porque saben que no son los únicos en hacerlo.
- e) Rigidez, puede ser una causa de la influencia, pero puede ser también un obstáculo. En primer lugar, la antipatía nace de los comportamientos que carecen, frente a las reacciones ajenas, de finura, flexibilidad y sensibilidad. En segundo lugar, el comportamiento rígido es síntoma de conflicto, de negativa a aceptar un compromiso o a hacer concesiones y de una voluntad de imponer el propio punto de vista a toda costa. Tal rigidez puede atribuirse a veces a la incapacidad de un individuo o de un grupo para apreciar ciertos aspectos de la realidad o para abandonar los puntos de vista limitados que se han impuesto". (56)

Así, el frágil pacto de las relaciones interpersonales, queda en la responsabilidad del guía, ya que si logra ser directivo y no directivo, bajo los cinco comportamientos mencionados, podrá adaptarse al grupo y a su vez compartir la responsabilidad con el grupo, fomentando el proceso dialógico en la discusión grupal en plenaria y así propiciar la comunicación dentro y fuera del aula escolar.

Moscovici afirma que sus investigaciones se dirigen a conocer el efecto que ejercen las palabras y las imágenes, en suma todos los mensajes de todo tipo, en cada uno de nosotros,

Freud, manifiesta:

"El psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, sino tan sólo una cualidad de lo psíquico, que puede sumarse a otras o faltar en absoluto (...). Ser consciente es, en primer lugar, un término puramente descriptivo que se basa en la percepción más inmediata y segura. La experiencia nos muestra luego que un elemento psíquico (por ejemplo, una percepción) no es, por lo general, duraderamente consciente. Por lo contrario, la conciencia es un estado eminentemente transitorio. Una representación consciente en un momento dado no lo es ya en el inmediatamente ulterior, aunque pueda volver a serlo bajo condiciones fácilmente dadas (...). Nos hemos visto obligados a aceptar que existen procesos o representaciones anímicas de gran energía que, sin llegar a ser conscientes, pueden provocar en la vida anímica las más diversas consecuencias, algunas de las cuales llegan a hacerse conscientes como nuevas representaciones (...). Bastaría recordar que en este punto comienza la teoría psicoanalítica, afirmando que tales representaciones no llegan a ser conscientes por oponerse a ello cierta energía, sin la cual adquirirían completa conciencia, y se vería entonces cuán poco se diferenciaban de otros elementos reconocidos como psíquicos". (57)

"El estado en el que estas representaciones se hallaban antes de hacerse conscientes es el que conocemos con el nombre de represión, y afirmamos advertir durante la labor psicoanalítica la energía que ha llevado a cabo represión y la ha mantenido luego. Así pues, nuestro concepto de lo inconsciente tiene como punto de partida la teoría de la represión. Lo reprimido es para nosotros el prototipo de lo inconsciente. Pero vemos que se nos presentan dos clases de inconsciente: lo inconsciente latente, capaz de conciencia, y lo reprimido, incapaz de conciencia (...). A lo latente, que sólo es inconsciente en un sentido descriptivo y no en un sentido dinámico, lo denominamos preconsciente, y reservamos el nombre de inconsciente para lo reprimido, dinámicamente inconsciente. (...) Tenemos pues, tres términos: consciente (Cc), preconsciente (Prec.) e inconsciente (Inc.), cuyo sentido no es ya puramente descriptivo (...); suponemos en todo individuo una organización coherente de sus procesos psíquicos, a la que consideramos como su yo. Este yo integra la conciencia, la cual domina el acceso a la motilidad, esto es, la descarga de las excitaciones en el mundo exterior (...). Del yo parten también las represiones por medio de las cuales han de quedar excluidas, no sólo de la conciencia, sino también de las demás formas de eficiencia y actividad determinadas tendencias anímicas (...). Todo lo reprimido es inconsciente, pero no todo lo inconsciente es reprimido. También una parte del yo, cuya amplitud nos es -

imposible fijar, puede ser inconsciente, y lo es seguramente. Y este Inc. del yo no es latente es el sentido del --- Prec., pues si lo fuera no podría ser activado sin hacerse consciente y su atracción a la conciencia no opondría tan grandes dificultades. Viéndonos así obligados a admitir un tercer Inc. no reprimido, que hemos de confesar que la inconciencia pierde importancia a nuestros ojos, convirtiéndose en una cualidad de múltiples sentidos que no permite deducir las amplias y exclusivas conclusiones que esperábamos". (58)

Esta explicación de la conciencia se basa en el.

"(...) sistema Percepción-Conciencia, que se compara con la capa cortical de una vesícula de sustancia viva: el yo (...) se ha desarrollado a partir de la capa cortical de ello, que dispuesta para recibir y apartar las excitaciones, se halla en contacto directo con el exterior (la realidad). Tomando como punto de partida la percepción consciente, el yo somete a su influencia territorios progresivamente más amplios, capas cada vez más profundas del ello (...). La percepción cumple, respecto al yo, una función análoga a la que posee la pulsión dentro del ello. Como el propio Freud indica, la distinción entre el yo y el ello reasume entonces la oposición entre la razón y las pasiones". (59)

De qué se abstrae esta categoría, la cual observa la actitud de Atención Flotante (es actitud mental análoga; objetivo: conseguir una verdadera comunicación de inconsciente a inconsciente). Veamos a Laplanche y Pontalis cuando dicen:

"Citemos, en relación con este problema, dos pasajes de -- Freud: (...) cada uno posee en su propio inconsciente un instrumento con el que puede interpretar las expresiones del inconsciente de los demás. El Ics de un individuo puede responder directamente al de otro sin que haya paso por el Cs. Esto requiere una investigación más minuciosa, sobre todo para decidir si aquí interviene o no la actividad preconscious. Pero, en principio, el hecho es incontestable" (60)

Con el tratamiento de la influencia y la atención flotante se pueden formar las categorías que sobre el desarrollo afectivo-social se propone para la construcción del taller de comunicación.

Ahora podremos observar con más claridad la argumentación teórica en el desarrollo instrumental, cognoscitivo y afectivo-social, en los cuales se basa esta propuesta.

Por tanto, las técnicas de estudio (leer para aprender, escuchar con -- atención, tomar apuntes, resúmenes y cuadros sinópticos, administración del - tiempo, elaborar informes escritos y orales; guías de estudio, preparar exáme nes y uso de bibliotecas) son instrumentos que todo estudiante debe conocer y manejar.

Dichas técnicas son las herramientas elementales para construir el ta--- ller de comunicación, ya que durante el proceso de comunicación escrita y --- oral se manifiesta su uso permanente.

Como se puede observar, el taller de comunicación es un espacio de con-- vergencia para fomentar la discusión grupal y poder lograr interrelacionar -- los conocimientos sustanciales de las materias a las que se enfrenta el edu-- cando en este nivel educativo; pero para que dichos conocimientos puedan ser aplicados fuera de la escuela y a su vez rescatar la experiencia cotidiana -- del educando para potencializar lo aprehendido.

Al conocer las técnicas no obtiene estrategia y menos metaestrategias -- (ver Morles), pues se quedan a nivel de información y lo que se busca es que las maneje continuamente para favorecer el proceso de formación y desarrollo en su disciplina mental.

En el continuo manejo de estas herramientas obtendrá la habilidad hacia el estudio, entre otras.

Se puede decir que la técnica que se refiere a la comprensión de la lec- tura (leer para aprender) es eje primordial para lograr la comunicación escri- ta y oral, ya que enseña a codificar y decodificar el texto escrito y a poder argumentar su participación en la discusión. Pero la discusión participativa grupal en contra de la participación directiva (por medio del método interro- gativo), ya que en la actualidad no se forma educandos para discutir.



Así, el estudiante mediante la discusión grupal dejará poco a poco las funciones psicológicas elementales (desarrollo natural) y las operaciones concretas que aprendió en la educación primaria para dar paso a la formación mental de las operaciones formales y las funciones psicológicas superiores (desarrollo social) mediante la codificación, decodificación, descontextualización la atención flotante y la memoria activa (operativa), para crear sus propias estrategias y metaestrategias en la apropiación del conocimiento consciente; ya que la influencia grupal juega un papel importante en la construcción del pensamiento reflexivo y crítico. Dentro del conocimiento oral y escrito.

- ARGUMENTACION TEORICO-METODOLOGICA Y EXPERIENCIA OPERATIVA.

- Desarrollo instrumental.

El uso de las técnicas de estudio, la memoria activa (operativa) y el aprendizaje significativo.

La memoria activa juega un papel importante en el proceso del taller de comunicación; De Vega (1986) la explica: la menciona dentro de la teoría de - multialmacén (recordar que este autor propone el procesamiento de datos y lo explica en su obra):

"La memoria activa corresponde a un fragmento de información que se actualiza y recibe atención del procesador --- (suele ser consciente) y en la que se ejecutan operaciones de control (como codificación, repetición, imágenes mentales, etc.); puede ser nueva o antigua. A su vez, la información de memoria activa puede adquirir finalmente un estado permanente gracias al aprendizaje, en cuyo caso tomará la forma de una huella de memoria inactiva". (61)

Así, el papel que juega la memoria activa en el proceso del taller de comunicación, se observa cuando los integrantes del grupo, en la discusión, hacen notas de las informaciones que se van dando, ya sea con base en sus fichas de resumen, o bien lo que lograron abstraer del tema discutido, llegando a la interpretación para dar paso a la memoria a corto, mediano y largo plazo ya que la discusión no termina en el salón de clases pues se sigue discutiendo en el patio de la escuela y hasta en el hogar familiar, y máxime cuando el

tema es de noticias periodísticas o de los medios masivos de comunicación; -- llevando a la práctica el conocimiento adquirido fuera de la escuela.

A su vez, este conocimiento se logra hacer significativo para el alumno, y para la gente que le rodea; esta memoria operativa basada en las fichas de trabajo y las discusiones va formando almacenamiento de información; por un lado la recolección de todas las fichas organizadas por temas o bien por materias y, por el otro, recordando la información con base en la asimilación y acomodación en su estructura de conocimiento, que día a día va en aumento --- equilibrando la (s) situación (nes), argumentándose en la discusión grupal.

El aprendizaje significativo es una propuesta para relacionar el aprendizaje significativo es una propuesta para relacionar el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, donde el autor (Ausubel, 1976) manifiesta sus bases para su construcción en los planteamientos de la escuela funcionalista pero con la tendencia a retomar los estudios sobre la estructuración propuesta de la escuela de Ginebra.

Ausubel logra en su propuesta poner al educando en actividad por medio de material no arbitrario y poner de manifiesto lo que el alumno va descubriendo emparejado con el conocimiento por recepción, tomando en cuenta el signo, el símbolo, el código de lenguaje, el aprendizaje por conceptos, el aprendizaje por representación del objeto descubierto y buscando construir el aprendizaje por proposiciones, esta última con la combinación de proposiciones subordinadas y supraordinales con las funciones derivativas y correlativas.

A su vez, maneja la denotación y connotación en el campo de la significación y lo significativo.

Para mejor explicación veamos su uso en el taller de comunicación.

En un primer momento se explican los conceptos: sustancialidad, potencialidad, material arbitrario y no arbitrario.

La sustancialidad son aspectos esenciales de una imagen, un símbolo o --

una proposición de ideas expresadas simbólicamente pero que no son exactas o al pie de la letra. La potencialidad es lo contrario, o sea, que son exactas, intencionales desde el punto de vista significativo para el alumno.

Ausubel señala:

"Una de las razones de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con la materia potencialmente significativa (matemáticas) consiste en que aprenden por experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores.

Otra de las razones consiste en que por un nivel generalmente elevado de ansiedad, o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado (que reflejan, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficiente), carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico". (62)

El material arbitrario y el no arbitrario son significativos en potencia ya que cuando se relacionan con la estructura de conocimiento del educando, -- esto les va a dar el significado lógico o bien el significado psicológico; el primero se refiere al significado inherente a ciertas clases de material simbólico por su misma naturaleza. Tal material contiene significado lógico cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial o correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad de aprendizaje humana. El segundo, por otra parte, es la experiencia cognoscitiva totalmente idiosincrática. Es la relacionalidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con las estructuras cognoscitivas del alumno, en particular lo que les hace potencialmente significativas con las estructuras cognoscitivas del alumno, en particular lo que les hace potencialmente significativas para éste; y así origina la posibilidad de transformar el significado lógico en el transcurso del aprendizaje significativo. El surgimiento del significado psicológico no depende únicamente de que se le presenten al alumno materiales con significado lógico, sino también de que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios. (63)

El siguiente paso es diagnosticar el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento en su práctica como educandos, con el análisis

de la forma de enseñar de sus maestros en las diferentes materias que cursan.

Entendiendo que aprendizaje por recepción es:

"(...) la adquisición del conocimiento de la materia de estudio una manifestación de aprendizaje (...) que comúnmente se le presenta al alumno, más o menos en su forma final el contenido de lo que tiene que aprender (...) lo único que se le pide es que comprenda el material y lo incorpora a su estructura cognoscitiva, de modo que lo tenga disponible, sea para reproducirlo, relacionarlo con otro aprendizaje o para solucionar problemas de fecha futura". (64)

Y el aprendizaje por descubrimiento:

"(...) estriba en si el contenido principal de lo que se va a aprender lo descubre el propio alumno o se le expone (...), el alumno debe descubrir este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se plantean o los pasos sucesivos para resolverlos". (65)

En la discusión grupal, los educandos manifiestan la forma de enseñar de sus maestros, generando toma de decisión en la cual les gusta o les disgusta, acumulando en el preconsciente el aprendizaje de significación receptiva o -- bien por descubrimiento. Así mismo, resulta el aprendizaje por proposición ya sea por recepción o bien por descubrimiento; en cuanto a esto, Ausubel lo explica de esta forma:

"(...), las variedades de recepción y de descubrimiento de aprendizaje proposicional (que) aparecen sucesivamente en diferentes etapas del proceso de solución de problemas son generadas de nuevo. En lugar de ello, generarlas es aquí -- transformarlas (reestructurarlas, reorganizarlas, sintetizarlas, integrarlas) en proposiciones de sustrato pertinentes y asequibles (proposiciones que sufren una transformación). Las proposiciones de sustrato son, a su vez, de dos tipos: a) de planteamiento de problema que definen la naturaleza y las condiciones de la situación del problema prevaletiente, y b) proposiciones antecedentes que consisten en los aspectos pertinentes del conocimiento adquirido previamente (información, principios) que atañen al problema. En el aprendizaje significativo de las proposiciones de -- planteamiento de problema, como ocurre en la escuela y en ambientes semejantes, comúnmente sólo hay aprendizaje por

recepción. Esto es, las proposiciones le son presentadas al alumno y éste únicamente necesita aprender y recordar lo que significan, relacionándolas intencionada y sustancialmente con su estructura cognoscitiva; sin embargo, a diferencia de las situaciones de aprendizaje por recepción sustantiva que termina con el aprendizaje y retención de las proposiciones en cuestión, la internalización significativa de las proposiciones de planteamiento de problema ponen en marcha un proceso de aprendizaje por descubrimiento. Se genera entonces una nueva proposición de solución de problemas, que incorpora relaciones de medios a fines potencialmente significativas mediante varias operaciones de transformación efectuadas en las proposiciones de planteamiento de problemas y antecedentes internalizadas. El paso final de esta secuencia de aprendizaje significativo, o sea aprender y retener el significado de la nueva proposición de solución de problemas es también materia del aprendizaje por recepción significativo. De hecho, el único aspecto de descubrimiento real en esta secuencia total de aprendizaje proposicional significativo consiste en el proceso real de transformar las proposiciones de sustrato en proposiciones de solución de problemas potencialmente significativas. Así pues, en el aprendizaje por descubrimiento significativo, en contraste con los casos más comunes (sustantivos) de aprendizaje por repetición significativa, el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento del problema con sus estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechando a este mismo) en nuevas proposiciones de solución de problemas que sean potencialmente significativas para él". (66)

Al generar proposiciones sobre el problema de la enseñanza del maestro, el educando explica su pensamiento por medio de conceptos y la representación de los mismos.

El punto de vista de Ausubel sobre este rubro lo expone de esta manera:

"La representación simplificada y generalizada de la realidad, alcanzada por la existencia y el empleo de conceptos, hace factible la invención de un lenguaje con significados relativamente uniformes para todos los miembros de una cultura, con lo que se facilita la comunicación interpersonal (Vygotsky, 1962). Y tan importante como esto es que es posible: a) el establecimiento de constructos inclusivos y genéricos en la estructura cognoscitiva (y de combinaciones proposicionales de ellos) en relación con los cuales se adquieren y retienen más eficazmente nuevos significados -

correlativos y derivativos, como parte de un cuerpo organizado de conocimientos; y b) la manipulación, interrelación y reorganización de las ideas que intervienen en la generación y prueba de hipótesis y, en consecuencia, en la solución significativa de problemas (...). Los conceptos liberan al pensamiento, al aprendizaje y a la comunicación del dominio del ambiente físico. Hacen posible la adquisición de ideas abstractas sin experiencia empírico-concretas --- situaciones dentro de secciones existentes como servir de postes de afianzamiento a la asimilación y al descubrimiento de conocimientos nuevos. Por último, a la agrupación de conceptos en combinaciones potencialmente significativas --- responde la generación y la comprensión de proposiciones". (67)

"(...) para el aprendizaje de representaciones, se da el paso principal comúnmente al término del primer año de vida, cuando el niño adquiere la idea o discernimiento general de que es posible usar un símbolo para representar --- cualquier significado. Adquiere esta idea generalizando, --- subverbal e intuitivamente, a partir de muchas exposiciones a las dos formas complementarias de la proposición de equivalencia representativa que los parlantes, más competentes, de su lengua materna arreglan para él; es decir, --- que referentes diferentes tienen nombres diferentes y que ejemplares diferentes del mismo referente tienen el mismo nombre. Establecida firmemente esta idea o discernimiento en su estructura cognoscitiva, quedan sentadas las bases --- para todo aprendizaje de representaciones venidero. (68)

Así, los educandos por medio de sus conceptos, representaciones verbales y subverbales, y sus proposiciones, adquieren el aprendizaje significativo de la enseñanza de sus maestros, ya sea por recepción o bien por descubrimiento; con base en sus experiencias y la connotación de sus estructuras cognoscitivas y que pasan a ser sustanciales para lograr la potencialidad significativa del aprendizaje en la escuela.

Pero esta noción de aprendizaje significativo se lleva a cabo mediante --- el material de uso, o sea que el tamaño del material didáctico es secuencial, porque va en aumento según lo intenso de la investigación documental de cada educando, se inicia con la estrategia de hacer fichas bibliográficas y fichas de trabajo de la información; antes de analizar el tema en el salón de clases así, al llegar la fecha de análisis, cada alumno tiene sus fichas de trabajo revisadas y calificadas, para que dentro de la discusión grupal en plenaria, los educandos puedan aumentar su información investigada y lograr más significación del conocimiento, adaptando su propio ritmo de trabajo en la investigación del tema.

Ausubel lo menciona como acompasamiento y lo describe de esta manera:

"se refiere por lo general a la velocidad de introducción de nuevo material de estudio, según determina la duración del intervalo entre las unidades componentes de la tarea. Otras maneras secundarias de influir en la rapidez con -- que se abarca la materia de estudio consisten en: a) manipular el tamaño del paso (grado de traslapamiento del contenido entre unidades de la tarea sucesivas); b) aumentar o disminuir la densidad (el contenido informativo) de las unidades de la tarea; c) regular el número de repeticiones iniciales y de revisiones posteriores dadas a cada -- unidad de la tarea. Desde luego, (...), el acompasamiento se refiere a la aglomeración o distribución de las dife--rentes unidades de la tarea, en contraste con la aglomeración o la distribución de los ensayos de una tarea en particular. Considerando la importancia potencial que tiene esta variable con respecto a la programación del material escolar, (...)" . (69)

Es necesario entender la forma ausubeliana sobre tarea, que se refiere a la -- tarea individual, la frecuencia medible del intervalo que contiene el aprendizaje nuevo sustancial para lograr la potencialidad del aprendizaje-retención (le llama práctica) mediante el material nuevo sobre el tema: además, este -- aprendizaje-retención es la explicación del ensayo ya sea de manera escrita o bien con la frecuencia expositiva de los subsiguientes ensayos y lograr con -- este proceso el aprendizaje nuevo ya sea por repetición o por descubrimiento en el aprendizaje significativo de cada alumno.

- Desarrollo cognoscitivo.

Una vez que el educando ha logrado obtener un conocimiento sustancial -- por medio de sus fichas de trabajo, el taller de comunicación favorece el proceso hacia el conocimiento potencial; dicho proceso se inicia con la creación de subgrupos y termina con la discusión grupal en plenaria. Mediante el mane--jo del conocimiento tácito explícito de la información investigada. Guidano - V. y Liotti G. (1988) lo explican de esta manera:

"El procedimiento mediante el cual se convierte el conocimiento tácito en explícito es un proceso constructivo, generativo, más que un simple mapeo paso a paso (Reber y -- Lewis. 1977): Las relaciones abstractas tácitas se obtie--nen a través de procedimientos de pensamiento analógicos

analíticos, ocasionando la estructuración de un conjunto de relaciones explícitas (por ejemplo, creencias, procedimientos de solución de problemas, etc.) a través de las cuales se puede organizar la experiencia en patrones específicos de comprensión. Entre la relación del conocimiento tácito-explicito, la cognición es el resultado que surge del emparejamiento continuo entre la información que llega y los esquemas contextuales que resultan de la interacción del primero y el segundo. El conocimiento tácito-explicito es, por su estructura, una relación de realimentación positiva dirigida al reconocimiento de la información que llega por medio de realimentación negativa de control capaces de mantener el nivel de discrepancia que aparece, durante el procedimiento, por debajo de un punto crítico. Comienza, más allá de este punto, la elaboración de los esquemas contextuales revisados que permiten llevar a cabo nuevos intentos de reconocimiento. Este movimiento hacia delante, en el tiempo, de la relación tácito-explicito, se caracteriza por la elaboración de un sistema de conocimiento explícito cada vez más complejo e integrado, al margen de la modulación conveniente de marcos contextuales dados por los conocimientos tácitos de ordenamiento, y haciendo paralela la variabilidad de la interacción continua con el mundo". (70)

FIGURA 2

procesos de primer nivel

conocimiento tácito  
aprehensión  
PREstencional  
inferencial y global



tendencia al reconocimiento  
patrones de extracción de características destacadas para ser convertidos en procedimientos de representación del pensamiento.



percepción de la discrepancia

proceso de segundo nivel

conocimiento explícito  
COMPRENSION  
atencional  
secuencial  
y centrada



Así, el educando logra la búsqueda de coherencia entre el balance continuo de la coherencia-discrepancia generando los procesos de comprensión, los procesos de descubrimiento y los procesos de cambio (auto-identidad, autoconciencia, autodisciplina, autodidactismo y autogestión); sin embargo, si el taller de comunicación se quedara en este nivel el educando seguirá formándose de manera individual y la forma socio-analítica se quedaría en supuesto de --formación y no se llegaría al punto crítico, sino a la enseñanza de los esquemas contextuales existentes aún con la interacción con el mundo; por ende, el alumno será, al finalizar sus estudios, un ser instruido en la resolución de problemas, donde la escuela será generadora de egresados catalogados como men



te-ordenador mediante el procesamiento de información llegando al nivel de las operaciones concretas (Piaget), ya que la tradición de la cultura se va reproduciendo de la misma forma por no haber alternativas más loables que se puedan adaptar a la inquietud natural del adolescente mexicano (ver Díaz-Guerrero).

Pero el taller de comunicación retoma los procesos de comprensión, de descubrimiento y de cambio, con el planteamiento del aprendizaje significativo, - la teoría motriz de la mente (información tácita-explícita) y el procesamiento de información para la formación individual del educando; pero también el planteamiento sobre la formación social de Vygotsky, sobre la descontextualización ya mencionado.

De tal manera que, hasta este momento, el taller de comunicación favorece el desarrollo natural donde las funciones psicológicas elementales se retroalimentan con la función de coherencia-discrepancia, pero es necesario retomar el punto crítico que mencionan Guidano y Liotti (1988), pero desde el punto de -- vista de Vygotsky cuando menciona la zona del desarrollo próximo, la cual define de esta manera:

"como la distancia entre-el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas-y el nivel más elevado de -desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados". (71)

Se entiende que en el desarrollo real es la instrucción que ha recibido - el educando en la escuela, pero para lograr el desarrollo potencial es necesario la influencia externa para lograr las funciones psicológicas superiores. - Estas funciones, según Vygotsky, se generan mediante la internalización por medio de los hechos intrapsicológicos sociales y el proceso de interpsicológicos individuales, o sea que, para Piaget, la asimilación del objeto se acomoda en la mente del humano tomando en cuenta que la imagen asimilada es la misma que se acomoda en la mente y por el contrario, con Vygotsky, la imagen que se internaliza (interpsicológico) al individuo no es la misma que la que existe en lo externo (intrapsicológico) (adulto o sus iguales).

De tal manera que el proceso de abstracción es diferente entre uno y otro autor, resultando estudios comparativos entre estas ideas, además de propuestas de diferentes procesos para el aprendizaje; por ejemplo, los procesos de comprensión, los procesos de descubrimiento y los procesos de cambio entrados en el individuo, como se pudo observar en la figura anterior. Donde Bruner (1990) al referirse a la comunicación propone la formación del Yo transaccional por medio de la negociación en el mundo social con base en cuatro categorías que son:

- a) La perspectiva egocéntrica.
- b) Privacidad.
- c) Conceptualismo no mediatizado.
- d) Tripartición". (72)

En la primera el niño "es incapaz de adoptar la perspectiva de otras personas y deben ser conducidos a la socialización o el alocentrismo por medio del desarrollo y el aprendizaje, en el segundo, "el Yo es inefable, - privado. A la larga es socializado por procesos tales como la identificación y la internalización: del mundo exterior y público aparece representado en el mundo interior y privado", en el tercero: "El creciente conocimiento del mundo (...) se logra principalmente a través de los encuentros directos - con ese mundo, en lugar de ser mediatizado a través de los encuentros experimentados por otros con el mundo al obrar recíprocamente e interactuar con los demás (...) el niño avanza solo en su dominio del conocimiento" y la cuarta - "son los procesos independientes de la cognición, el afecto y la acción que - con el tiempo y la socialización, entran en interacción mutua, o bien, que -- los tres proceden de un proceso común y que en el desarrollo, se diferencian en sistemas autónomos". (73)

Así Bruner al marcar el proceso de ejecución hacia el Yo transaccional lo determina por medio del dominio del lenguaje; en donde resalta la sintaxis, - la referencia a, la constituidad, el significado y la polisemia.

"Entonces, parece ser una conclusión justificada que nuestras "suaves" y fáciles transacciones, el yo regulador que las ejecuta, que se inicia como una disponibilidad biológica basada en una apreciación primitiva de otras mentes, se ve luego reforzado y enriquecido por las fuerzas calibrado

ras que otorga el lenguaje, adquiere un mapa a mayor escala sobre el cual operar a través de la cultura en la cual tienen lugar las transacciones y finaliza siendo una reflexión sobre la historia de esa cultura desde el momento en que esa historia se encuentra en imágenes narraciones e instrumental de dicha cultura". (74)

De tal manera, que el Yo "privado" es lo "no contado" o "lo indecible" según la idea cultural occidental. La mediatización está sujeta a la interacción con otros sujetos avalada por la zona de desarrollo próximo según Vygotsky, y la tripartición de la relevancia cultural por medio del supuesto de que todas las personas actúan por medio del "persensan" (percibir, sentir y pensar), ya que una de las funciones de la cultura es tenerlas en relación y unidad, como sistemas autodirigidos; modo de ser del Yo transaccional. (75)

Entonces, es necesario retomar el Yo transaccional como función psicológica natural o elemental junto con la instrucción como base para lograr el principio de la descontextualización, ya que las funciones psicológicas superiores generan la intelectualización de la influencia interna con base en la influencia externa mediante la internalización de los fenómenos sociales.

- Desarrollo afectivo-social.

En la observancia de la Influencia interna y externa que se mencionó páginas atrás (Vygotsky en sus criterios para proponer el paso del desarrollo natural al desarrollo social mediante la descontextualización), se retoma la teorización que manifiesta S. Moscovici (1985) sobre la representación social; ésta como proceso de construcción del taller de comunicación, entrelazado con la propuesta del aprendizaje significativo ya comentada. Así, es necesario conocer lo que se entiende por representación social y el papel que desempeña la Atención Flotante ya mencionada con anterioridad.

Para ello, la atención flotante se manifiesta en la práctica del taller de comunicación y la actitud de negociación en la discusión del tema que tratar.

La representación social nace dentro de la Psicología Social, donde los investigadores han reducido los fenómenos psicosociales a fenómenos psicológicos.

cos y los fenómenos sociales a fenómenos individuales. No obstante, existe una visión psicosocial que se traduce por una lectura ternaria de los hechos y las relaciones.

Su particularidad consiste en sustituir la relación de términos entre sujeto y objeto, heredada de la filosofía clásica, por la relación en clave de tres términos: sujeto individual-sujeto social objeto, para la psicología.

O sea, en otras palabras: "La psicología social es la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de comunicación. A los diversos niveles de las relaciones humanas: relaciones entre individuos, entre individuos y grupos y entre grupos (...), las experiencias desarrolladas nos permiten comprender las actividades mentales superiores y ciertos aspectos psíquicos de la vida social de los grupos". (76)

La lectura "ternaria" (ego-Alter-Objeto) sujeto-alter-objeto se puede concebir de manera estática o dinámica, es decir, puede corresponder a una simple "co-presencia" o a una "interacción" que se traduce en modificaciones que afectan el pensamiento y el comportamiento de cada individuo.

"A este respecto podemos distinguir dos mecanismos (...): la facilitación social y la Influencia Social. La primera consiste en que la simple presencia de un individuo o de un grupo haga que un individuo prefiera o aprenda con mayor facilidad las respuestas más familiares y las menos originales. Como si se inhibiese, el individuo expresa o retiene las respuestas dominantes, comunes a todos. La influencia social consiste en que un individuo sometido a la presión de una autoridad o de un grupo adopte las opiniones y conductas de dicha autoridad o grupo". (77)

"En realidad, la psicología social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masas, de lenguajes, de las influencias que ejercemos los unos sobre los otros, de las imágenes y signos en general, de las representaciones sociales que compartimos y así sucesivamente. Esto nos lleva a definir con mayor precisión la manera en que se puede considerar el "ALTER" (individuo o grupo) para analizar las relaciones con la realidad, con el objeto social o no social, real o simbólico". (78)

Por consiguiente, el taller de comunicación reconoce la influencia social

por medio de cogniciones y de representación social que al alternar con la atención flotante y la negociación con el alter ego se puede relacionar los conocimientos escolares con la realidad, obteniendo aprendizaje significativo y conciencia crítica sobre la realidad del educando.

En cuanto a la representación social, este autor la define de esta manera:

"El concepto de representación social designa una forma de conocimientos específicos, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación han de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. En otros términos se trata de un conocimiento práctico al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por ser hábitos habituales, este conocimiento participa en la construcción social de nuestra realidad, para emplear una expresión de quienes lo han elevado a la dignidad de objeto de una nueva sociología del conocimiento". (79)

Para ilustrar el proceso didáctico se propone la construcción de un CARTEL PUBLICITARIO. Con estos fines y consigna:

- FINES**
- . Donde el alumno podrá comunicar sus ideas, conceptos, representaciones al transaccionar, observar, participar en grupo.
  - . Donde el alumno descontextualizará, descubrirá nuevas ideas, conceptos, fomentando la comunicación.
  - . Donde el alumno aplicará las ideas, conceptos y representaciones por medio de la memoria activa practicando y aplicando su nuevo conocimiento.
- CONSIGNA**
- Proponer al grupo que se divida en subgrupos.
  - Dar material no arbitrario (cartulina y crayolas por subgrupo.
  - Cada subgrupo construirá y presentará su cartel.
    - escenificación de la venta del producto del cartel en 2 minutos.
  - Después de la presentación se abre la plenaria se discute:
    - qué producto se vende más, o no se vende, su contenido y si es confiable para la compra del producto por el consumidor.

Esta actividad se logra entre 55 y 60 min., fomentando la conciencia de lo que se compra, toma de decisión, participación, imaginación, creatividad, catarsis, constringir guiones de escenas, representación, acción, organización, posición argumentativa, inicio de cohesión grupal, discusión grupal, reflexión y crítica a los medios de comunicación masiva.

Se puede observar que:

En la constitución de subgrupos se unen educandos enlazados de forma -- afectiva, o sea, los amigos, existen grupos de no menos de cinco integrantes, donde comienzan a objetivizar el producto para vender, la palabra objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos, o sea, la representación de las ideas en el cartel permite intercambiar percepción y conceptos de cada integrante; interaccionando los comportamientos de rigidez, consistencia, equidad, autonomía y esfuerzo, ya que se establecen conflictos en defensa de su idea y de conceptos; pero la representación que en un principio fue individual se torna social del subgrupo, la cual será defendida por el mismo.

En el proceso de objetivización existen tres fases, a la primera se le da el nombre de selección y descontextualización ya que es una selección de elementos culturales de cada integrante donde sobresale el criterio y existe un duelo, al dejar su criterio y dar paso al criterio del subgrupo; de esta manera se descontextualiza el individuo de su primera posición dando lugar al núcleo figurativo de las ideas de los demás y formando otra forma de pensar; aunque existe resistencia del individuo al naturalizar la nueva forma de pensar, creyendo que la propuesta del grupo es ideada por él. Así, las figuras, los elementos de la realidad son integrados al sentido común real del subgrupo.

De esta manera el proceso de objetivización revela la tendencia del pensamiento social a proceder por medio de la construcción estilizada, gráfica y significativa.

Una vez que el subgrupo ha terminado su cartel, va a exponer su representación de subgrupo al grupo, la escenificación, de cada subgrupo está llena de creatividad e imaginación, algunas veces utilizan la técnica del merolico,

la técnica de locutor, la técnica de la mímica, la técnica del modelaje, etc.

Una vez que va desfilando cada subgrupo en la representación escenificada va captando interés, atención, reflexión, organización, imaginación, alegría, etc.; al terminar cada representación el educando aplaude, probablemente lo hace enajenado por lo que está pasando realmente en ese momento.

En esta secuencia aparece un segundo proceso que se denomina como anclaje, o sea, es el enraizamiento social de la representación y de su objeto; esta intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos. Así el anclaje se refiere a la integración cognitiva del objeto presentado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivización, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. El proceso de anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivización, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y las relaciones sociales. (80)

De esta manera los procesos de anclaje y objetivización, la relación entre la cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo, por una parte, y un sistema de interpretación de la realidad y de orientación de los comportamientos, por otra, queda perfectamente ilustrada en la relación establecida en la construcción del cartel. (81)

En suma, al término de la representación escénica de cada cartel se construye la discusión grupal en plenaria, al exhibir los carteles en el pizarrón. Bajo dos preguntas; ¿Sí no, existiera la representación escénica del cartel, cuál vendería más y por qué?; y con representación escénica, ¿Cuál vendería más y por qué?

Al relacionar estas preguntas los educandos comienzan a utilizar una vez más los procesos de objetivización anclaje, en otro nivel más acabado y más real sobre los carteles.

Así se hace lecturas interpretativas de la realidad, marcando las funciones de la representación, o sea, la función cognitiva de integración de la no vedad, función de interpretación de la realidad y las relaciones sociales.

El cartel se va determinar por ser o no ser completo, ya que debe tener partes de integración; que se observe que exista el contenido del producto en venta con otras palabras, de qué está hecho; que represente objetivamente la forma, que esté aprobado por una marca registrada; con la finalidad de que el consumidor tenga seguridad fortaleciendo la toma de decisión en su compra.

A su vez, que la escenificación sea congruente con el producto en venta, y no sea un distractor de producto chatarra que ocasione problemas de salud.

El cartel favorece el aprendizaje significativo, ya que, al integrar las ideas en un cartel, existe el juego del aprendizaje por recepción cotidiana - fuera del salón de clase, y en el salón de clase al ir construyendo el cartel se inicia el aprendizaje por descubrimiento con base en las ideas de cada integrante, los conceptos diferentes y las proposiciones de cada uno para lo---  
grar la representación verbal y escrita.

Así va derivando y correlacionando ideas y proposiciones para manifestar en un primer momento (subgrupo) el conocimiento sustancial y potenciarlo al conocer las representaciones y proposiciones de los demás integrantes del gru po, logrando el aprendizaje significativo del cartel en función de la integra ción conceptual de la realidad del salón de clases y fuera del mismo.

El juego dialéctico se encuentra en el aprendizaje de proposiciones, ya que las proposiciones simples obtienen el nombre de subordinales, que implica la inclusión de proposiciones potencialmente significativas en ideas más am--  
plias y generales de la estructura cognoscitiva existente. La eficiencia --  
del aprendizaje inclusivo es atribuible al hecho de que una vez que las ideas  
inclusivas se establecen adecuadamente en la estructura cognoscitiva: a) tie-  
nen pertinencia directa y específica máxima para las ulteriores tareas de ---  
aprendizaje; b) poseen suficiente poder explicatorio para interpretar deta---  
lles factuales que de otro modo serían arbitrarios pero que son potencialmen-  
te significativos; c) tienen la estabilidad intrínseca suficiente como para -  
proporcionar el tipo más firme de afianzamiento para los significados detalla



dos que se aprenden por primera vez y d) organizan nuevos hechos relacionados en torno de un tema común (el cartel en este-caso), con lo que se integran -- los elementos componentes del conocimiento nuevo tanto recíprocamente como -- con el conocimiento existente.

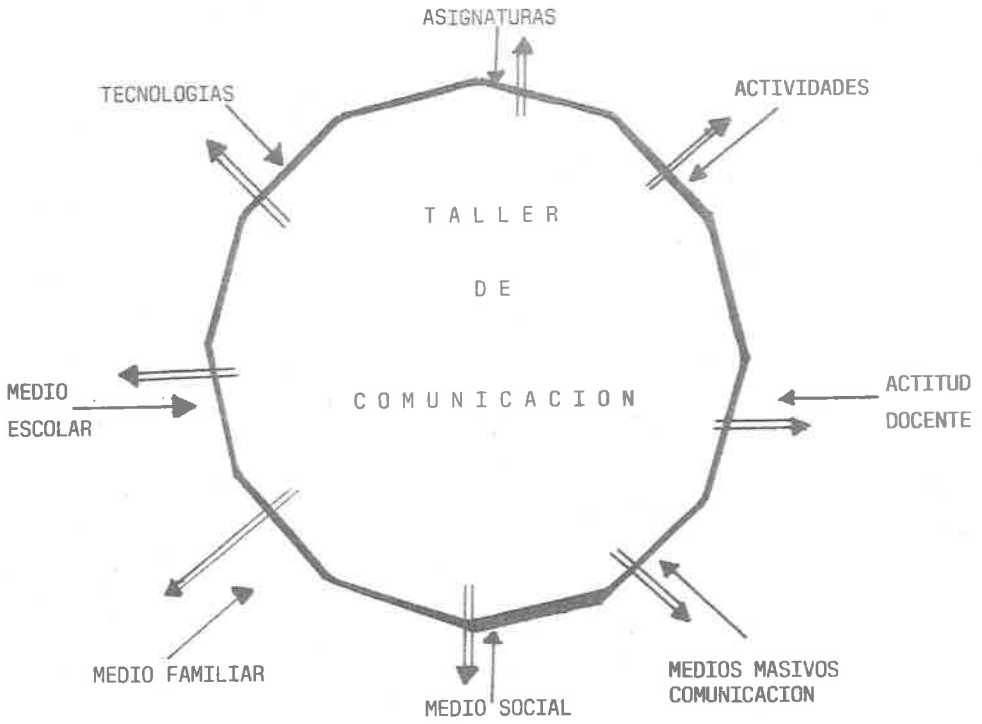
Las proposiciones significativas potenciales diferentes de las subordenales, que generalizan y sintetizan, son las proposiciones supraordinales; el - aprendizaje supraordinado tiene lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto es organizado inductivamente o implica síntesis de ideas componentes. Y la reconciliación integradora o síntesis de varias -- proposiciones aparentemente contradictorias dentro de un nuevo principio in--clusivo y unificador constituye otro ejemplo de aprendizaje supraordinado. En suma, el aprendizaje subordinado (análisis, diferenciación) y aprendizaje supraordinado (generalización, síntesis) (82) son elementos que se manifiestan y fortalecen el taller de comunicación.

Después de exponer el tema del cartel mediante el taller de comunicación se pudo evidenciar la relación de las categorías de memoria activa, negociación, atención flotante, decontextualización, codificación y decodificación del mensaje, por medio de la metodología, del aprendizaje significativo y la representación social; y el método dialógico por la observación-participante en la discusión grupal (ver cuadros 21-23).

Con lo cual se propició en el educando el paso de operaciones concretas y las funciones psicológicas elementales a las operaciones formales y las funciones psicológicas superiores, logrando la dinámica permanente de la intelectualización o conciencia de la realidad práctica y crítica, mediante la reflexión de los hechos instrumentalizados.

Por otro lado, se menciona el uso de la representación social como proceso de la influencia externa hacia la construcción de estructuras cognoscitivas para formar colectividad inhovadora en contra de la formación de cuadros rígidos; siendo esta propuesta, una alternativa hacia la mejor formación del pensamiento plural y conciente, dentro de la labor académica del orientador - educativo.

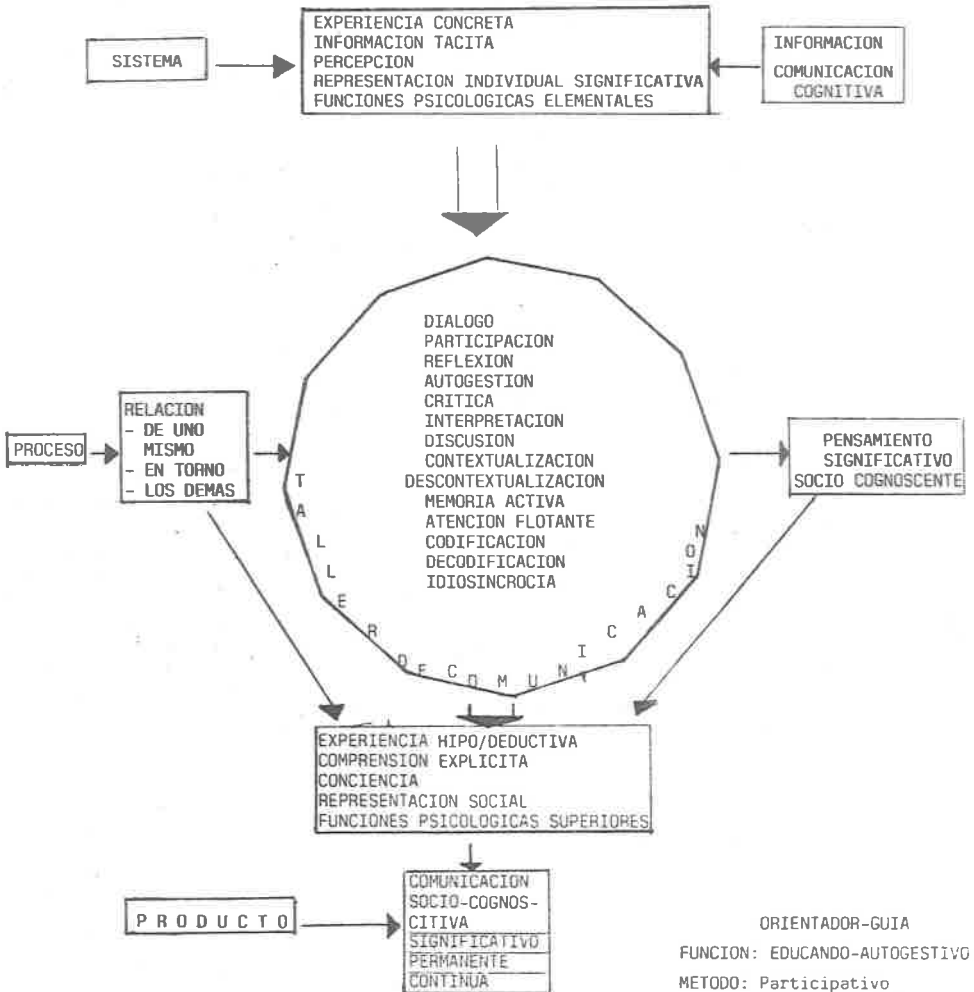
SITUACION DEL TALLER DE COMUNICACION



- ← INFLUENCIA EXTERNA
- ← INFLUENCIA SIGNIFICATIVA INDIVIDUAL Y SOCIAL

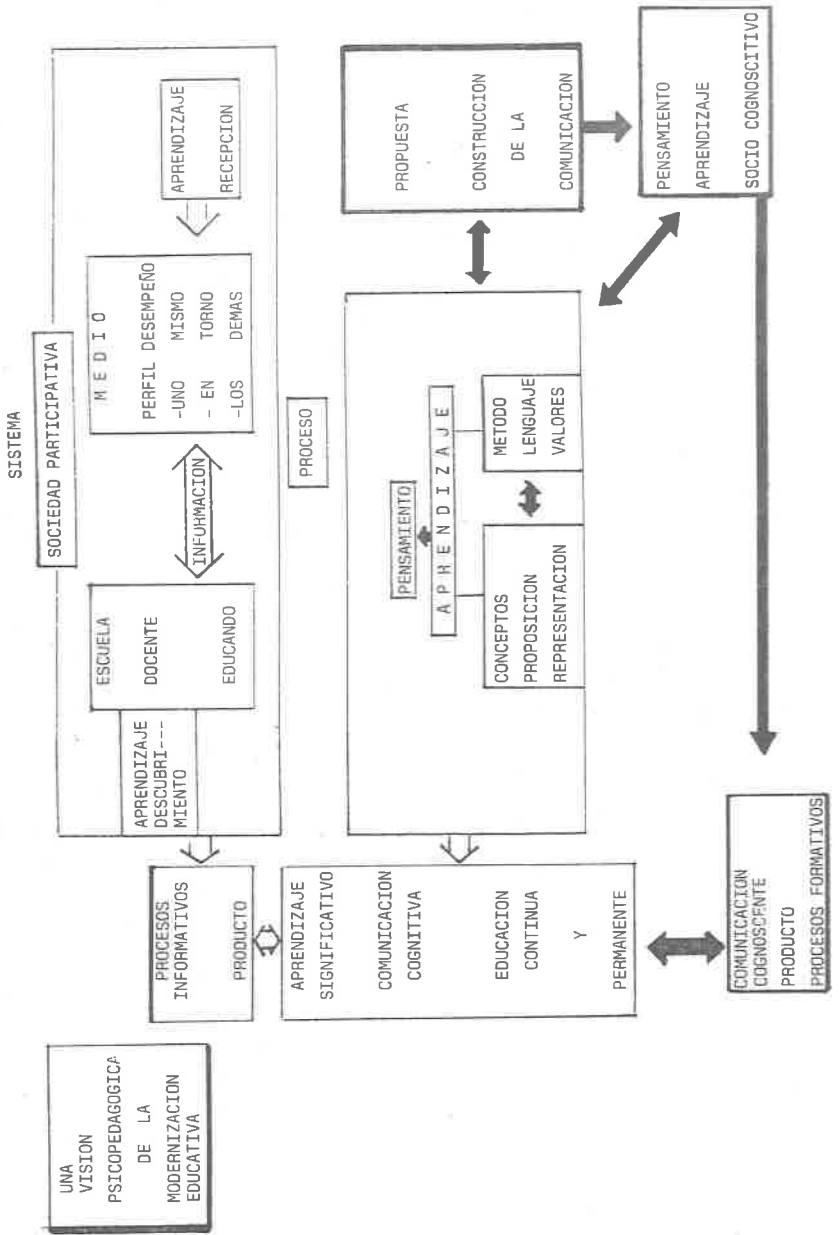
CUADRO 22

PROPUESTA DE LA CONSTRUCCION DEL  
PENSAMIENTO EN EL TALLER DE COMUNICACION



ORIENTADOR-GUIA  
 FUNCION: EDUCANDO-AUTOGESTIVO  
 METODO: Participativo  
 Interaccionista  
 PRODUCTO: REFLEXIVO Y CRITICO

CUADRO 23



Así, el taller mediante el proceso de la conversación (diálogo) y el método de la observación (atención flotante)-participante (discusión), logra el paso de las operaciones concretas a las operaciones formales; del desarrollo natural al desarrollo social; de lo tácito a lo explícito y de la percepción a la consciencia, pues la conversación, la observación, la participación, son medios para lograr la comunicación, fomentando la asociación, la construcción cognoscitiva, la actitud y la coexistencia del desarrollo instrumental, desarrollo cognoscitivo y el desarrollo afectivo-social, en la mejor formación del adolescente en su medio escolar y social permanentemente.

Sin embargo, esta estrategia no podría dar resultados positivos sin la ayuda de las diferentes técnicas de estudio como herramientas elementales por ejemplo; la técnica de leer para aprender propicia la codificación, decodificación de la lectura informal. Esta primera comprensión de la información es elemento para construir la ficha de trabajo y ficha bibliográfica usando la técnica de tomar apuntes para elaborar un primer cuadro sinóptico (tercera técnica) y lograr un resumen de la lectura. Con estas herramientas elementales el educando y educador obtienen argumentos para iniciar la discusión del tema-problema para construir el dispositivo de la observación participante.

Con dicho dispositivo se inicia la conversación propiciando la discusión por el grupo obteniendo la descontextualización de la información. Cada integrante del grupo al percibir la nueva información tomará apuntes de lo escuchado constatando su primera comprensión (sus fichas de trabajo) como resultado de su atención flotante (interpretación), elaborando un nuevo cuadro sinóptico y un resumen. Creando mejores críticas en la comunicación grupal.

Estos cuadros sinópticos y resúmenes elaborados por sesión formarán un archivo documental con el fin de preparar informes escritos y orales evaluativos y de acreditación. A su vez, para formular sus guías de estudio y preparación de exámenes objetivos requeridos por alguna materia. Manejando críticamente la memoria operativa propiciando el proceso de aprendizaje reflexivo obteniendo organización y administración del tiempo libre para las actividades académicas y socio-afectivas logrando el mejor desarrollo del adolescente.

En el siguiente apartado se observan resultados del taller de comunica--

ción, de naturaleza empírica, pero que deja ver resultados positivos mínimos, que han servido como base para seguir estudiando la alternativa que se presenta; no son resultados categóricos generales, sino particulares de una institución donde se ha ensayado esta propuesta.

Para terminar se presenta un programa muy general; pero en la medida que se siga estudiando dicho taller, se podrá construir mejor.

El taller de comunicación es una alternativa, aun no acabada, pero es -- buen inicio de propuesta.

- Resultados de la experiencia operativa.

Este taller es el resultado de trabajo educativo desde 1980; comenzó con educandos de sexto año de primaria de bajo nivel de aprovechamiento escolar; eran grupos de 20 integrantes, con duración de 20 sesiones de 2 hrs. diarias.

En 1981, con alumnos de primaria y alumnos de secundaria hasta 1985; estos grupos se formaron fuera del centro escolar, de tal manera que eran de diferentes escuelas primarias y secundarias, con medios económicos bajos.

A partir de 1986, se logró gestionar este taller con un grupo de alumnos con problemas de aprovechamiento escolar en el Bachillerato Pedagógico No. 1; con la finalidad de comprobar su efectividad y obtener la anuencia de las --- autoridades.

Los resultados fueron positivos, al comprobarse el aumento del rendimiento escolar, al verificar las calificaciones antes y después del taller de comunicación.

Como primer paso se propuso que todos los alumnos al ingresar a este centro escolar tendrían que cursar en 10 sesiones de 3 hrs. cada una en dos semanas, con la finalidad de lograr mejor aprovechamiento en los tres años que dura el nivel medio superior.

Así, en 1987 se inicia, en dicho plantel; para ello se capacitó a los --

Puntaje:

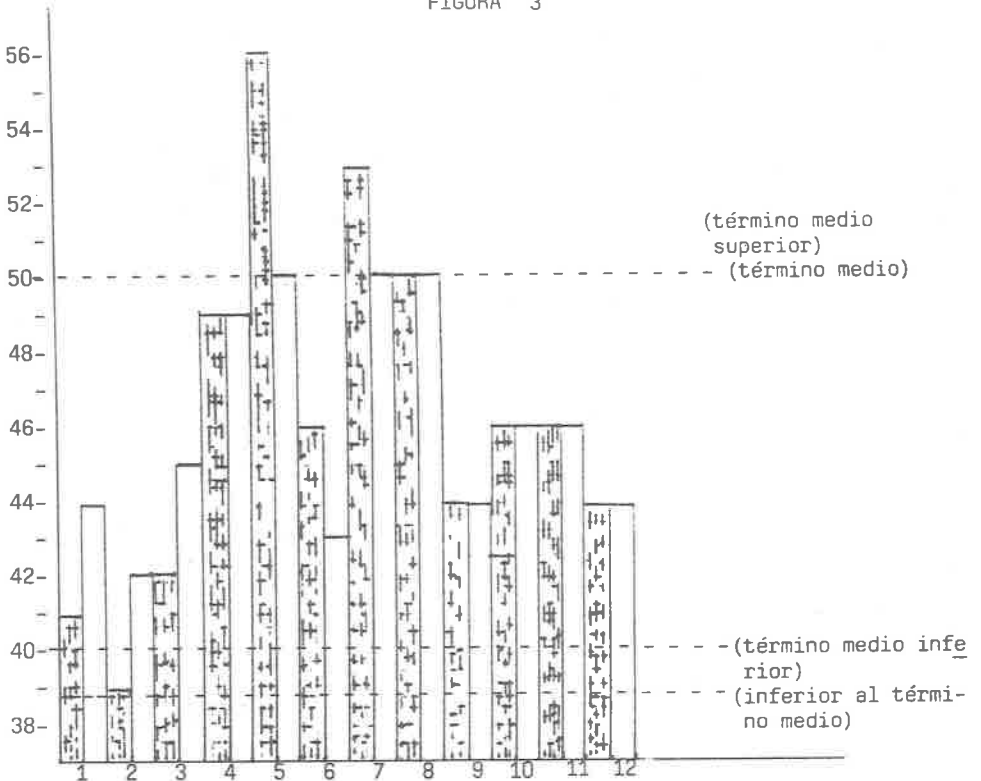
PUNTOS	DIAGNOSTICO
81 o más	brillante
71 a 80	superior
61 a 70	superior al término medio
51 a 60	término medio superior
50	término medio
40 a 49	término medio inferior
30 a 39	inferior al término medio
20 a 29	inferior
19 o menos	deficiente

Este instrumento de diagnóstico se aplicó a los ocho grupos de segundo semestre, a ocho de cuarto y a ocho de sexto.

Los resultados de sexto y cuarto son los siguientes:

En este cuadro se presenta la comparación de los grupos de sexto y cuarto, de los doce hábitos como proceso de formación.

FIGURA 3



maestros que ayudarían al logro de este trabajo.

A partir de 1987 y hasta la fecha, año con año se ha llevado a cabo, lo más importante para 1990 es que esta idea que surgió de un solo maestro, hoy es un grupo de maestros que se interesan por seguir, es el área psicopedagógica del plantel, luchando contra grupos de maestros que no quieren luchar a favor de la educación consciente de los alumnos.

Para mayo de 1989, se aplicó un instrumento de diagnóstico para conocer los avances o retrocesos en la forma siguiente: Comparando resultados con la generación de alumnos que no llevaron dicho taller y con la que sí lo llevó.

En lo cuantitativo:

La generación 86-89 (no llevó taller de comunicación) su aprovechamiento en el cuarto semestre fue de 7.6 y la generación 87-90 (sí llevó el taller de comunicación) obtuvo en el cuarto semestre el 7.8 de promedio.

Es poco quizás, pero el taller sólo se logró en los primeros cinco días del primer semestre; pero si este taller se llevara durante toda la secundaria y los dos primeros semestres de educación media superior, los resultados serían mucho mejores.

En lo cualitativo: el instrumento (83) aplicado cuenta con 84 preguntas, se aplicó a todos los grupos de sexto (sin taller) y grupos de cuarto semestre (con taller); los doce hábitos de diagnóstico son:

- 1.- Motivación para estudiar.
- 2.- Organización para estudiar.
- 3.- Técnicas de estudio.
- 4.- Orientación hacia la realidad.
- 5.- Organización hacia el estudio.
- 6.- Conducta de redacción.
- 7.- Conducta de lectura.
- 8.- Conducta en exámenes.
- 9.- Evitación-retraso.
- 10.- Métodos de trabajo.
- 11.- Aprobación del maestro.
- 12.- Aceptación de la educación.



generación 87-90  
(con taller)

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

generación 86-89  
(sin taller)

Resultados.

Hábitos	sexto semestre	diagnóstico	cuarto semestre	diagnóstico
1	41	tmi	44	tmi
2	39	itm	42	tmi
3	42	tmi	45	tmi
4	49	tmi	49	tmi
5	56	tms	50	tm
6	46	tmi	43	tmi
7	53	tms	50	tm
8	50	tm	50	tm
9	44	tmi	44	tmi
10	42	tmi	46	tmi
11	46	tmi	46	tmi
12	44	tmi	44	tmi

(Nota: en los hábitos 5, 6 y 7 donde el sexto semestre obtiene altas calificaciones es porque el área psicopedagógica se dio a la tarea de enseñar a elaborar fichas de trabajo y proponer al educando buscar información en las bibliotecas lo que se refleja en su resultado de calidad por organización hacia el estudio, conducta de redacción y conducta de lectura; ya que no llevaron el taller de comunicación al principio de su educación media superior, se propuso dentro del área psicopedagógica y se logró que todo el quinto y sexto semestres emprendieran esta iniciativa).

Se puede observar en este cuadro la diferencia de alumnos que sí llevaron el taller de comunicación (cinco días antes de entrar al nivel de medio superior); existe un aumento en: motivación para estudiar (1); organización para estudiar (2); técnicas de estudio (3) (se observa la intelectualización) y métodos de trabajo (10) (se observa la actitud de autodidactismo junto con la (2), logrando la autoconciencia hacia el estudio).

En actitudes, por ejemplo: Orientación a la realidad (4); conducta en -- exámenes (8); evitación-retraso (9); aprobación del maestro (11); y en aceptación de la educación (12), se mantuvo igual, ya que el taller de comunicación no trata de cambiar actitudes sino favorecer que el educando por sí mismo busque alternativas en su pensamiento.

En lo que se refiere a: organización hacia el estudio (5); conducta en -- redacción (6); y conducta de lectura (7), se observa resultados muy elevados en lo cuantitativo, por lo ya mencionado, pues no estaba considerada la actitud solidaria de los maestros de quinto y sexto semestres para promover de manera consistente las técnicas de leer para aprender, resúmenes y cuadros sinópticos y el uso de la biblioteca.

En lo cualitativo los resultados arrojaron un 8.4 de promedio general de la generación saliente y se logró el mismo resultado en la generación 87-90; bajó el nivel de deserción y el nivel de reprobación.

Con base en estos resultados existe evidencia suficiente para afirmar -- que el taller de comunicación es una alternativa para mejorar el aprovechamiento escolar y fomentar la consciencia hacia el estudio, la investigación y mejorar la relación interpersonal de los involucrados en el proceso de aprendizaje y desarrollo integral del adolescente.

#### PROGRAMA PARA EL TALLER DE COMUNICACION

TALLER DE COMUNICACION.

PROGRAMA

SECUNDARIA. 2 Hrs. semanales.

PRESENTACION.

Este programa pretende que el estudiante obtenga una formación para la discusión grupal en plenaria, que le permita resolver problemas de comunicación -- que enfrenta en su vida diaria. Dicha formación le permitirá obtener bases necesarias para estudiar, logrando conciencia de cada materia.

Se pretende que el alumno obtenga el manejo adecuado de la información oral y escrita, que le permitirá comprender los indicadores descriptivos de los fenómenos económicos, políticos, culturales y sociales; valorando la importancia de los fenómenos de participación de la comunicación en las diferentes dimensiones del medio ambiente; apreciando y opinando sobre los problemas económicos, políticos y sociales en relación con el conocimiento práctico, incrementando la comprensión e importancia de los fenómenos sociales en el mundo en comparación con nuestro país; y valorar los esfuerzos de solución que propongan sus coetáneos. La relación que tienen los contenidos propuestos con líneas de formación están vinculados a la línea de formación de comunicación.

Los contenidos de este programa apoyan la comprensión de elementos básicos de la exploración humanística y el desarrollo integral del educando, que permite desarrollar formas de expresión adecuadas al pensamiento del adolescente.

En relación con los fines de la secundaria, el programa de taller de comunicación busca apoyar el logro de ellos, pero la relación más directa se establece en el dominio de la memoria activa, el aprendizaje significativo y el conocimiento práctico; y la iniciación de procedimientos sistemáticos y rigurosos para la comprensión formando el pensamiento discursivo y práctico. Por otra parte, se apoya en el pensamiento concreto, implicando el pensamiento de las operaciones formales, y como proceso el pensamiento discursivo y pensamiento práctico. Por otro lado, es un espacio para la reflexión de los conocimientos de todas las materias del currículum de este nivel educativo.

Por tanto, el estudiante en esta etapa de desarrollo (adolescencia), con el manejo de los materiales no arbitrarios de estudio podrá tener posibilidad de realizar sus fuentes de discernimiento y desarrollar la flexibilidad del pensamiento discursivo y práctico, mediante los conceptos, representaciones y proposiciones en los métodos de las diferentes materias y el método de observación-participante de este espacio, reflexivo; así como el pensamiento práctico, el cual se refiere al proceso de reconocer y aplicar soluciones a problemas y fenómenos sociales planteados en contextos diferentes.

El taller de comunicación no está aislado del ambiente escolar, sino todo lo contrario; el taller de comunicación es un espacio de reflexión donde se vin-

culan los conocimientos adquiridos durante los procesos diarios y semanales, implicando el uso de ejemplos y contenidos de otros cursos o materias.

Los lineamientos para el desarrollo del taller de comunicación se refieren -- principalmente al desarrollo de algunas habilidades básicas por medio del estudio de la comunicación.

Habilidades de comunicación:

Reflexión- de los procesos cognoscitivos de sus coetáneos y suyos propios, para resolver las distintas formas del fenómeno social.

Adaptación- en la resolución de problemas de sus condiscípulos y los propios, con la búsqueda de claridad, simplicidad y racionalidad de soluciones para valorar y resolver los problemas que se planteen.

Participación- en la comunicación oral y escrita de los fenómenos sociales en discusión, ya sea escolares o extraescolares.

Observación- activa, en el transcurso de la discusión grupal, para aprender - nuevos conceptos, representaciones y proposiciones; con la idea de contrastar su propia participación significativa.

Memoria Activa- con base en las técnicas de estudio y la participación-observación en la resolución de problemas de los fenómenos escolares y extraescolares del ambiente.

Reversibilidad del pensamiento y el comportamiento- con el fin de resolver -- problemas y plantear problemas a partir del fenómeno de discusión con la secuencia del orden progresivo y regresivo; reconstruyendo los procesos mentales cognoscitivos para determinar los resultados obtenidos del grupo en relación de los temas-tareas.

Así, en la resolución de problemas el educando desarrollará estrategias basadas en la técnica de estudio y podrá abordar problemas escolares y de su vida cotidiana, aumentando su experiencia receptiva y por descubrimiento en lo social y en sus procesos cognoscitivos.

### Lineamientos didácticos.

- El alumno y el orientador deben comprometerse en las actividades de las técnicas de estudio para establecer hipótesis en función del tema-tarea, como elemento de argumentación para la discusión grupal.
- El uso del material de las materias que incluye este nivel educativo, ya -- que es un espacio de reflexión y el tema-tarea es con base en el fenómeno - social escolar o extraescolar que proponga el grupo.
- El material no arbitrario, se recomienda el uso del periódico y que sea el que alumno o el grupo considere apropiado.
- Impulsar la búsqueda de información en los recortes periodísticos, logrando la actividad de técnicas de estudio.
- Impulsar la observación y el registro de información en la propaganda que - existe fuera del centro escolar, sea oficial o no oficial, generando el --- aprendizaje por recepción.
- Impulsar la lectura de la comunicación oral y escrita en el desarrollo de - la discusión grupal en plenaria, fortaleciendo el aprendizaje por descubri- miento.
- Se debe resaltar los procesos de significación del tema-tarea en lo indivi- dual, donde el conocimiento es sustancial, y propiciar la discusión grupal en plenaria con la finalidad de que lo significativo individual pase a ser - significado grupal fortaleciendo la potencialidad del conocimiento práctico así mismo, que la representación del tema-tarea que en principio fue indivi dual se torne representación social y significado social.
- Se deben buscar informaciones del tema-tarea, ya sea de la televisión, cine, teatro, museos y la radio; con la finalidad de que el educando obtenga apli caciones y argumentaciones que pueda ayudar a construir el tema-tarea en el grupo; para formar fundamentos de sus procesos cognoscitivos y lograr mayor crítica del tema.
- Impulsar al grupo al análisis crítico del tema-tarea logrando la lectura de interpretación grupal, aumentando su pensamiento hipotético-deductivo para arribar al pensamiento crítico, práctico y discursivo.
- Se debe resaltar el razonamiento sobre la teoría y la práctica, fomentando la formación armónica e integral del educando.
- Se debe usar las analogías para representar realmente el conocimiento prác- tico, memoria activa y el aprendizaje significativo.

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

- Con base en los contenidos planteados, los estudiantes serán capaces de:
  - . Abordar los conceptos mediante las técnicas de estudio (palabras clave, --- ideas clave del tema-tarea).
  - . Conocer la representación del tema-problema (tarea) por medio de las técnicas de estudio (tomar apuntes, atención, resúmenes y cuadros sinópticos).
  - . Entender la representación social que se construya mediante la discusión -- grupal y la observación-participante.
  - . Lograr fomentar la memoria activa individual y colectiva con base en la discusión y la técnicas instrumentales de estudio.
  - . Lograr la lectura interpretativa por medio de las lecturas informales y la discusión del tema-problema.
  - . Resolución de problemas escolares en el ámbito social.
  - . Manejar la comunicación.
  - . Adaptarse a las relaciones interpersonales.
  - . Capacidad de juicio y emitir resultados del tema-problema.
  - . Representar el significado individual y social.
  - . Reconocer los problemas sociales, económicos, políticos y culturales en relación con la escuela y fuera de ella.
  - . Ser solidario, organizativo, comunicativo, crítico, reflexivo y participativo de manera latente o manifiesta.
  - . Manejar la situación con base en el discurso.

#### CONTENIDOS DE APRENDIZAJE.

##### PRIMER AÑO.

##### AREA DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR

- . Se discutirá las técnicas de estudio.
- . Proponer temas-problema sobre contenidos de conocimiento para la discusión.

- . Temas-problema sobre actitud hacia el estudio.
- . Temas-problema sociales, políticos y económicos.
- . Temas-problema sobre círculos de estudio y organización social.

#### AREA VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO.

- . Temas-problema sobre la toma de decisión del taller de su preferencia.
- . Temas-problema sobre el trabajo.
- . Temas-problema sobre economía.

#### TERCER AÑO.

#### AREA DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR.

- . Proceso de las técnicas y estrategias de estudio.
- . Proceso de su archivo de fichas de trabajo.
- . Discusión de la construcción de una guía de estudio sobre el perfil que desea estudiar como egresado de la secundaria.  
(guía de estudio para presentar examen a nivel medio superior).

#### AREA PSICOAFECTIVO SOCIAL.

- . Discusión sobre adolescencia en lo moral, en lo biológico, en lo social y psicológico.

#### AREA VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO.

- . Visita, investigación y discusión sobre el mercado laboral que exista en --  
torno a la toma de decisión del educando.

#### LINEAMIENTOS DE EVALUACION Y CRITERIOS PARA LA ACREDITACION.

- . Para la evaluación se debe considerar la relación que se establezca con las materias sobre las problemáticas discutidas. En el entendido de que la comu  
nicación se da en diferentes contextos e interpretaciones.

- . Se construirá un archivo de fichas de trabajo.

#### AREA PSICOAFFECTIVO SOCIAL.

- . Discutirán sobre:

- Organigrama de la escuela.
- Funciones de los servicios con que cuenta la institución.
- Función de la biblioteca.
- Reglamento escolar.
- Consejo técnico y escolar.
- Campañas profilácticas.
- Conocer el entorno social interno y externo de la institución.

#### AREA VOCACIONAL Y PARA EL TRABAJO.

- . Visita, investigación y discusión de:

- Talleres de tecnología.
- Laboratorios.
- Areas de educación artística.

#### SEGUNDO AÑO.

#### AREA DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR

- . Discutir el problema de deserción y reprobación.
- . Proceso de las técnicas y estrategias de estudio.
- . Proceso del archivo de fichas de trabajo.
- . Proceso de la discusión de temas-problema en lo académico.

#### AREA PSICOAFFECTIVA SOCIAL.

- . Temas-problema afectivos, individuales y de grupo.
- . Adolescencia
- . Adaptación grupal.
- . Temas problema sobre rendimiento escolar



- . Este programa pretende que se trabaje los tema-problema para aplicar los conocimientos en el entorno interno y externo del centro escolar de manera --analógica, fomentando la comunicación oral y escrita, donde el alumno pueda formar estrategias hacia el uso cotidiano.
- . La relación entre los contenidos de las materias fomentará analogías de la teoría y la práctica mediante el proceso de la discusión.
- . La interrelación de contenidos y vivencias logrará significados para discutir en un proceso permanente dentro y fuera del salón de clase, manifestando las funciones mentales en el desarrollo natural (concreto) y el desarrollo social (hipotético-deductivo).
- . Sobre la acreditación, es necesario lograr productos del uso del archivo de fichas de trabajo, de las lecturas, resúmenes, noticias comentadas y ensayos de acreditación. Ya que el archivo documental servirá como cierta memoria de datos en la búsqueda del procesamiento, obteniendo algún producto escrito.
- . Es improtante que el educando pueda formar su archivo bibliográfico para cada materia fomentando la organización, disciplina y consciencia para facilitar la indagación de los problemas-tema.

#### BIBLIOGRAFIA.

Para el alumno.

- UNAM/SEP. Guía del estudiante. México UNAM 1985.  
Brown, W.F. Guía de estudio efectivo. México. Trillas, 1975c, 1988.  
----- y Holtzman W.H. Guía para la supervivencia del estudiante.  
Michel, G. Aprende a aprender. Guía de autoeducación. México. Trillas, 1988.  
Staton, T.F. Cómo estudiar. México. Trillas, 1987.  
Díaz V., J.L. Aprende a estudiar con éxito. México, Trillas, 1988.  
Herroz, L.G. El arte de aprender a estudiar. México, Trillas, 1988.  
Guerra. H. yMc. Cluskey D. Cómo estudiar hoy. México, Trillas, 1987

PARA EL MAESTRO.

- UNAM/SEP. Guía del estudiante. México, UNAM 1985.  
Maddox, H. Cómo estudiar. España. Oikos-tau. S.A. 1963c 1979.  
Brown, W.F. Curso para el estudio efectivo. manual del instructor. México.  
Trillas. 1972c. 1980.  
Aduna, M. A.P. y Márquez S, E. Curso de hábitos de Estudio y autocontrol.  
México. Trillas. 1985, 1987.  
Mills, C.W. "Sobre artesanía Intelectual" en La imaginación sociológica. Mé-

- xico. Fondo de Cultura Económica. 1959c 1985.
- Ausubel, D.P. Psicología Educativa. un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. 1968c. 1976.
- Moscovici, S. La psicología de las minorías activas. España. Morata. 1981.
- Moscovici, S. La psicología social. España. Paidós. Tomo I 1985 y Tomo II. 1986.
- De Vega, M. Introducción a la Psicología cognitiva. España. Alianza Psicológica. 1984c 1986.
- Stones E. Psicopedagogía. España. Paidós. 1979c. 1983

NOTAS

- (1) cfr. Abbagmano N.Y. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. México F.C.E. 1964.
- (2) Castrejón A.J. Educación Permanente. México. F.C.E. 1974. p.p. 26-29
- (3) De Caplan G y Legovici. Psicología Social de la Adolescencia. Argentina. - Paidós 1973. p.p. 27-28
- (4) Horrocks. J. Psicología de la Adolescencia. México. Trillas. 1986 p.p. 320-336
- (5) De Caplan G y Legovici. op.cit. p.p. 37-45.
- (6) Horrocks. op.cit. p.p. 38.
- (7) ibidem.
- (8) ibidem.
- (9) idem., p.p. 39
- (10) ibidem.
- (11) Freud S. Ensayos sobre sexualidad. México. Sarpe 1985. p.p. 92.
- (12) idem., p.p. 89-90.
- (13) cfr. Horrocks. J. p.cit.
- (14) idem., p.p. 101
- (15) cfr. idem., p.p. 101-104
- (16) cfr. idem., p.p. 100-107.
- (17) cfr. Wallon H. del Acto al pensamiento. Buenos Aires. Lautaro. 1965 p.p. 39-42.
- (18) cfr. A. Psicología y Pedagogía. México. Grijalbo. 1970. p.p. 119.
- (19) cfr. Lehalle, H. Psicología de los Adolescentes. México. Grijalbo. 1990.
- (20) cfr. Meranst. op.cit. p.p. 211-214.
- (21) cfr. Horrocks. op.cit. p.p. 251-253.
- (22) cfr. idem., p.p. 258.
- (23) cfr. Díaz-Guerrero. Psicología del Mexicano. México. Trillas 1988. p.p. 11-34.
- (24) idem., p.p.12.
- (25) S.E.P. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, SEP.
- (26) idem., p.p. 20-31.
- (27) idem., p.p. 58-59.
- (28) cfr. SEP. Plan de Acción Educación Básica. México-SEP. 1990.
- (29) SEP. Programa Lengua y Literatura I. México. SEP. 1990.
- (30) SEP. Programa Matemáticas I. México. SEP. 1990.
- (31) ibidem.

- (32) SEP. Programa Geografía. México. SEP. 1990.
- (33) Mejía, Z.R. Moisés Sáenz. Educador de México. México. Federación Editorial Mexicana. 1976. p.p. 167
- (34) SEP. Guía Programática de Orientación Educativa. México. SEP. 1990. p.p. 11-12 y 46.
- (35) cfr. SEP/UNAM MEMORIA. Tercer Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. Morelia-México. SEP. 1984. p.p. 173-176.
- (36) Morles, A. "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la -- lectura" en Educación No. 81.DEA. 1984. p.p. 40-42.
- (37) De Vega. M. Introducción a la Psicología Cognitiva. México. Alianza Editorial 1984. p.p. 439.
- (38) cfr. idem., p.p. 463-467.
- (39) cfr. idem., p.p. 479.
- (40) idem., p.p. 486-487.
- (41) cfr. idem., p.p. 476-509.
- (42) Wertsch, U.J. Vygotsky y La Formación Social de La Mente. Barcelona. Paidós 1988. p.p. 41.
- (43) cfr. idem., p.p. 42-44.
- (44) idem., p.p. 48-49.
- (45) idem., p.p. 50.
- (46) Piaget. J. Problemas de Psicología Genética. Barcelona. Ariel 1978.
- (47) cfr. Luria, A.R. Los procesos cognitivos. Análisis socio-historico. Barcelona Fontanela 1980. p.p. 23-33.
- (48) idem., p.p. 9-10.
- (49) idem., p.p. 168-170.
- (50) De Vega, op.cit. p.p. 512 y Wertsch. op.cit. p.p. 56.
- (51) cfr. Wertson. op.cit. p.p. 51.
- (52) cfr. idem., p.p. 62.
- (53) Moscovici, S. Psicología de las minorías activas. Barcelona. Morata. 1981 p.p. 95.
- (54) idem., p.p. 126.
- (55) cfr. idem., p.p. 127.
- (56) cfr. idem., p.p. 138-172.
- (57) Freud, S. El yo y el ello. México, Alianza. 1983, p.p. 8-9.
- (58) idem., p.p. 9-12.
- (59) Laplanche, J. y Pontalis, B. Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires. Labor. 1974, p.p. 487.
- (60) idem., p.p. 40.
- (61) De Vega op.cit. p.p. 121.

- (62) Ausubel, D.P. Psicología Educativa. Un punto de vista. Cognoscitiva. México. Trillas. 1976. p.p. 56.
- (63) cfr. *idem.*, p.p. 63.
- (64) *idem.*, p.p. 107.
- (65) *idem.*, p.p. 74-75.
- (66) *idem.*, p.p. 75-76.
- (67) *idem.*, p.p. 578-579.
- (68) *idem.*, p.p. 67.
- (69) *idem.*, p.p. 379.
- (70) Guidano, V. y Liotti G. "Una base constanctiva para la terapia cognitiva" en Cognición y Psicoterapia de Michael J. Mahoney y Arthur Freeman. Barcelona. Paidós. 1988. p.p. 126-127.
- (71) Wertsch, *op.cit.* p.p. 84.
- (72) cfr. Bruner, J. y Haste A. La elaboración del sentido. Barcelona. Paidós 1990. p.p. 84-85 y 90-91.
- (73) *ibidem.*
- (74) *idem.*, p.p. 90.
- (75) cfr. *ibidem.*
- (76) Moscovici, S. Psicología Social. Tomo I. Barcelona. Paidós. 1985. p.p. -
- (77) *idem.*, p.p. 22
- (78) *idem.*, p.p. 27.
- (79) *idem.*, p.p. 473-475.
- (80) cfr. Moscovici, Psicología Social. Tomo II. Barcelona. Paidós. 1986. p.p. 486.
- (81) cfr. *idem.*, p.p. 488.
- (82) cfr. Ausubel *op.cit.* p.p. 72-74.
- (83) Rosado, M. A. Inventario de estudio para diagnóstico breve . México. Trillas. 1982.

## CONCLUSION.

A través de esta investigación se enfatizó en los hechos históricos de la Orientación Educativa y su incidencia dentro del proceso de aprendizaje en la escuela secundaria de nuestro país.

Encontramos que Orientación Educativa nace en 1952, como medida preventiva para atacar el problema de deserción y reprobación. Fecha que reconoce el Estado como existente. Para 1958, la Orientación Educativa es el principal -- apoyo para canalizar la vocación del adolescente, por medio de una estrecha -- relación del orientador y el educando dentro del salón de clase, en el plan -- de los once años, orientación educativa y vocacional cuenta con una hora semanal ante grupo dentro del currículo, sólo a terceros años de dicho nivel educativo, que dura hasta 1974.

Así, desde 1975, la Orientación Educativa se encuentra fuera del Plan de Estudios de manera curricular, pero con las mismas acciones, o sea, previsión de la deserción y la reprobación; y como agente informativo de vocaciones.

En consecuencia, la labor del orientador educativo es de servicio, apoyo y remedio; reducida su acción al cubículo de servicios educativos, que lo comparte con el Médico Escolar, trabajo social y la prefectura.

En realidad, la Orientación Educativa no ha sido de mucha importancia durante los años de educación que cuenta nuestra historia; por ende, el papel de la orientación en escuelas secundarias se ha reducido a ser el correctivo disciplinario, constructor de estadísticas del aprovechamiento escolar y esporádicamente atiende el consejo escolar para alumnos con problemas afectivos. Hechos que lo dejan fuera del proceso de aprendizaje del adolescente en desarrollo.

Con estas acciones se trata de llenar los requisitos que marca el objetivo de Orientación Educativa y Vocacional de 1982, que dice:

"El objetivo general de la Orientación Educativa y Vocacional, es lograr la formación de actitudes y el desarrollo de hábitos y habilidades para alcanzar una vida equilibra-

da y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social, mediante:

- La planeación de metas que respondan a las necesidades, intereses, aptitudes y rasgos personales.
  - Las soluciones adecuadas a los problemas educativos, psicosociales y vocacionales que se le presenten.
  - La realización de actividades que estimulen su desarrollo personal.
  - La valoración de sus posibilidades y limitaciones a fin de establecer buenas relaciones con la comunidad.
- (1)

Este objetivo general es vigente. Por consiguiente las acciones que propone dicho programa son:

"Para que la escuela secundaria cumpla con su función formativa, debe considerar como áreas fundamentales de este servicio:

- El aprovechamiento escolar.
- La orientación psicosocial.
- La orientación vocacional.

La primera área tiende a guiar al educando en el proceso de aprendizaje para que adquiera las experiencias que le permitan asimilar los contenidos programáticos de las diferentes áreas o asignaturas que conforman el Plan de Estudios vigente.

La segunda área pretende desarrollar en el alumno actitudes y sentimientos de seguridad en sí mismo y establecer relaciones adecuadas con los miembros de su comunidad, con el propósito de colaborar en la superación de ésta.

La tercera área aspira a que el educando descubra por sí mismo sus necesidades vocacionales, tendencias e inclinaciones, analice las oportunidades que le ofrecen las instituciones educativas postsecundarias y las posibilidades de trabajo que existan en la región donde vive". (2)

Se puede observar que la función del orientador que marca el programa es formativa, pero en la realidad es informativa e individual. Así, con base en este trabajo, se propone el proceso de aprendizaje formativo mediante las mismas acciones, y quizás con el mismo objetivo, pero con un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente al que se ha ensayado hasta este momento.

Se propone el proceso de enseñanza-aprendizaje en Orientación Educativa mediante el taller de comunicación, donde se manifiesta la coexistencia del desarrollo instrumental, el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo afectivo-social. Así mismo, que sea incluido dentro del plan de estudios curricularen

te en las horas destinadas a la opción (plan de estudios 1990), desde el primer año y hasta la terminación de los estudios de secundaria.

Es necesario que la escuela secundaria fomente la formación educativa de sechando el memorismo, la pasividad y la poca actitud hacia la reflexión y la crítica. Por ende, se propone esta alternativa, que busca un espacio donde el educando pueda reflexionar y criticar mediante la discusión de temas-problema, con la finalidad de interrelacionar los contenidos adquiridos en la demás materias y poder aplicarlos a la realidad social por medio de analogías e interpretaciones vivenciales del educando y el orientador.

Para entender mejor el taller de comunicación veamos: qué es, cómo es y para qué es.

En primer lugar (qué es), es un espacio de convergencia de los contenidos de Lenguaje y las Ciencias Sociales, donde se manifiesta la crítica y la reflexión sobre los fenómenos naturales y los fenómenos sociales para poder interrelacionar los contenidos académicos dentro y fuera del centro escolar.

En segundo, es un proceso de enseñanza-aprendizaje para lograrlo dentro de las actividades de Orientación Educativa, desarrollando lo instrumental, cognoscitivo y afectivo-social mediante la reflexión, favoreciendo el desarrollo natural y el desarrollo social.

En el último, es un espacio de reflexión en sí mismo, en la toma de decisión consciente desde los siguientes puntos de vista:

En lo instrumental, podrá construir un archivo bibliográfico y de fichas de trabajo por materia haciendo las veces de almacén de datos con el fin de relacionar la información escrita y oral.

En lo cognoscitivo, favorecer con base en el almacenamiento de datos, ob tener memoria operativa para lograr el razonamiento inductivo y razonamiento deductivo al lograr la discusión en grupo.

En lo afectivo-social, favorecer la discusión ya sea por comunicación --



oral o bien escrita, para enfrentar el discurso por medio de la latencia o lo manifiesto con base en la reflexión de los conflictos observados mediante la atención flotante y dar paso a la conciencia dejando los momentos de pa---sión sin razonamiento, dando paso al pensamiento real, crítico, autogestionario.

En resumen, se trata de lograr en el educando la disciplina mental en la resolución de problemas y en la problematización de los mismos.

Para ello es necesario conocer el papel de observación-participante de cada integrante del taller de comunicación y el dispositivo que se tendrá -- que formar según las características particulares y específicas de cada grupo de adolescentes en educación secundaria.

Pues en un principio los educandos están siempre en espera de lo que diga el orientador, pero después de romper esa actitud el dispositivo será ---- abierto para la discusión, la reflexión y la crítica.

Encontramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje del taller de comunicación, se adecua al ritmo y proceso de aprendizaje del educando, respetando las habilidades y actitudes hacia la apropiación del conocimiento individual, pues se observa que unos alumnos tienen la habilidad de "percibir" en un primer momento, después el "sentir" el objeto de conocimiento y por último "experimentar" por medio de la "acción", y otros en cambio, lo primero que hacen es "sentir", después "perciben" el objeto de conocimiento y por último logran la "experimentación-acción", resultando con conocimiento sintético y otros de manera analítica, de una u otra manera el taller de comunicación busca la experimentación-acción dentro de la discusión que genera el grupo mediante el dispositivo abierto, para fomentar la codificación; decodificación y descontextualización durante cada sesión dialógica y participativa.

El orientador educativo es el encargado de fomentar la construcción de dicho dispositivo para que fluyan las ideas cognoscitivas y puedan generar situaciones para discutir los temas-problemas, y por otra parte observar mejor -- los problemas de índole afectiva que pueda presentar algún educando o bien un grupo y ejercer el servicio de consejo escolar que no está fuera de las fun--

ciones del orientador.

Sobre el papel de los integrantes del taller, sus funciones son: el orientador, los educandos y los temas a discutir; el orientador y los educandos serán emisores y receptores de manera recíproca; los temas a discutir son los -- mensajes estructurados por los integrantes del taller para fomentar la comunicación.

El mensaje es el elemento objetivo del proceso de la discusión que llega a los sentidos del emisor o del receptor.

En la discusión se juega el papel de emisor o de receptor creando mensaje con base en los códigos, signos e imágenes según la historia individual o experiencia social de cada uno. Pero en la discusión el mensaje cambia de ser individual a social, por ende la representación individual al discutirla se decodifica y descontextualiza para transformarse en representación social que se naturaliza para obtener diferentes niveles del mensaje de aprendizaje en la apropiación del mismo, ya sea de forma sintética o bien analítica.

Dentro de este interjuego de la discusión las herramientas instrumentales son las técnicas de estudio que con el manejo propician estrategias con mensajes representativos de la realidad escolar o cotidiana del educando formando -- cada vez más el pensamiento crítico. Con lo que se obtiene mejores habilidades y actitudes frente al conflicto y la discusión del mismo, y se generan comportamientos sociales de cambio y de recambio, en sus estructuras cognoscitivas -- en función de su desarrollo como ser humano.

Así la discusión fomenta la comunicación y ésta, la mejor relación humana ya sea académica o bien de manera cotidiana, pero la formación hacia la comunicación es hacer entender el papel del emisor y el receptor y viceversa, o sea, que todos los integrantes de dicho taller son emisores y además receptores para discutir la problemática que presenta el adolescente en este nivel educativo.

Por otro lado, el taller de comunicación fomenta el desarrollo social --- (función cognoscitiva y afectivo-social) dejando poco a poco las funciones ele

mentales del desarrollo natural (función instrumental, cognitiva) para armonizar el binomio escuela-sociedad (ver cuadros 16 y 17).

Esta propuesta es una alternativa para tomar en cuenta el papel tan importante de Orientación Educativa dentro del plan curricular, que se ha propuesto desde el inicio de la educación secundaria pero hasta la fecha siempre se le ha dado un trato menor en el proceso de la formación del carácter del adolescente y ahora, con el Plan de la Modernización, donde se presenta un modelo flexible que se basa en el aprendizaje significativo y la libre metodología, se puede tomar en cuenta esta propuesta para lograr la preparación de los educandos en el manejo del procesamiento de información, ya que la computarización avanza de manera impresionante en la educación del futuro. Veamos a Roszak (1988c 1990) al referirse a este rubro:

"(...) La industria informática está suministrando ordenadores a precio reducido o gratis a las universidades y sistemas de escuelas, completos. En California, está marcando la pauta nacional en lo que se refiere a la alta tecnología en la educación y donde 80 por 100 de las escuelas disponían de ordenadores. La empresa Apple ha instalado una de sus máquinas, a modo de obsequio gratuito en todas las escuelas del Estado. Lo que representa unos 10,000 ordenadores. Las Compañías Atari, IBM y Hewlett Packard se han apresurado a hacer ofertas parecidas y Apple propone instalación gratuita de un ordenador en todas las escuelas de Estados Unidos, lo que representan alrededor de 100,000 máquinas. Y al ir disminuyendo el mercado de ordenadores domésticos, se han intensificado la instalación de microordenadores en las aulas de la nación; así en 1983 el número de ordenadores en las escuelas públicas era de 350,000, más el doble que el año anterior. En 1984, se multiplicó el número al doble alcanzando 630,000 ó sea a seis máquinas por escuela, alrededor de una por 60 alumnos y se dice que a mediados del decenio de 1990 se alcanzará la proporción de un ordenador por alumno o por pupitre, a este movimiento, se une Gran Bretaña, Francia y Japón. En el Japón, el 70% de los institutos, tendrán ordenadores antes de que finalice el decenio, según información del ministerio de educación, en Francia con la campaña de "100,000 ordenadores para nuestras aulas" para 1995. Los británicos van adelante con más de 98% de las cuales dotadas de microordenadores; con estos avances surge la problemática de la desigualdad informática (...)" (3)

Este es un claro ejemplo de los pasos que está manifestando la nueva for-

ma de enseñar y que este nuevo programa sobre educación debe dar respuesta y seguir siendo solidario internacional en los avances de la educación.

Ausubel manifiesta sobre las computadoras:

"Los programas de las computadoras parecen ser capaces, -- ciertamente, de ejecutar muchas de las mismas clases de -- operaciones cognoscitivas que realizan los humanos: memorizar, generalizar, clasificar, solucionar problemas y tomar decisiones lógicas; pero, las computadoras carecen de la -- capacidad del ser humano para la improvisación imaginativa la inspiración cradora y el pensamiento independiente".  
(4)

Sin embargo, es necesario pensar en el uso de la computadora en la escuela y que sea un auxiliar para la enseñanza, pero que no se convierta a la computadora en la única forma de enseñar, porque si el maestro se somete a la máquina enseñará a sus educandos a someterse.

En suma, el taller de comunicación es una alternativa para lograr el salto de lo sustancial a lo potencial, generando el cambio de estructuración cognoscitiva de lo elemental a lo avanzado.

De tal manera que el aprendizaje se logra por medio de conocer y manejar los contenidos (según Freud lo manifiesto) y que no se quede en sólo ideas -- (según Freud lo latente) de las materias que construyen el plan de estudios; en otras palabras, que los contenidos de aprendizaje no se queden en la sustancialidad, sino que por medio de la discusión se pueda relacionar la realidad con el contenido manifestándose en la individualidad y la grupalidad para obtener la potencialidad del conocimiento, para transformar permanentemente -- las representaciones cognoscitivas producto de la comunicación del educando -- con el educador y con sus mismos compañeros dentro o fuera del centro escolar.

De hecho, se observa en la influencia interna y externa que afronta el educando ante el subgrupo y la plenaria grupal donde se relaciona la objetivación y el anclaje y el papel del alterego dentro de la idealización social, que se introduce entre la naturalización, la red de significaciones, la descontextualización, en la toma de decisión al interpretar los discursos de sus compañeros y los suyos propios fomentando la memoria activa para intelectuali

zar continuamente construyendo su conciencia en la aplicación de sus ideas y manifestando resultados del contenido de aprendizaje.

Por tanto, la discusión favorece los procesos de aprendizaje que manejan los autores mencionados en la formación del taller de comunicación, manejando la imagen, el signo, el código, el concepto, la proposición, la representación la comprensión, la interpretación y la consciencia con la finalidad de transformar permanentemente y de manera continua, la reflexión, la crítica y la gestión en el educando y educador en el centro escolar y fuera de él.

Con base en lo antes mencionado, es necesario crear la educación hacia la comunicación permanente y negociadora para el cambio social permanente, y la coexistencia del desarrollo instrumental, cognoscitivo y afectivo-social.

Para finalizar, el taller de comunicación es un espacio de convergencia donde se pone de manifiesto las habilidades y actitudes del orientador y del educando al interaccionar ideas, experiencias, procesos de aprendizaje y soluciones relativas a la problemática que presenten los involucrados.

Por otro lado, el orientador, con base en sus conocimientos básicos puede interpretar, entender los problemas sobre lo biológico, lo cognoscitivo, juicio moral, interrelación escolar, familiar y comunidad que presenta el educando. Teniendo los elementos necesarios para desempeñar su papel dentro de lo individual (consejo escolar) o bien en lo colectivo hacia la mejor apropiación de los contenidos académicos, afectivos, sociales, familiares y de comunidad cotidiana del educando y del cuerpo de docentes del centro escolar, y su propia actividad dentro del aparato docente de la institución.

Así, el taller de comunicación es una alternativa para manejar el proceso de aprendizaje en similitud con Bleger (1977) cuando manifiesta:

"El proceso de comunicación nos permite analizar y reconocer la enorme importancia que tienen los seres humanos, -- unos sobre otros y cómo los estímulos más importantes y -- significativos que forman y condicionan la conducta no pre vienen del medio físico, sino de otros seres humanos, de sus conductas. En este proceso de comunicación se concreta la socialización del ser humano, porque todo el proceso de

condicionamiento recíproco de los seres humanos, a través del proceso de comunicación, se lleva a cabo según normas y contenidos dados en una estructura social determinada, que también se transmiten, implícitamente, en los mensajes". (5)

Por tanto, el orientador educativo mediante esta alternativa busca su lugar como docente dentro del proceso de aprendizaje del educando en la enseñanza que imparte la escuela secundaria mediante las áreas programáticas: a) pedagógicas, afectivo-social y vocacional y para el trabajo (ver Modernización Educativa, 1990).

Por último, es importante que los diseñadores del plan de estudios de la modernización educativa 1989-1994 tomen en cuenta los elementos humanos que existen en cada secundaria, o sea, los docentes por materia, que su función primordial es enseñar (o instruir) los mecanismos instrumentales del conocimiento que imparten y dejan que el educando por sí mismo pueda lograr estructuras cognitivas al descubrir dichos mecanismos, por un lado; y por el otro, la existencia de dos orientadores por turno que conocen y manejan los procesos mentales formativos que fomentan la construcción de estructuras cognoscitivas y el proceso del desarrollo afectivo-social que se manifiesta en la actitud, en las habilidades de reflexión y de crítica por el proceso formativo de la consciencia.

Es necesario que exista la coexistencia de lo instrumental, lo cognoscitivo y lo socio-afectivo para lograr el equilibrio formativo del educando. -- Pues en la actualidad se fomenta el desarrollo instrumental y, con base en el descubrimiento por el mismo, el educando se adapta al medio social logrando estructuras no dinámicas en la construcción del conocimiento, faltando la --- consciencia de lo que aprende.

Para lograr el equilibrio del conocimiento consciente es necesario que la planta docente cuente con orientación educativa y todos, con los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, fomenten el desarrollo integral del educando, principio fundamental del artículo tercero constitucional.

NOTAS

- (1) SEP. Programa Orientación Educativa y Vocacional. México. SEP. 1982.
- (2) *ibidem*.
- (3) Roszat, T. El culto de la información. México. Grijalbo. 1990. p.p. 64-65.
- (4) Ausubel, D. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México.
- (5) Bleger. J. Psicología de la Conducta. Buenos Aires. Paidós. 1977. p.p. 112

BIBLIOGRAFIA.

- Aduna M., A.P. y Márquez S. E. Curso de hábitos de Estudio y autocontrol. México. Trillas. 1985.
- Abbagnano N. y A. Visalberghi. Historia de la pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica. 1957, 1964.
- Alvarez L. Ensayos pedagógicos. México. SEP. 1976.
- Amos J. "Requisitos generales para aprender y enseñar, esto es: de modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos". Educación No. 81. OBA.
- Assoun, P L. Introducción a la epistemología freudiana. México, Siglo XXI. 1982.
- Ausubel, D.P. Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo. México. -- Trillas. 1976.
- Barthes, R. El grano de voz. México. Siglo XXI. 1981, . 1985.  
----- El grado cero de la escritura. México. Siglo XXI. 1972c 1987.
- Bettelheim B. y Zelan K. Aprender a leer. México. Grijalbo. 1990.
- Bloom B. Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires. Ateneo. -- 1979.
- Bleger, J. Psicología de la Conducta. Buenos Aires. Paidos. 1977.
- Bolles C, R. Teoría de la motivación. México. Trillas. 1976.
- Bossing, N. Principios de la educación secundaria. B. Aires. EUDEBA. 1960, -- 1965.
- Bourdieu, P. Sociología y Cultura. México. Grijalbo. 1990.
- Brading, D. Los orígenes del nacionalismo mexicano. México. Era. 1988.
- Brown, W F. Guía de estudio efectivo. México. Trillas. 1975c 1988.  
----- Curso para el estudio efectivo. Manual del instructor. México. -- Trillas 1972, 1980.  
----- Prueba para el estudio efectivo. México. Trillas. 1964, 1980.  
----- Encuesta de habilidad hacia el estudio. México. Trillas 1965c, -- 1975.
- Brown, W.F. y Holtzman W. Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio. - manual. México. Trillas. 1964c, 1975  
----- Guía para la supervivencia del estudiante. México. Trillas. 1974c. 1988.
- Bruner, J. La importancia de la Educación. España. Paidos. 1987.
- Bruner, J. y Haste H. La elaboración del sentido. España. Paidos. 1990.
- Caplan, G. y Bebovici (compiladores). Psicología social de la adolescencia. - Argentina. Paidos. 1973.
- Careaga, G. Mitos y fantasías de la clase media en México. México. OCéano. -- 1974c 1983.  
----- Biografía de un joven de clase media. México. Joaquín Mortiz. 1981  
----- Erotismo, Violencia y Política en el cine. México. Joaquín Mortiz. 1981.
- Castrejón, D.J. Educación permanente. México. Fondo de Cultura Económica. --- 1974.  
----- La escuela del futuro. México. Fondo de Cultura de C. E. 1975.
- CEE. Presente y futuro de la educación secundaria. México. CEE. 1983.
- CEE. Impacto y relevancia de la educación básica: panorámica sobre el estado de la investigación. México. CEE. 1983.
- César, M. Orientaciones para alumnos de la escuela secundaria. México. Porrúa S.A. 1980.



- Cipolla, C.M. Historia económica de la población mundial. México. Grijalbo. - 1978c. 1990.
- COLMEX. Historia de la lectura en México. México. COLMEX. 1988.
- Compte, A. Discurso sobre el espíritu positivo. Madrid Sarpa. 1984.
- Córdova, A. La formación del poder político en México. México. Era. 1972c --- 1985.
- La revolución y el estado de México. México. Era. 1989.
- CREA. Memoria. Ciclo de mesas redondas: "Juventud y desarrollo en el México de hoy". México. CREA. 1983.
- Cuadernos de renovación nacional. México. Fondo de Cultura Económica. 1988.
- CUADERNOS. Los servicios de orientación y la educación Mexicana. México. CO-NALTE. 1984.
- De Vega, M. Introducción a la psicología cognitiva. México. Alianza. 1984.
- Díaz-Guerrero. Psicología del mexicano. México. Trillas. 1988.
- Díaz- V., J.L. A-prende a estudiar con éxito. México. Trillas. 1983c, 1988.
- Erikson, E. Sociedad y adolescencia. México. Siglo XXI. 1984.
- Escalante, P. Educación e ideología en el México Antiguo. México. El Caballito. 1985.
- Farr, R. "Escuelas europeas de psicología social: investigación de representaciones sociales en Francia". en: Rev. Mexicana de sociología, ---- abril-junio. UNAM. 1983.
- Ferreiro, E. y Gómez M. (Compiladores) Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI. 1988.
- Freeman, R. Cómo estudiar con eficiencia. México. ITESM. 1974.
- Freud, S. Psicología de las masas. México. Alianza. 1984.
- El yo y el ello. México. Alianza. 1983.
- Ensayos sobre sexualidad. México. Sarpe. 1985.
- Freire, P. La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI 1982.
- Fromm, E. Psicoanálisis de lasociedad contemporánea. México. Fondo de Cultura Económica. 1965.
- Gagné, R. y Briggs. L. La planificación de la enseñanza. México. Trillas. 1983
- García, R, D. Planificación de edificios para la enseñanza. México. UNAM. 1970
- Garza, C, B. La connotación: problemas del significado. México. COLMEX. 1978.
- González, C. P. La democracia en México. México. Era. 1965c. 1984.
- González, E.M. El rendimiento escolar: Una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación. España. DEI. 1986.
- Gómez, R, J. Psicología del mexicano. México. UNAM. 1972..
- Guerra, H. y McCluskey D. Cómo estudiar hoy. México. Trillas. 1978c, 1987.
- Jitrik, N. Lectura y cultura. México. UNAM. 1987.
- Hammonds, C. y Lamar C. El proceso enseñanza aprendizaje. México. Trillas. -- 1979.
- Hansen, R. La política del desarrollo mexicano. México. Siglo XXI 1971c 1983.
- Haring, C.H. El imperio español en América. México. Alianza. E. Mexicana. --- 1975c. 1990.
- Herroz, L. G. El arte de aprender a estudiar. México. Trillas. 1988.
- Herzlich, C. "La noción de la representación social", en: Introducción a la - psicología social de S. Moscovici. Barcelona. Blaneta. 1975
- Horrocks, J. Psicología de la adolescencia. México. Trillas. 1986.
- Hubert, R. Tratado de pedagogía general. México. Ateneo. 1977.
- Lacan, J. Escritos 1 y 2. México. Siglo XXI. 1984.
- Landesman, M. (compiladora). Currículum, racionalidad y conocimiento. Sinaloa México. UAS. 1988.

- Laplanche, J. y Pontalis B. Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires. Editorial Labor S.A. 1974.
- Latapí, P. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. México. Imagen, 1980.
- Le Bon, G. Psicología de las masas. España Morata. 1983.
- Lehalle, H. Psicología de los adolescentes. México. Grijalbo. 1990.
- Lemus, L. A. Evaluación de rendimiento escolar. Argentina. Kapelusz, 1971.
- Llinás, A. E. Revolución, educación y mexicanidad. México. UNAM. 1978.
- Lovis, N. Las pedagogías del conocimiento. México. Fondo de Cultura Económica 1979c 1987.
- Loyola, R. Et al. Entre la guerra y la estabilidad política. México. Grijalbo 1986c.1990.
- Luria, A.R. Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Barcelona. Fontanella. 1980.
- Maddox, H. Cómo estudiar. España. Oikos-tau. 1979.
- Mahoney, M. y Freeman A. Cognición u psicoterapia. España. Paidós. 1988.
- Makarievich, V. "La normalización de la carga de trabajo escolar elementos para una reforma", en Perspectivas. vol. XV No. 2 UNESCO. 1985.
- Márquez, A. D. Psicología y didáctica operatoria. Buenos Aires. Humanitas. -- 1978.
- Martínez, P. E. Taller de lectura y redacción. México. COSNET. 1986.
- Mattelart, A. La cultura como empresa multinacional. México. ERA. 1979.
- Méjía Z. R. Moisés Sáenz educador de México. México. Federación Editorial Mexicana. 1976.
- Melgar. B., R. El movimiento obrero latinoamericano. México. Ed. Patria S.A. 1989.
- Mena, R. y Arriaga J.J. Educación de los antiguos mexicanos. México. Innovación, S.A. 1981.
- Merani, A. Educación y relaciones de poder. México. Grijalbo. 1980.
- Merani, A. Psicología y Pedagogía. México. Grijalbo. 1970.
- Michel, G. Aprende a aprender. Guía de autoeducación. México. Trillas. 1974c. 1988.
- Mills, C.W. La imaginación sociológica. México. Fondo de Cultura Económica. - 1961.
- Monjarras-Ruiz, J. La nobleza mexicana. México. Ejicol, S.A. 1980.
- Moreno, A. Skinner una psicología para la dependencia. Caracas. Cuadernos de la Educación No. 55. 1978.
- Moreno, de A, J. Valores de las formas verbales en el español de México. México. UNAM. 1978.
- Morles, A. "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura" en Educación No. 81. OEA. 1984.
- Moscovici, S. La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de las masas. México. Fondo de Cultura Económica. 1985.
- Psicología de las monarías activas. España. Morata. 1981.
- Psicología social. Tomos I y II. España. Paidós. 1985. 1986.
- "Influencia manifiesta e influencia oculta en la comunicación". en Revolución Mexicana. de sociología, abril-junio 1983. UNAM. 1983.
- O' Gorman, E. Cuatro historiadores de Indias. México. Alianza. E. Mexicana. - 1972c 1990.
- Olivera, C. "La educación en América Latina: ¿una educación dependiente? en: Rev. Perspectivas. Vol. XV, No. 2 UNESCO. 1985
- Palacios, J. La cuentión escolar. Barcelona. Laia. 1978c 1981.

- Passmore, J. Filosofía de la enseñanza. México. Fondo de Cultura Económica. - 1980c. 1983.
- Paz, O. El laberinto de la soledad. México. Fondo de Cultura Económica 1950.
- Pescador, J.A. y Torres C.A. Poder político y educación en México. México. -- UTEHA. 1985.
- Pérez Taboada, N. Estudio dirigido. Argentina. Froquel. 1981.
- Piaget, J. Psicología y pedagogía. México. Sarpe. 1983.
- Adaptación vital y psicología de la inteligencia. México. Siglo -- XXI. 1978.
- Seis estudios de psicología. México. Seix Barral. 1984.
- Problemas de psicología genética. Barcelona. Ariel. 1978.
- El nacimiento de la inteligencia en el niño. México. Grijalbo. --- 1990.
- Pozas. R. y Pozas I. Los indios de las clases sociales de México. México. Si- glo XXI. 1971c 1984.
- Ramírez, S. El mexicano. Psicología de sus motivaciones. México. Grijalbo. -- 1977c. 1990
- Ramlot, M. "El desarrollo de la información y la comunicación y su impacto ac- tual y futuro en los procesos educativos", en Educación. No. 81. - OEA.
- Ramos, S. El perfil del hombre y la cultura en México. México. Espasa Calpe - Mexicana, S.A. 1934c 1990.
- Reyes, H. J. El liberalismo mexicano en pocas páginas. México. Fondo de Cultu- ra Económica. 1985.
- Richardson, R. "Aprender en un mundo en transformación: criterios y métodos - para aplicar en el aula", en: Rev. Perspectivas vol. IX No. 2. --- UNESCO. 1979.
- Rius. El fracaso de la educación en México. México. Posada. 1987.
- Rosado, M.A. Inventario de estudio para diagnóstico breve. Aplicado a las --- guías y a los manuales de W.F. Brown. Manual del instructor. México Trillas. 1982.
- Inventario de estudio para diagnóstico breve. hoja de respuestas - perfil de hábitos de estudio. México. Trillas. 1982.
- Robles, M. Educación y sociedad en la historia de México. México. Siglo XXI. 1977c 1984.
- Roszak. T. El culto a la información. México. Grijalbo. 1990.
- Schaff, A. Historia y Verdad. México. Grijalbo. 1981.
- Schiefelbein, E. "Métodos para examinar antecedentes sobre repetición", en -- Educación, año XXIII No. 81. OEA.
- Schwebel, M. "Cómo facilitar el desarrollo cognoscitivo", en Perspectivas, -- vol XV, No. 2 UNESCO. 1985.
- SEP. Memoria. Encuentro regional latinoamericano de asociaciones de orienta- --- ción escolar y profesional 1988. México. SEP. 1988.
- SEP/UNAM Memorias. Tercer seminario iberoamericano de orientación escolar y - profesional. Morelia-México. SEP. 1984.
- SEP. Informe de labores. 1988-1980. México. SEP. 1989.
- SEP. Programa para la modernización educativa. 1989-1994. México. SEP. 1989.
- SEP. Plan de acción. educación básica y programas. México. SEP. 1990.
- SEP. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México. SEP. 1988.
- SEP. Secundaria experimental mexicana. México. SEP. 1976.
- SEP. Programa de orientación educativa y vocacional. México. SEP. 1982.

- SEP. Bases instructivas para la evaluación del aprendizaje. (acuerdo 17) México. SEP. 1980.
- SEP/UNAM Guía del estudiante. México. UNAM. 1985.
- SEP/ CUADERNOS. Programa de educación preescolar Libro 1, 2 y 3. México. SEP. 1981.
- SEP. Libro para el maestro. Libro 1, 2, 3, 4, 5 y 6 educación primaria. México. SEP. 1980.
- SEP. Programas para la educación media básica. tomo 1 y 2 México. SEP. 1981.
- SEP. Memoria 1976/1982. tomos 1, 2 y 3. México. SEP. 1982.
- SEP. Educación media básica encuesta y evaluación. México. SEP. 1974.
- SPP. Plan nacional de desarrollo 1983-1988. México. SpP. 1983.
- SPP. Informes de gobierno. 1984-1988. México. SPP.
- Smith, F. Comprensión de la lectura. México. Trillas. 1983.
- Solana, F. et. al. Historia de la educación pública en México. México. SEP. - Fondo de Cultura Económica. 1981.
- Sheahan, J. Modelos de desarrollo en América Latina. México. Alianza E. Mexicana. 1987c. 1990.
- Skinner, B.J. Tecnología de la enseñanza. Barcelona. Labor. 1970.
- Staton, T. Cómo estudiar. México. Trillas 1967c. 1987.
- Stones, E. Psicopedagogía. España. Paidós. 1983.
- Tello, C. La política económica en México 1970-1976. México. Siglo XXI. 1979c 1982.
- UNAM. Programas (documento de trabajo). México. UNAM. 1979 (CCH)
- UNAM./DGAPA. Programa y documento de trabajo. simposium internacional sobre - el bachillerato. México. CCH. 1982.
- UNAM. Las humanidades de México. 1950-1975. México. UNAM. 1978.
- UNAM. Síntesis histórica de la Universidad de México. México. UNAM. 1978.
- Wallon, H. Del acto al pensamiento. Buenos Aires. Lautano. 1965.
- Orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires. Lautaro. 1965.
- Wertsch, V.J. Vygotsky y la formación social de la mente. España. Paidós. 1988
- Zea, L. El positivismo y la circunstancia mexicana. México. Fondo Cultural Económica. 1985.
- América como conciencia. México. UNAM. 1972.