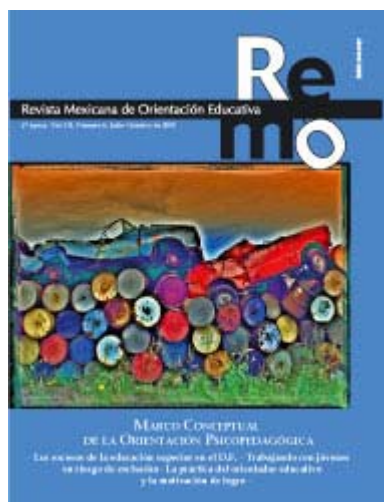


Revista Mexicana de Orientación Educativa

Julio-Octubre de 2005



En este número:

[Las Miradas del Orientador](#)

[Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica](#), *Rafael Bisquerra*

[Los Excesos de la Educación Superior en el Distrito Federal](#),
Guadalupe Escamilla

[Colegiaturas de Universidades en el Distrito Federal — Calcule Usted en Cuánto le Saldrá la Universidad de su Hijo](#), *Guadalupe Escamilla*

[Trabajando con Jóvenes en Riesgo de Exclusión](#), Nuria Manzano Soto

[La Práctica del Orientador Educativo y la Motivación de Logro en los Alumnos](#), *María Paz López*

[La Evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje Desde la Perspectiva del Alumno](#), *Fausto Tomás Pinelo Ávila*

[El Canto de la Tribu. Ensayo Sobre la Historia del Movimiento Alternativo de Música Popular en México](#), *Jorge Héctor Velasco García*

Imagen de Portada: «El Desguance de Sestao». Fotografía de Koldo Badillo, representando la destrucción de nuestro habitat y la necesidad de la educación ambiental. **Imagen de Contraportada:** «Paisaje de Cuenca». Fotografía de Koldo Badillo. En el presente número las magníficas imágenes de este fotógrafo español acompañan los artículos incluidos de dos importantes investigadores de España.

Las Miradas del Orientador

*«Un escritor se ensaya por su mirada,
se acerca, toca y dice cómo es lo que
resiente con sus manos, con sus ojos
[...] El escritor se ensaya en la obra
como se ensaya en el mundo, con
pasión reflexiva [...]»*

Alberto Ruy Sánchez

Hay cierta moda en el manejo de los conceptos utilizados en la educación. Cesar Carrizales los denominó como «conceptos estelares», pero lejos de vulgarizarlos, se esmeró por argumentar con rigor epistémico, el sentido y significado que cada uno de ellos tenía. Pero una buena cantidad de educadores los utiliza de manera descontextualizada, banal y con frecuencia esta situación ha complicado su comprensión objetiva e inclusive, ha afectado la comunicación en su vida cotidiana. Estos son algunos de los conceptos y categorías más importantes que desfilan por la pasarela: «*espacio*», «*excelencia educativa*», «*intervención*», «*competencia*», «*calidad educativa*», «*construcción*», «*actores educativos*»... Por ejemplo el término *elaborar* o *hacer* es más comprensible que el de *construir*; si es que nuestra referencia es ajena al conexionismo filosófico o al constructivismo psicopedagógico. Así entonces cabe la conseja popular: *para que hablamos con palabras que no entendemos sobre las cosas que todos sabemos*.

Últimamente se escucha con insistencia entre los colegas el concepto de «mirada». Sucede que este término ha corrido con la misma suerte que los anteriores, se ha desgastado. La primera evidencia que lo confirma es su reiterada alusión por los enterados y más por los no enterados, quienes no desean quedarse al margen de la moda terminológica. Así el concepto *mirada* desplaza a las palabras: *observación*, *percepción*, *discriminación*..., etcétera.

Con seguridad los investigadores e intelectuales de la educación tienen los elementos para argumentar sobre el concepto de *mirada*. Aquí reflexionamos sin mayores pretensiones sobre él, y se nos ocurre para este verano cálido del 2005 recrear el concepto desde la perspectiva placentera y profunda de la literatura (eludiendo la tentación de caer en el terreno de la metáfora). La propuesta conceptual es sencilla, definimos a la «mirada» como la posibilidad de *ensayar lo que se observa con intención*.

El reconocido escritor Alberto Ruy Sánchez (1999) nos ayuda a argumentar la humildad del concepto propuesto, y presenta un ejemplo ilustrativo: «Un escritor acompaña a un artista cuando escribe sobre sus cuadros. Es igual a él con otros materiales. Es como un artista incorporando a su obra otras que ve y que lo afectan. Experimenta, se aventura. Las palabras del ensayista son como cuadros sobre cuadros que tratan de señalar significados, sensaciones, historias [...]»¹

Desde esta apreciación sencilla, la REMO ha sido un espacio de miradas sobre las reflexiones, las estrategias, intenciones, etcétera, de la Orientación Educativa y también del arte. La tarea tenaz sigue. En este número presentamos varias e interesantes *miradas* de colegas del mundo, la casa de todos. De España, Nuria Manzano, joven y experimentada investigadora, ensaya sobre un hecho social de desafortunada presencia internacional, como lo representa la *exclusión social*. Su colaboración nos sugiere la pregunta: ¿verdaderamente quiénes son los marginados, la gran mayoría de ciudadanos pobres o la minoría oligarca dueña del gran capital, que vive en escandalosa opulencia?

Otra *mirada* bien reconocida por los orientadores iberoamericanos es la del Dr. Rafael Bisquerra, quien siguiendo un modelito sencillo de comunicación del poeta universal Rudyard Kipling, de una manera didáctica ofrece un *marco conceptual de la orientación psicopedagógica*. Su colaboración es de gran utilidad, frente a la frivolidad con la que llegan a aplicarse los conceptos y categorías de la Orientación Educativa. Más adelante la Maestrante María Paz López *mira* a partir de su experiencia en un plantel de bachillerato del Estado de México, la práctica del orientador educativo y el papel que tiene la *motivación de logro*, como un «aspecto importante y necesario del proceso orientador»; además, la autora se pregunta: «¿en que medida el orientador es consciente de la influencia de ese factor psicoeducativo en su labor...?»

Las colaboraciones siguientes, más que *miradas* en el sentido ensayístico como lo hemos propuesto, son estudios de hechos educativos y sociales. En ese sentido, la respectiva lectura de las restantes colaboraciones convoca y exige la *mirada* del lector, a encontrar lo no dicho del dato frío, aparentemente objetivo y no intencional de la estadística. Los temas sujetos a la *mirada* son la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno, del Maestro Pinelo; los excesos y la deficiente distribución de la matrícula escolar y de los planteles en el Distrito Federal, por la Comunicóloga Guadalupe Escamilla; y la presentación de un ensayo sobre la historia del movimiento alternativo de música

popular en México, en «El Canto de la Tribu» de Jorge Héctor Velasco García.

Dicen los que saben: *una mirada vale más que mil justificaciones...*; ¿será...?

Café El Ché, Copilco, DF, junio de 2005.

Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica

Rafael Bisquerra*

Resumen: En este breve ensayo se aborda la conceptualización de la Orientación como un proceso que se ha transformado a lo largo del tiempo y en el que es fundamental redimensionar y sobre todo analizar sus alcances y limitaciones. Se propone como un concepto integrador el de Orientación psicopedagógica. **Palabras clave:** Orientación Psicopedagógica; Orientación escolar; Orientación profesional; Orientación vocacional.

Concepto de Orientación Psicopedagógica

De vez en cuando conviene revisar el concepto que se tiene de Orientación, ya que se trata de un marco teórico en evolución que está creciendo continuamente. Actualmente se tiene una concepción mucho más amplia que el concepto clásico de Orientación escolar y profesional. Nos encontramos ante un nuevo concepto para el cual necesitamos un término nuevo. Dado el contexto social, político y científico que caracteriza la llegada del siglo XXI, hay argumentos para considerar que *Orientación Psicopedagógica* puede ser un término apropiado, para incluir lo que en otras épocas se ha denominado Orientación escolar y profesional, Orientación educativa, Orientación profesional, Orientación vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, etcétera

Teniendo en cuenta estos considerandos, adoptamos una definición del concepto de **Orientación Psicopedagógica**, entendiéndola como un *proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.*

La mayoría de las definiciones de Orientación incluyen la palabra **ayuda** como rasgo definitorio. Conviene insistir en que la Orientación es un **proceso** continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a **todas las personas**, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital. Según las circunstancias, la Orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etcétera (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la Orientación es la integración de **todos los aspectos** en una unidad de acción coordinada. Concebimos la Orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye el auto-desarrollo, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto-orientación. Esto significa que la Orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida.

A pesar del énfasis en la prevención y el desarrollo humano, no podremos evitar la atención a la diversidad (Necesidades Educativas Especiales, dificultades de aprendizaje, casos problema, etcétera) y la intervención en algunos de estos últimos.

Por ayuda profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos, nos referimos a un campo de investigación y acción interdisciplinaria que trata de utilizar los principios teóricos y la tecnología de la intervención. Desde los principios filosóficos se tiene una concepción integral del ser humano, al que hay que atender en todos sus aspectos (profesional, educativo, social, emocional, moral, etcétera).

Consideramos que existe una sola Orientación. Su conceptualización ha seguido una larga evolución a lo largo del siglo XX. Entre los **términos** que se han ido utilizando están *Orientación vocacional y profesional, Orientación educativa y escolar, educación para la carrera, psicología escolar, educación psicológica, atención a las necesidades educativas especiales, Orientación para la prevención y el desarrollo*, etcétera. Entendemos que todos estos conceptos constituyen una unidad que como tal no encaja en ninguno de los términos anteriores. Necesitamos nuevos términos para comunicarnos sobre los nuevos modelos de intervención. Por eso, proponemos que si «Orientación» ha de llevar un calificativo que sea «psicopedagógica», sugerimos la denominación de Orientación Psicopedagógica como término que los incluye a todos, dándoles unidad.

El término *Orientación Psicopedagógica* se ajusta a la realidad profesional y al contexto social actual. Las materias curriculares ordinarias tienen como objetivo dar a conocer al alumnado el mundo que nos rodea. Son como una **ventana** abierta al mundo. Consideramos que esta ventana debe complementarse con un **espejo** que permita verse y conocerse a sí mismo. Esto es lo que aporta la Orientación Psicopedagógica al currículum ordinario. Contenidos académicos (ventana) y Orientación (espejo) deben complementarse de cara al desarrollo de la personalidad del individuo.

Un antiguo poema de R. Kipling, traducido al castellano dice más o menos así: *Seis honrados servidores / me enseñaron cuanto sé. / Sus nombres son: cómo / dónde, cuándo, qué / quién y por qué*. Es posible que estas ideas fueran recogidas por Laswell para proponer las preguntas clásicas que toda noticia de prensa debería responder: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? El concepto de Orientación Psicopedagógica que intentamos exponer probablemente quede más claro si somos capaces de contestar a estas preguntas.

¿Qué es la Orientación Psicopedagógica? Un proceso de ayuda. De la definición que hemos dado anteriormente, se derivan una serie de **áreas** de intervención (Orientación para la carrera, Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal), cada una de ellas con unas características concretas. Pero lo que da unidad al concepto de Orientación es la interrelación de estas áreas, su transversalidad.

¿Quién realiza la Orientación Psicopedagógica? Esta pregunta remite a los **agentes de la Orientación**. La Orientación es una función; no una persona. Entre los agentes de la Orientación están el orientador en primer lugar. Pero también participan los tutores, profesores y padres cuando nos referimos al contexto escolar. A ellos se pueden añadir, cuando estén en el centro, el profesor de pedagogía terapéutica, profesionales de los equipos sectoriales, el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico, etcétera.

¿Cómo se realiza la Orientación Psicopedagógica? Esta pregunta remite a los **modelos** de Orientación e intervención psicopedagógica. Entre ellos, la tendencia se dirige hacia *programas* de intervención potenciados por la *consulta colaborativa*; si bien a veces serán inevitables intervenciones individualizadas de carácter correctivo (modelo clínico). Esto implica una planificación y organización de programas cuyas fases y características quedan reflejadas en los diversos **modelos** que se exponen más adelante.

¿Cuándo se realiza la Orientación Psicopedagógica? A lo largo de toda la vida. Las teorías del desarrollo de la carrera, del desarrollo humano y la psicología evolutiva con un **enfoque del ciclo vital**, tienden a coincidir en afirmar que la persona sigue un proceso de desarrollo durante toda la vida. A lo largo de todo este proceso puede necesitar ayuda de carácter psicopedagógico.

¿Dónde se realiza la Orientación Psicopedagógica? Como consecuencia de lo anterior, el contexto de intervención no se limita a la escuela, sino que se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones. En definitiva, los **contextos** de intervención son cualquier ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona.

¿Por qué se realiza la Orientación Psicopedagógica? La finalidad última es el **desarrollo de la personalidad integral** del individuo. Esto remite a la *necesidad* de la Orientación para la prevención y el desarrollo humano.

¿A quién va dirigida la Orientación? Para todas las personas; no solamente para las que tienen problemas. La Orientación se dirige a todo a lo largo de toda la vida. Por eso no se restringe al sistema de la educación formal.

Orientación Psicopedagógica	
¿Qué es?	Un proceso de ayuda y acompañamiento en todos los aspectos del desarrollo. Esto incluye una serie de áreas de intervención: Orientación profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano.
¿Quién la realiza?	Los agentes de la Orientación: orientador, tutor, profesorado, familia, agentes sociales, etcétera.
¿Cómo se realiza?	A través de modelos de intervención: modelo clínico, modelo de programas, modelo de consulta.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la vida (enfoque del ciclo vital)
¿Dónde se realiza?	En diferentes contextos : educación formal, medios comunitarios (servicios sociales), organizaciones.
¿Por qué?	Para potenciar la prevención y el desarrollo de la personalidad integral.
¿A quién va dirigida?	A todas las personas.

Marco de intervención de la Orientación Psicopedagógica

La Orientación Psicopedagógica asume un amplio marco de intervención. Con objeto de intentar sistematizarlo, vamos a distinguir entre **modelos, áreas, contextos y agentes**. A continuación se hace una breve presentación de este marco, que será desarrollado con más detalle en capítulos posteriores.

Modelos de intervención

Vamos a referirnos a los modelos de intervención como estrategias para conseguir unos resultados propuestos. A lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos que el orientador debe conocer. La investigación ha contribuido en determinar la eficiencia de estos modelos. Una materia troncal de Psicopedagogía se titula *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Hay muchos tipos de modelos. En la práctica vamos a centrarnos en tres modelos básicos de intervención: a) el **modelo clínico** (*counseling*), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica; b) el **modelo de programas**, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona; c) el **modelo de consulta** (donde la *consulta colaborativa* es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etcétera), para que sean ellos los que lleven a término programas de Orientación.

Áreas de intervención

Consideramos que existe **una** Orientación psicopedagógica con múltiples aplicaciones. Después del recorrido histórico y conceptual podemos entrever que el campo temático es amplio y diverso. Vamos a denominar **áreas temáticas** de conocimiento e intervención a cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores.

En lugar de *áreas* podríamos utilizar otras expresiones, como «ámbito temático», «dimensiones», «aspectos», «problemas», «campos temáticos», «centros de interés», etcétera. Procuramos evitar la palabra «ámbitos» por la confusión que a menudo se produce entre «ámbitos temáticos», que aquí vamos a denominar **áreas** y «ámbitos geográficos», que vamos a denominar *contextos*. Consideramos que esta distinción puede ser clarificadora.

Siguiendo un criterio histórico podemos recordar que la Orientación surgió como **Orientación vocacional**. Su conceptualización se fue ampliando principalmente a partir de la «revolución de la carrera», adoptando un enfoque del ciclo vital. Aportaciones posteriores, como la «educación para la carrera», han propuesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones, entre otras propuestas. Es lógico, por consiguiente, que la **Orientación para el desarrollo de la carrera** sea la primera área de interés temático. Si utilizamos la expresión tradicional en las lenguas románicas (castellano, catalán, francés, italiano, portugués) la denominaríamos **Orientación profesional**.

Los programas de métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etcétera) constituyen la segunda área de interés de la Orientación desde el punto de vista histórico. Desde los años treinta como mínimo la Orientación se ha preocupado de desarrollar las habilidades de estudio. Esta área entronca con uno de los campos de interés actual de la psicología cognitiva: las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. A todo ello hemos de añadir el interés por lo curricular que caracteriza el periodo que estamos viviendo, lo cual reclama un *asesoramiento curricular*. Parece claro, pues, que la **Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje** sea una de las áreas fundamentales de la Orientación Psicopedagógica.

La Orientación en los procesos de aprendizaje enlaza con las *dificultades de aprendizaje*, que junto con las *dificultades de adaptación* han sido uno de los focos tradicionales de atención de la Orientación. En este sentido tienden a confluír la Orientación con la educación especial. De hecho, en el contexto actual de institucionalización y profesionalización de la Orientación, la atención a las Necesidades Educativas Especiales constituye una de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores en general. Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una **diversidad** de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etcétera. De esta forma se habla de la

atención a la diversidad como una de las áreas temáticas de la Orientación.

A partir de los años sesenta fue tomando fuerza el «developmental counseling». En los setenta surge el «primari preventive counseling» y la educación psicológica. Desde estos enfoques se hacen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente. Entre ellas están el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, Orientación para el desarrollo humano, etcétera. Es cierto que las áreas anteriores se proponen la prevención y el desarrollo. Pero hay algunos aspectos que no quedan contemplados en ellas. Por eso hay argumentos para considerar que la **Orientación para la prevención y el desarrollo humano** sea contemplada como una de las áreas que presenta características distintas de las anteriores.

Como consecuencia de lo que antecede, el **marco** de intervención de la Orientación Psicopedagógica incluye las siguientes **áreas** de intervención y formación de los orientadores:

Orientación profesional

Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Atención a la diversidad

Orientación para la prevención y el desarrollo

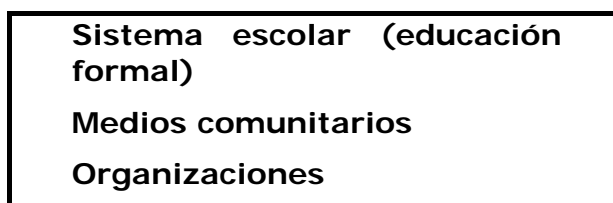
Si nos fijamos bien, de estas cuatro áreas hay una que es transversal a toda la educación: la **atención a la diversidad**. Por tanto es claramente transversal a las otras áreas de la Orientación. De las otras tres, hay una que se propone **aprender a aprender** (Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje) en un marco de formación permanente, donde la formación continua y el desarrollo de competencias es un aspecto importante del desarrollo de la carrera. Sobre esta última se trata, no solo de conocerse, conocer las oportunidades del entorno y tomar decisiones, sino también de aprender a trabajar y de **aprender a emprender**. La última de las áreas, que se orienta a la prevención y el desarrollo, la finalidad última es **aprender a ser**.

Hemos de insistir en que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas. Es precisamente su engarzamiento lo que da unidad a la Orientación Psicopedagógica. Muchas veces, cuando el orientador interviene, no tiene presente en que área específica lo hace. Se dirige al individuo como un todo. Recordemos que la palabra *individuo* proviene del latín *indivisum* (que no se puede dividir). Por eso, puede plantear un programa de Orientación profesional para personas con necesidades especiales, en el cual el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo sea un componente importante para el desarrollo humano. Es decir, se incluyen todas las áreas en una misma intervención. Por eso, deben entenderse como áreas

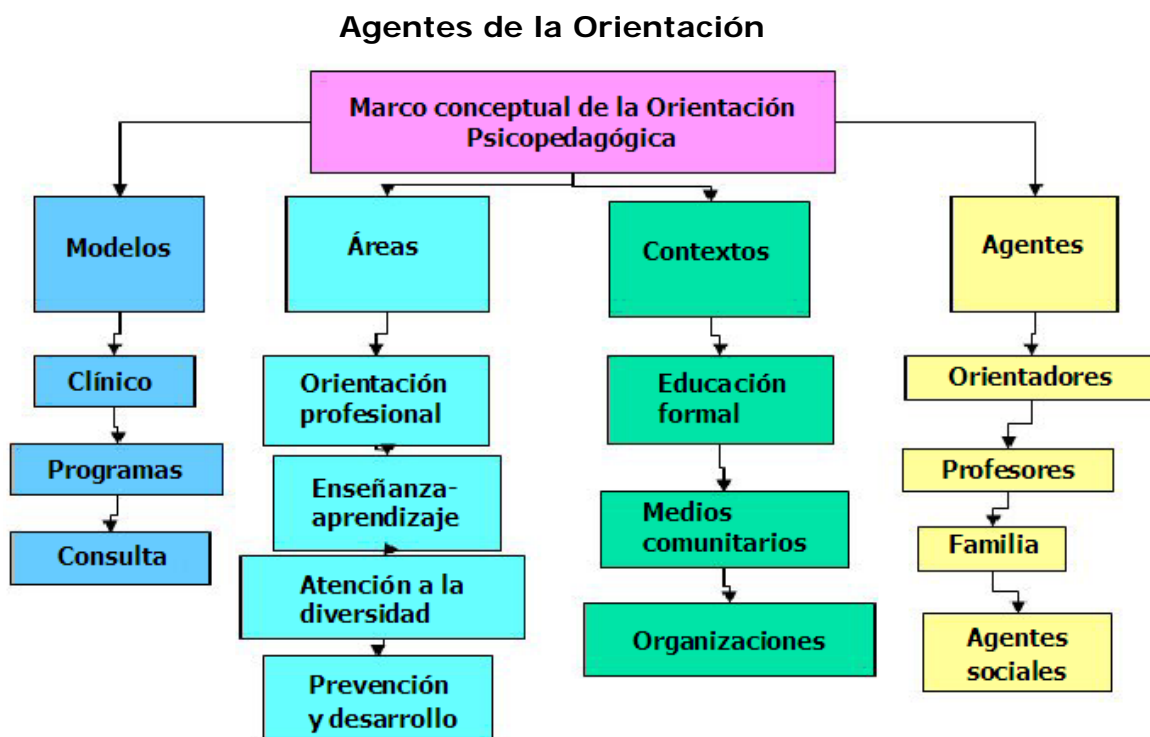
temáticas en la formación de orientadores, en el sentido de que éstos deben estar formados en cada una de ellas. Más adelante vamos a presentar algunos de los contenidos más relevantes de cada una de estas áreas.

Contextos de intervención

La distinción de los contextos de intervención está en función del proceso evolutivo del individuo a orientar. Se trata de una categorización centrada en el orientado, no en el orientador. El orientado se encuentra en primer lugar en el sistema educativo formal. La Orientación en el sistema escolar atiende al individuo en tanto es alumno o estudiante. A continuación sigue una fase de transición donde recibe la ayuda que necesita de los medios comunitarios. Éstos atienden al individuo en tanto que es un ciudadano. Desde esta tesitura puede requerir servicios a lo largo de toda la vida. Por otra parte, al encontrarse en una organización empresarial como empleado podrá requerir algún tipo de ayuda para su desarrollo profesional y personal. La organización le atenderá, en tanto que es un empleado, en el contexto de la organización. Simultáneamente podrá requerir por otras razones ayuda de los medios comunitarios o incluso del sistema educativo. Es decir, desde el punto de vista evolutivo no son categorías excluyentes. Vamos a simplificar los posibles contextos de intervención en tres grandes categorías:



La figura siguiente intenta resumir el marco que estamos presentando:



La Orientación Psicopedagógica es un trabajo en equipo que implica a un conjunto de personas: son los agentes de la Orientación. Entre ellos está el orientador. Su formación, a efectos legales, puede ser en pedagogía, psicología o psicopedagogía. Pero además del orientador intervienen los tutores, profesorado y familia cuando nos referimos al contexto escolar. A ellos se pueden añadir, cuando estén en el centro, el maestro de pedagogía terapéutica, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico, etcétera.

Cuando nos referimos a contextos extraescolares debemos contemplar equipos multiprofesionales que incluyen a psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, médicos, técnicos en desarrollo de recursos humanos, economistas, etcétera, siempre en función de los objetivos que se propongan en los programas de intervención. Mención especial requiere la labor de los paraprofesionales y la ayuda entre iguales (*peer counseling*).

En resumen, la Orientación es un concepto amplio que implica a múltiples profesionales y paraprofesionales, cada uno de ellos con sus funciones específicas. Se trata de un trabajo en equipo que debe producir una sinergia que va más allá de la labor individual que cada uno de estos profesionales podría realizar por sí mismo.

Bibliografía

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Cedecs. Barcelona.

Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (Coords.) (1996-2001). *Manual de Orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona.

Álvarez Rojo, V. (1993). *Orientación educativa y acción orientadora*. EOS. Madrid.

Benavent Oltra, J.A. (1996). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Edit. Promolibro. Valencia.

_____ (2000). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970*. (Vol. II). Edit. Promolibro. Valencia.

Bisquerra, R. (1995). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Narcea. Madrid.

_____ (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona.

_____ (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis. Barcelona.

_____ (Coord.). (2002). *La práctica de la Orientación y la tutoría*. Praxis. Barcelona.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Narcea. Madrid.

- Martín, E., y Mauri, T. (coords.). (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Barcelona.
- Martín, E., y Tirado, V. (coords.) (1997). *La Orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Barcelona.
- MEC (1992a). *Orientación y tutoría*. (Primaria). Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- _____ (1992b). *Orientación y tutoría*. (Secundaria Obligatoria). Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- Monereo, C. (1996). *Orientació educativa i intervenció psicopedagògica*. UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Barcelona.
- _____ (Coor.). (2000). *Las estrategias de aprendizaje*. Visor. Madrid.
- _____ (Coor.). (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la enseñanza secundaria*. Graó. Barcelona.
- Monereo, C., y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Edebé. Barcelona.
- Monereo, C., y Solé, I. (comps.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional*. Alianza. Madrid.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Trilce. Salamanca.
- Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Pirámide. Madrid.
- Montané, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. CEAC. Barcelona.
- Montané, J., y Martínez, M. (1994). *La Orientación escolar en la educación secundaria*. PPU. Madrid.
- Morrill, W. H. Oetting, E. R., y Hurst, J.C. (1974). Dimensions of Counselor Functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- Morrill, W. H., Hurst, J. C. y Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of Intervention for Student Development*. Nueva York: John Wiley.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. ICE-Horsori. Barcelona.
- Repetto Talavera, E., Rus Anega, V., y Puig Balaguer, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED. Madrid.
- Repetto, E. (1999). *Tu futuro profesional* (5 tomos). CEPE. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord), Álvarez González, M., Echeverría, B. y Marín, M.A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. PPU. Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC. Barcelona.
- _____ (1998). *La Orientación profesional. I Teoría*. Ariel. Barcelona.

Rodríguez Moreno, M. L. et al. (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Laertes. Barcelona.

Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas en Orientación educativa*. Pirámide. Madrid.

_____ (1990). *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Cedecs. Barcelona.

_____ (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Pirámide. Madrid.

Sanz, R., Castellano, F. y Delgado, J. A. (Eds). (1996). *Tutoría y Orientación*. Cedecs. Barcelona.

Sobrado, L., y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa*. Estel. Barcelona.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori. Barcelona.

Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe. Archidona (Málaga).

Los Excesos de la Educación Superior en el Distrito Federal

Guadalupe Escamilla*

Resumen: Tres son los excesos que caracterizan actualmente la educación superior en el Distrito Federal: excesiva concentración de planteles en algunas delegaciones; excesiva concentración de la población estudiantil en sólo tres instituciones; y excesiva demanda y oferta en tres carreras profesionales. A continuación, se examinan cada uno de estos fenómenos, que hemos calificado como excesos, los cuales ocultan y reflejan, al mismo tiempo, los desequilibrios de la oferta y la demanda de educación superior en nuestro país. **Palabras clave:** instituciones de educación superior, matrícula, demanda y oferta.

Excesiva concentración de instituciones en algunas delegaciones del DF

En el año 2000, la Ciudad de México, que comprende las 16 delegaciones del Distrito Federal, DF, tenía 188 Instituciones de Educación Superior, IES, incluidas las escuelas normales (ANUIES 2000). Esto nos lleva a calcular, si la realidad fuera equitativa, que corresponderían 11 instituciones de educación superior a cada una de las delegaciones. De la misma manera, si tomamos en cuenta el número de alumnos de primer ingreso a Licenciatura en el DF, que fue, en ese mismo año, de 82,783 alumnos (ANUIES 2000), pensaríamos, de manera muy lineal y mecánica, que correspondería a cada una de estas instituciones el ingreso de aproximadamente 440 alumnos.

Desgraciadamente, para la lógica urbana, demográfica, económica, histórica y cultural, la realidad es otra. De las 16 delegaciones del DF en sólo cinco se encuentran concentradas el mayor número de instituciones: en la Cuauhtémoc 54; en la Benito Juárez 21; en la Miguel Hidalgo 21; en la Álvaro Obregón 19; y, en Tlalpan 19 (ver Cuadro 1). Es decir, 71 por ciento de las instituciones del DF se encuentran en sólo cinco delegaciones y el restante 30 por ciento en nueve de éstas, pues en dos de sus delegaciones: Magdalena Contreras y Tláhuac no existen ningún plantel de educación superior (ver Cuadro 1).

La distribución se vuelve más compleja cuando observamos que de los 82,783 alumnos de primer ingreso en el nivel licenciatura 32 por ciento se encuentra en estas cinco delegaciones con el mayor número de planteles (134), mientras el restante 68 por ciento se encuentra distribuido en sólo 54 instituciones (ver Cuadro 1).

La realidad se convierte más atroz cuando observamos que la población escolar de licenciatura en el Distrito Federal, en el año 2000, fue de 325,798 alumnos frente a una población con una cohorte de edad de 20 a 24 años que era de 832,517 jóvenes. Esto quiere decir que, aproximadamente, 60 por ciento de la población de

jóvenes no tiene acceso a la educación superior en el Distrito Federal. Si estos jóvenes no se encuentran en alguna institución educativa, el lector se preguntará ¿Dónde se encuentran entonces? ...

Emilio Álvarez Icaza, presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, responde parcialmente a nuestra pregunta^{1[1]}: En la Ciudad de México, 71 por ciento de la población entre 15 y 25 años vive en alto grado de marginación, particularmente en Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Álvaro Obregón y Cuauhtémoc. Asimismo, apunta que datos del Fondo de Naciones Unidas para la infancia revelan que en el DF hay 14,322 niños y jóvenes que usan la calle y otros espacios públicos como vivienda y/o lugar de trabajo, con un índice anual de crecimiento de 6.6 por ciento.

Detalla que de los habitantes de la Ciudad de México, 2 millones 471,355 son jóvenes entre 15 y 29 años. De éstos, 11.9 por ciento no estudia ni trabaja. Y según un reporte de la Dirección General de Reclusorios del DF, hay 15,079 internos de entre 18 y 30 años, lo que representa 66.4 por ciento de la población de los penales capitalinos, de los cuales 83 por ciento están por robo; 88 por ciento representan rasgos de desintegración familiar; 68 por ciento fueron receptores de violencia en la familia, y 42 por ciento abandonaron la escuela por motivos económicos (Servi 2004).

A esto se debe agregar que los jóvenes al no tener la oportunidad de ingresar o continuar la educación media superior o superior, se ven obligados a incorporarse al mercado laboral. Un mercado de trabajo con demandas de calificación cada vez mayores; con altos niveles de desempleo y condiciones laborales precarias. La Encuesta Nacional de la Juventud 2000, que hizo el Instituto Nacional de la Juventud, INJ, y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, da cuenta de esta situación que guarda la juventud mexicana. El contenido de la investigación indica que siete de cada 10 jóvenes no cuenta o contaba con contrato en su trabajo actual o último trabajo (González, diciembre 2003).

El problema del desempleo en el 2003 casi alcanzó los 11 millones, según datos del INEGI. Por grupos de edad, la población de 12 a 19 años se ubicó en 8.3 por ciento. En tanto, en el grupo de 20 a 24 años el desempleo afectó al 6.6 por ciento de la Población Económicamente Activa, PEA^{2[2]} (González, julio 2003). Desempleados que pasan a engrosar las filas del empleo informal, carentes de prestaciones, de seguridad social y de aguinaldo.

Ante este escenario poco optimista, es posible esperar mayor presencia de los jóvenes en las corrientes migratorias hacia los Estados Unidos. Actualmente, más de una tercera parte de la migración a los Estados Unidos la componen los adolescentes y jóvenes, lo que en términos absolutos asciende a 142 mil personas al año (González, diciembre 2003).

Los jóvenes en el DF son el sector más afectado y vulnerable por la falta de oportunidades para estudiar y por la falta de empleo, ya que constituyen una fuerza laboral de casi un millón de personas cada año (García 2003).

Excesiva concentración de la matrícula en sólo tres IES

Siguiendo las cifras anteriores, en el año 2000, 54 por ciento del primer ingreso de aspirantes a la licenciatura se concentró en tres instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Instituto Politécnico Nacional, IPN y Universidad Autónoma Metropolitana, UAM. De un total de 179 instituciones de educación superior (Taborga 2002: 159), no se incluyen escuelas normales, 20 tienen casi la mitad de ingreso que representa 42.45 por ciento; en cambio las 159 instituciones restantes, significan 57.55 por ciento con una población total de 23,219 ingresantes (ver Cuadro 2). Los datos en la distribución del primer ingreso revelan, según Huáscar Taborga Torrico, la gravedad de la excesiva concentración de la población en unas cuantas instituciones y el hecho de que la mayor parte de las IES son de un tamaño muy pequeño y absorben un bajo número de postulantes (Taborga 2002: 159).

La excesiva demanda de ingreso en tan sólo tres instituciones de educación superior en el Distrito Federal ocasiona que miles y miles de jóvenes sean rechazados y no tengan acceso a la enseñanza superior. La UNAM para su primer concurso de ingreso 2003 recibió 83 mil solicitudes y ofertó sólo 8,400 lugares, entre el proceso escolarizado y el Sistema Universidad Abierta (SUA), tuvo un incremento en su demanda de 14 por ciento con respecto al 2002. En este último año, se registraron 72,855 aspirantes. Pero el aumento en la demanda de ingreso a la institución es más espectacular si se toma en cuenta que en el 2001, la demanda fue de 48,100 aspirantes, por lo que en dos años la demanda creció 40 por ciento (García 2003).

La misma situación se registra en el IPN, en donde en el 2001 la demanda fue de 60 mil; en el 2002 de 70 mil. En el 2003 ofertó 19,700 espacios y esperó una demanda de casi 80 mil aspirantes. La UAM, por su parte, realiza al año dos concursos de selección, con una demanda global de más de 50 mil y, una oferta de 10 mil lugares. En el 2003 alrededor de 30 mil aspirantes, de los 36 mil que participaron en el examen de selección no pudieron ingresar a la UAM. Por lo que la probabilidad de ingreso a esta universidad es de uno de cada cinco aspirantes; mientras que en la UNAM es de uno de cada diez; y en el IPN es de dos de cada ocho (*Ibidem*).

En un ámbito más restringido, sólo uno de cada diez egresados del Colegio de Bachilleres ingresa a la UNAM y uno de cada tres alumnos ingresa a la UAM y al IPN. En otro orden, los estudiantes que lograron más aciertos en el examen único, eligieron como primera opción uno de los 16 planteles del IPN, institución que a partir del 2003 incrementó su matrícula de 19,700 lugares a 20,088, en respuesta a los excelentes resultados alcanzados por los aspirantes (*Ibidem*).

Con respecto a esta situación el secretario Académico del IPN, Enrique Villa asegura que mientras no exista una política educativa de Estado que permita crear más instituciones públicas de enseñanza superior, los jóvenes no tendrán un espacio para su formación. Por su parte, el rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, afirmó que las instituciones existentes para este nivel educativo son ya insuficientes (*Ibíd.*).

Los 30 mil estudiantes que no pudieron ingresar a la UAM, en el 2003, por falta de espacio, se sumaron a los ocho millones, ya existentes, que no tienen acceso a la enseñanza superior en el país. Debido a que sólo el 20 por ciento –cuyo rango de edad se ubica entre los 19 y 24 años- de 10 millones de aspirantes es atendido en el sistema escolar público o privado, de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI s/f).

Sólo en el DF los jóvenes, en el mismo rango de edad, suman un millón y las tres instituciones públicas de enseñanza superior — UNAM, IPN y UAM— atienden, en total, a menos de medio millón.

Aunado a lo anterior, el servicio privado de educación lejos de satisfacer las necesidades de educación pública superior de la población de la ciudad de México ha afectado en gran medida la calidad de la enseñanza y la necesidad de formar una ciudad de profesionistas, pues en los últimos 18 años se incrementó el negocio de estas instituciones en 168.3 por ciento frente al crecimiento de apenas 6.8 por ciento de las instituciones de educación públicas. De acuerdo con una investigación reciente sobre las cuotas de 22 universidades privadas en la capital del país, el promedio de colegiaturas es de 4,196 pesos mensuales, cantidad equivalente a 3.5 salarios mínimos. En el DF, sólo el 22 por ciento de la población económicamente activa obtiene ingresos superiores a ese monto, por lo que el servicio privado de educación no es una solución para 78 por ciento de la población restante (*La Jornada* 2004).

Excesiva demanda y oferta en tres carreras profesionales: Demanda = Oferta

Tal vez a nuestro apreciado lector no le sorprenda que las carreras con mayor demanda en el Distrito Federal sean la Licenciatura en Administración, Contaduría y Licenciatura en Derecho; en realidad, esto es un fenómeno que viene desarrollándose desde hace más de diez años.

En el ciclo escolar 1995-1996, aproximadamente el 40 por ciento del total de postulantes a la UNAM, UAM e IPN lo hicieron a las carreras de Derecho, Contaduría y Administración. En 1995, el 45.2 por ciento de los postulantes a la UNAM, intentó acceder a cuatro carreras (Derecho, Contaduría, Administración y Medicina), pese a la cuota baja de admisión en éstas y al amplio espectro profesional que ofrece la institución (Taborga 2002: 149). En 1997, las carreras con mayor primer ingreso en el Distrito Federal fueron: Contaduría 11.05 por ciento, Derecho 8.33 por ciento y Administración 9.09 por ciento, sumando un total de casi 30 por ciento (Taborga 1998). En el 2000,

las cuatro carreras con mayor demanda de ingreso fueron: Administración 8.1 por ciento, Derecho 7.6 por ciento y Contador Público 7.5 por ciento, sumando un total de más de 23 por ciento (Taborga 2000:150). En la UNAM, en el ciclo escolar 2003-2004, la mayor demanda y primer ingreso a licenciatura fueron: Médico Cirujano 9,950 y sólo ingresaron 960; Derecho 9,217 y sólo se inscribieron 1,518; Administración 8,042 y sólo ingresaron 980; Contaduría 6,620 y sólo ingresaron 1,367. Es decir, la demanda fue de 20.65 por ciento y sólo se pudo inscribir a estas carreras 15.27 por ciento del total de inscripción (DGAE/UNAM 2004).

Este fenómeno tiene marcada relación con la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior del DF. En el 2000, de 188 planteles en el Distrito Federal, 66.9 por ciento ofrecieron la carrera de Licenciado en Administración; 40.3 por ciento ofrecieron la carrera de Contador Público y 38.3 por ciento ofrecieron la carrera de Derecho. Este mismo fenómeno se repite en 2004: de 243 instituciones registradas por ANUIES, SEP y UNAM: 98 ofrecen la carrera de Licenciado en Administración (40.3 por ciento); 83 ofrecen la carrera de Contador Público (34.1 por ciento) y 80 la carrera de Licenciado en Derecho (32.9 por ciento) (Escamilla 2004); es decir, esta tendencia continúa hasta la fecha (ver Cuadros 3 y 4). Con los datos anteriores podemos atrevernos a afirmar que la demanda es igual a la oferta de educación superior en el Distrito Federal. Y mientras siga existiendo el fenómeno de "multiplicación sin innovación", creación de instituciones repitiendo las carreras de corte tradicional, van a seguir teniendo efectos trascendentes en las expectativas de movilidad de las familias y en el valor público concedido a la certificación de nivel superior; esto en el mejor de los casos. La realidad es más cruda, pues la mayoría de estos jóvenes no están siendo absorbidos por el mercado ocupacional.

Aquí vale la pena retomar las palabras del presidente de la Academia Mexicana de la Ciencia y director del Instituto de Matemáticas de la UNAM, José Antonio de la Peña, reproducidas en *La Crónica de Hoy*, al hacer un balance sobre la política educativa del actual gobierno en materia de educación, ciencia y tecnología: la falta de proyecto de desarrollo nacional provoca que en México se creen instituciones educativas que sólo reproducen dos o tres programas tradicionales, y en consecuencia aumenta el número de desempleados en ciertas áreas, mientras que en carreras que realmente necesita México no hay mucha oferta... (Robles 2003).

Al respecto, podemos agregar que en marzo de 2004, la contracción de la economía nacional provocó que el número de desempleados, principalmente jóvenes, llegará a 163 mil 800, cifra 0.6 puntos porcentuales mayor a la registrada en el mismo periodo del año anterior^{3[3]} (*La Jornada* 2004). En el trienio anterior, sólo dos de cada 10 jóvenes con educación media superior, profesional y posgrado se colocaron en la economía formal, mientras el salario profesionalista se mantuvo en rangos de entre 3 mil y 10 mil pesos, obligando a

muchos a incorporarse a actividades diferentes a su instrucción escolar, como la prestación de servicios sociales y comunales (*Ibíd.*).

Es importante resaltar que, actualmente, este sector de la economía alcanza el 50.9 por ciento de solicitantes colocados en un empleo por división de actividad; el comercio se coloca en segundo lugar con 19.6 puntos porcentuales, seguido de la industria química, derivados de petróleo y productos de caucho y plástico con 5.2 por ciento; restaurantes y hoteles con 3.8 y productos alimenticios, bebidas y tabaco con 3.6 por ciento, lo cual muestra la tendencia que ha adquirido el sector terciario en la economía (*Ibíd.*).

Si analizamos la distribución de los profesionales ocupados por sector, en el año 2000 se advierte que el mayor número de profesionales del país se concentra en el DF: 282,608 (22 por ciento) de un total de 1 millón 279,341. Pero no es lo único, el número de profesionales del sector terciario es altísimo no sólo en el ámbito nacional —que representa el 78 por ciento (1 millón 001,094 de un total de 1 millón 279,341 profesionales de la población ocupada)—, sino a escala DF que representa el 83.9 por ciento (237,214 de un total de 282,608) (INEGI 2000). Evidentemente, es un fenómeno que influye en el perfil profesional de la oferta y la demanda de primer ingreso a Licenciatura (Taborga 2002: 49).

Cuadro 1

Número de planteles y alumnos de primer ingreso en el nivel licenciatura en el DF, año 2000*

Delegaciones	No. de Planteles	Alumnos P.I. *
Xochimilco	3	7,027
Coyoacán	12	16,654
Azcapotzalco	6	6,320
Iztapalapa	7	7,336
Gustavo A. Madero	16	10,331
Miguel Hidalgo	21	10,228
Iztacalco	7	2,793
Milpa Alta	1	363
Tlalpan	19	6,334
Álvaro Obregón	19	4,037
Cuauhtémoc	54	8,213
Benito Juárez	21	3,113
Venustiano Carranza	1	31
Cuajimalpa de Morelos	1	3
Magdalena Contreras	0	0
Tláhuac	0	0
Total	188	82,783

*Con Escuelas Normales

Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico 2000, SEP-Dirección General de Estadística. Elaborado por la Dirección de Estudios Estratégicos en: (Taborga 2002:140)

**Cuadro 2 Población de primer ingreso a licenciatura, 2000, DF,
20 IES con mayor ingreso general***

Régimen	Ubicación Geográfica	Instituciones	por ciento ** Participación	Primer Ingreso
Público	ZMCM	Universidad	14.40	30,451
Público	ZMCM	Nacional	9.69	20,479
Público	DF	Autónoma de	4.74	10,028
Privado	ZMCM	México	4.06	8,582
Privado	ZMCM	Instituto	1.86	3,939
Privado	ZMCM	Politécnico	1.24	2,627
		Nacional		
Privado	DF	Universidad	0.86	1,819
Público	DF	Autónoma	0.81	1,707
Privado	DF	Metropolitana	0.70	1,480
Público	DF	Universidad	0.56	1,174
Privado	ZMCM	Tecnológica de	0.52	1,100
Privado	DF	México	0.47	998
Privado	DF	Universidad del	0.47	984
Privado	DF	Valle de México	0.46	981
Privado	DF	Instituto	0.33	699
Privado	DF	Tecnológico y	0.32	685
Privado	DF	de Estudios	0.26	551
		Superiores de		
Privado	DF	Monterrey	0.24	516
Público	DF	Universidad La	0.23	489
Privado	DF	Salle, A.C.	0.23	489
		Universidad del		
		Ejército y		
		Fuerza Área		
		Universidad		
		Iberoamericana,		
		A.C.		
		Universidad		
		Pedagógica		
		Nacional		
		Universidad		
		Hispano		
		Mexicana		
		Instituto		
		Tecnológico		
		Autónomo de		
		México		
		Universidad		
		Panamericana		
		Universidad		
		Intercontinental		
		Universidad		
		Insurgentes		
		Centro Cultural		
		Universitario		
		Justo Sierra		
		Instituto de		
		Estudios		
		Superiores del		
		Colegio		

		Holandés Universidad Anáhuac del Sur, S.C. Instituto nacional de Bellas Artes y Literatura DF Instituto Leonardo Bravo sede D. F		
		Subtotal 20 IES	42.45	89,778
		Total 179 IES	100	112,997

*Sin incluir Escuelas Normales

**El porcentaje de primer ingreso sin incluir educación normal se obtiene tomando como referencia el total de las 179 IES, que asciende a 112,997 alumnos.

Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico 2000. Elaborado por: Dirección de Estudios Estratégicos en (Taborga, 2002: 161)

Cuadro 3

Población escolar de primer ingreso a licenciatura. DF, 2000

Tres carreras con mayor primer ingreso

Carrera	D.F.	por ciento
Lic. en Administración	6,745	8.1
Lic. en Derecho	6,309	7.6
Contador Público	6,175	7.5
Total 3 carreras*	19,229	23.2
Total primer ingreso	82,783	100.0

Fuente: Población Escolar de Licenciatura 2000. ANUIES en (Taborga, 2002: 151)

*Cálculos propios con base en datos de ANUIES

Cuadro 4

Número de planteles* que imparte las tres carreras con mayor demanda en el DF 2000 y 2004

Carreras	Planteles DF 2000 **	por ciento del total de planteles del DF 2000 **	Planteles DF 2004 ***	por ciento del total de planteles del DF 2004 ***
1. Lic. en Administración	103	66.9	98	40.3
2. Contador Público	62	40.3	83	34.1
3. Lic. en Derecho	59	38.3	80	32.9
Total carreras 178	Total planteles DF 188	100.0	Total planteles DF 243	100.0

* Planteles= unidades académicas ubicadas en diferentes campus, dentro de cada unidad. Una institución puede contar con más de un plantel.

** Fuente: Población Escolar de Licenciatura 2000. ANUIES, en (Taborga, 2002:150)

*** Fuente: ANUIES, UNAM, SEP. Elaborado por Guadalupe Escamilla, DGOSE, UNAM, *Directorio de Instituciones de Educación Superior y su Oferta Educativa en el DF. 2004*, documento.

Bibliografía:

ANUIES (2000). Anuario Estadístico 2000. SEP-Dirección de Información Estadística. Elaborado por la Dirección de Estudios Estratégicos. En Taborga, Torrico Huáscar (2002). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. Serie Investigaciones. 2ª Edición actualizada y complementada. ANUIES. México, p. 22, p. 140.

DGAE, UNAM (2004). En *Guía del Orientador*. DGOSE-UNAM. Primera Edición 2004. UNAM.

Escamilla, Gil María Guadalupe (2004). *Directorio de Instituciones de Educación Superior y su Oferta Educativa en el D.F. 2004*. DGOSE-UNAM (documento).

INEGI (2000). XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Resultados Definitivos. México. En Taborga (2002), op. cit., p. 22.

INEGI (S/f). En García, Barragán Ma. Eugenia (2003). "36 mil presentaron examen en la UNAM; 30 mil quedaron fuera". *La Crónica de Hoy*. 24 de marzo de 2003.

García, Barragán Ma. Eugenia (2003), op. cit.

García, Ma. Eugenia y Bolio Graciela (2003). "Sólo uno de cada diez egresados de Bachillerato ingresa a la UNAM". *La Crónica de Hoy*. 30 de julio 2003.

González, Román (julio 2003). "Casi 11 millones de desempleados en el actual sexenio". En: www.cimacnoticias.com/noticias/03jul/s_03072904.html

González, Román (diciembre 2003). "La juventud mexicana de hoy, en la precariedad laboral". En: www.cimacnoticias.com/noticias/03dic/s_03120203.html

La Jornada (2004). "Llegó a 4.2 por ciento la tasa de desempleo abierto; jóvenes, los más afectados". 22 de abril 2004.

La Jornada (2004). "La UCM, posibilidad de ingreso a la educación superior para miles de jóvenes". 12 de mayo 2004.

Robles, Leticia de la Rosa (2003). "Educación, Ciencia y Tecnología aún no son prioridad". *La Crónica de Hoy*. 2003-09-01.

SEP/SPC/DGPPP (2000). Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio y fin de cursos. En Taborga (2002) op. cit. p. 136.

Servi, Mirna (2004). "Marginados, 71 por ciento de jóvenes de entre 15 y 25 años en el DF: Alvarez Icaza". *La Jornada*. 7 de febrero.

Taborga, Torrico Huáscar (1998). *Oferta y demanda a licenciatura en al Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y Problemas*. Libro en Línea ANUIES. En: www.anuies.mx/libros98/lib32/o.htm

_____ (2002). *Oferta y demanda a licenciatura en al Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y Problemas*. ANUIES. México.

Calcule Usted en Cuánto le Saldrá la Universidad de su Hijo

Guadalupe Escamilla

La presente información tiene el propósito de orientar a los padres de familia de los más de 300 000 alumnos que egresarán de los distintos bachilleratos del Distrito Federal en el 2005; orientarlos en el proceso de selección de una universidad de entre las más de 200 que existen, tan sólo en la Ciudad de México. Un estudio realizado recientemente en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, DGOSE UNAM^{4[1]}, nos informa que existen 243 Instituciones de Educación Superior ubicadas en la Ciudad de México —o 170 distintas instituciones, algunas de ellas con diversos campus— divididas en Grupos, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES: Centros (39); Colegios (11); Escuelas (40); Institutos (72); Tecnológicos (2); Universidades (74) y Otros (5), donde se agrupan Facultades, Fundaciones y Grupos Culturales, entre otros.

Aquí le presentamos a nuestros apreciados lectores el costo por semestre o cuatrimestre de sólo 25 Instituciones, una muestra pequeña pero representativa del costo de Universidades del DF; un costo que se deberá calcular por el número de semestres o cutrimestres que conforman una carrera o licenciatura.

Universidades	Oferta Académica	Costo Total del Semestre o Cuatrimestre ^{5[2]}		No. de Semestres o Cuatrimestres
		+ Barato	+ Caro	
Academia de Música FERMATTA Berklee college of music	4 carreras	Colegiatura General \$25,450.00		8 sem.
Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación Campus Pedregal	6 carreras	\$39,000.00 Publicidad Comunicación Mercadotecnia Relaciones Públicas Diseño Gráfico	\$45,000.00 Cine	De 8 a 9 sem.
Centro Internacional Universitario	4 carreras	\$11,550.00 Derecho (cuatr.) Internacionales	\$24,750.00 -Administración y Finanzas -Negocios -Informática (sem.)	8 sem. 9 cuatr.
Centro de Investigación y	3 carreras	Colegiatura General \$22,000.00		9 sem.

Docencia Económicas CIDE			
Centro Universitario Angloamericano	3 carreras	\$12,800 (no incluye inscripción) Administración	\$20,900.00 Idiomas De 10 a 11 cuatr.
Centro Universitario Columbia	1 carreras	Colegiatura General \$7,000.00	9 cuatr.
Centro Universitario de Comunicación	5 carreras	Colegiatura General (Turno Matinal) \$16,500.00	9 cuatr.
<i>CESSA Universidad</i>	3 carreras	Colegiatura General \$49,600.00	De 8 a 10 sem.
Colegio Superior de Gastronomía CSG	1 carrera	Colegiatura General \$42,200.00	8 sem.
Instituto de Mercadotecnia y Publicidad Centro de Estudios Universitarios	3 carreras	\$17,150.00 (Turno Matutino) Diseño Publicitario	\$26,950.00 Publicidad 8 sem.
Instituto Superior de Estudios para la Familia	1 carrera	Colegiatura General \$35,000.00	8 sem.

Instituto Superior de Intérpretes y Traductores	3 carreras	Colegiatura General \$ 21,000	10 cuatr.
Instituto Tecnológico Autónomo de México ITAM	11 carreras	El costo del semestre varía entre: \$39,130.00 y \$55,900.00 Los pagos se determinan de acuerdo a los créditos académicos que el alumno lleve. El crédito académico para el semestre enero-mayo 2005 es de \$1,118.00 más la cuota de nuevo ingreso que es de \$8,900.00.	De 9 a 10 sem.
Tecnológico de Monterrey	28 carreras	\$6,360.00 \$68,290.00 4 Unidades 60 Unidades	De 9 a 10 sem.
Universidad de las Américas	7 carreras	\$32,472.00 \$38,718.00 Sistemas Administración Computacionales de Empresas	De 8 a 10 sem.
Universidad de Turismo y Ciencias Administrativas	2 carreras	\$28,000.00 \$31,300.00 Administración Gastronomía Hotelera	8 sem.
Universidad del Claustro de Sor Juana	8 carreras	\$17,460.00 \$31,200.00 Humanidades Gastronomía	10 sem.
Universidad del Pedregal	9 carreras	Colegiatura General \$31,100.00	8 sem.
Universidad del Valle de México	43 carreras	Colegiatura General \$28,000.00 (semestre)	Se pueden concluir los estudios en 3

			años, con diversas opciones para adelantar materias.
Universidad Iberoamericana	37 carreras	Colegiatura General \$48,572	10 cuatr.
Universidad Intercontinental Campus Sur	17 carreras	\$16,261.00 Filosofía \$37,931.00 Odontología	De 8 a 10 sem.
Universidad Internacional de Profesiones	3 carreras	Colegiatura General \$31,500.00	8 sem.
<i>Universidad Marista</i>	16 carreras	Colegiatura General \$30,500.00	De 8 a 10 sem.
Universidad Panamericana	15 carreras	\$49,150.00 Colegiatura General \$57,090.00 Medicina	De 8 a 10 sem.
Universidad Tecnológica Americana	9 carreras	\$13,860.00 Administración Contaduría Diseño Derecho Informática Mercadotecnia \$15,752.00 Actuaría Interprete Telemática	De 9 a 11 cuatr.

Nota: Los costos son un promedio dado en Moneda Nacional. Estos costos son aproximados. Corresponden, en general, al semestre del ciclo escolar 2005-2 , y se encuentran sujetos a posibles cambios.

Fuente: Información proporcionada por las propias Universidades en diversas Exposiciones de Orientación Profesiográfica 2005. Para mayores informes acerca de la oferta educativa de cada Institución escribanos a la siguiente dirección electrónica: gdaesc@hotmail.com

Resumen: El término «Exclusión Social» es un concepto expresado en términos negativos; de forma alternativa se podría hablar de la idea de «inclusión» o «integración» social, así que habría un sector «integrado» y otro «excluido». En ese sentido, si se pretende «incluir», habría que detectar los grupos de riesgo y aplicar programas preventivos de Orientación que los alejen de los límites de la segregación y marginación social, para «normalizarlos» dentro de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para acceder a las oportunidades vitales que se ofertan a toda la ciudadanía. En este artículo se abordan algunas precisiones conceptuales sobre exclusión social, los factores que integran o excluyen en el entorno laboral, personal social y cultural, el proceso que siguen los jóvenes hasta que desembocan a la zona de exclusión (integración, vulnerabilidad, asistencia y exclusión) y las diferentes respuestas que se están dando al problema de la exclusión de jóvenes. Por último, se exponen las ventajas del modelo comprensivo de Orientación como alternativa para canalizar las necesidades y demandas de esta población de riesgo. Palabras clave: Exclusión social; orientación psicopedagógica; modelo comprensivo de orientación.

1. Precisiones conceptuales sobre exclusión social

El concepto exclusión social se ha venido empleando en las últimas décadas en el ámbito de algunas disciplinas sociales. A pesar de la rápida divulgación del término, no existe un consenso sobre su definición ya que está relacionado con otros términos, como pobreza ³/₄ que suele estudiarse a partir de la desigualdad ³/₄, desviación o inadaptación social, segregación, marginación. Términos afines pero que tienen su propio matiz que los diferencia.

El concepto de exclusión social cumple una función integradora de todos los términos anteriores, puesto que explica un fenómeno complejo, que obliga a entrelazar múltiples variables en el que se integran las dimensiones: económica (pobreza, desempleo), cultural (marginación, desviación), política (ciudadanía) y social (aislamiento, segregación, etcétera). Así pues, la exclusión social es el destino común de situaciones originarias distintas que se entrelazan y complementan, generando un círculo vicioso que finalmente conduce a la exclusión social (Rubio y Monteros 2002).

Ballester y Figuera (2000: 291) proponen una definición de exclusión social: '...proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, con una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte'. Es decir, la exclusión social se refiere a aquellas personas que ven limitado su acceso a los derechos y oportunidades vitales fundamentales quedando fuera de las

dinámicas sociales y de los procesos de participación propios de una ciudadanía social plena.

De este modo, la exclusión se define por oposición a la integración y a la inclusión debido a que existen procesos de dualización y segregación social que permiten que exista un sector de la población integrado y otro excluido de los ámbitos formativo, laboral, cultural y social (Tezanos 1998b). Este doble circuito social es un fenómeno silencioso que se está arraigando en el tejido social y que puede afectar las siguientes generaciones en la medida que no se tomen medidas adecuadas.

De hecho, en la Unión Europea, la exclusión social y principalmente el riesgo de exclusión constituyen uno de los temas más preocupantes actualmente. En los documentos referidos a los objetivos del *Plan para la inclusión social*, se entiende por *exclusión* lo siguiente:

- **Baja renta y vulnerabilidad:** según Eurostat alrededor del 18% de la población de la U.E. viven con menos del 60% de la renta media nacional (65 millones de personas).
- **Es un fenómeno multidimensional:** comprende la igualdad de acceso al mercado de trabajo, a la educación, a la salud, al sistema judicial, a los derechos, así como a la adopción de decisiones y a la participación.
- **Es un fenómeno estructural:** las tendencias que remodelan actualmente nuestras sociedades pueden, además de entrañar efectos positivos, incrementar el riesgo de exclusión social.

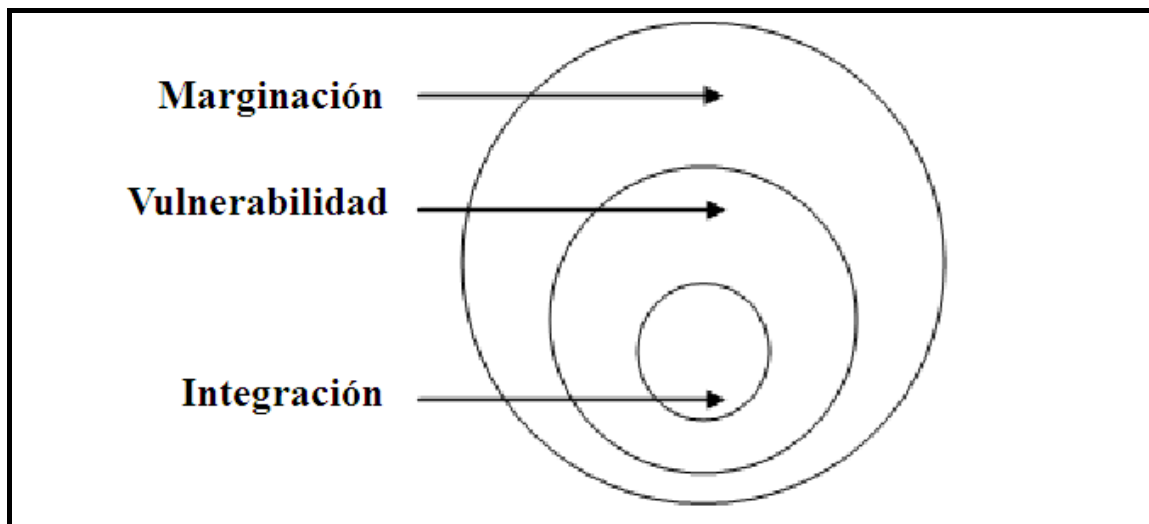
Este capítulo se centrará principalmente en el riesgo de exclusión de los jóvenes, dado que es la zona más propicia para adoptar medidas preventivas de las situaciones de vulnerabilidad y que mayor riesgo social implican. La labor preventiva supondrá la superación del riesgo o bien la cronificación de la situación pasando a formar parte de los sectores excluidos de la sociedad.

2. Proceso y trayectorias de exclusión social de los jóvenes

La exclusión es un proceso dinámico que es el resultado de los itinerarios que llevan a la persona desde situaciones más o menos integradas a zonas de vulnerabilidad y, finalmente, de exclusión social. En este proceso de exclusión se diferencian tres zonas (Castell 1999):

- *Zona de integración:* caracterizada por un trabajo estable y unas relaciones sociales y familiares sólidas.
- *Zona de vulnerabilidad:* caracterizada por la inestabilidad laboral o relacional y una protección o cobertura social débil.
- *Zona de exclusión:* caracterizada por el progresivo aislamiento social y la «expulsión» del mercado de trabajo.

Gráfico 1. Zonas de marginación / integración



Fuente: García Serrano y Malo (1993:138)

Este continuo «integración-exclusión» implica que existen pasos intermedios que inclinan a estos grupos o bien hacia la exclusión o bien hacia la integración. La propensión hacia uno u otro lado dependerá de los itinerarios y las trayectorias de inserción a la vida adulta que sigan los jóvenes tanto en el *aspecto económico-laboral* como el *aspecto social y familiar*.

Las trayectorias de inserción a la vida adulta que se dan con más frecuencia entre los jóvenes excluidos son¹:

- a) las trayectorias desestructuradas, pues en ella convergen las condiciones para que se den situaciones de riesgo, bloqueando de esta forma la inserción del joven.
- b) las trayectorias en precariedad: el joven sigue itinerarios de retraso en su emancipación debido a la nueva ordenación del mercado de trabajo que prima la precariedad y la rotación laboral, y,
- c) la 'aproximación sucesiva': es la forma dominante de transición entre los jóvenes, tanto de las clases medias como de las clases trabajadoras.

Los principales candidatos a las 'trayectorias en desestructuración' son los jóvenes con itinerarios formativos básicos, que arrastran fracaso escolar y muestran desinterés por la 'cultura del trabajo'. Es decir, estos jóvenes han abandonado el marco estructurador del sistema escolar que significaba para ellos una referencia de estatus y ubicación social y temporal; y, más tarde, también se ven excluidos del mercado de trabajo, permaneciendo de forma indefinida en el paro crónico². Este proceso tiende a desestructurar al sujeto en el espacio y en el tiempo, y le somete a un proceso real de exclusión (Castell, 1996).

Ahora bien, independientemente de la trayectoria que siga el joven, el origen de la exclusión suele hallarse (Castell 1996 y 1999) en el debilitamiento del ámbito laboral-económico del joven (desempleo, trabajo precario, economía sumergida, etcétera) o bien en la ruptura de sus relaciones personales con su entorno más inmediato (familia, amigos, etc).

En cualquier caso, cuando el joven carece de las competencias necesarias ^¾actitudinales y aptitudinales^¾ para enfrentarse a la sociedad y al mercado de trabajo y, además, tiene que realizar un ajuste entre sí mismo y la realidad excluyente que le rodea, suele acelerarse un proceso autodestructivo que repercute en una menor integración social, desinterés por la 'cultura del trabajo', pérdida del sentido de la responsabilidad, etcétera.

3. Perfil socioeducativo de los jóvenes en riesgo de exclusión social

La tipología de personas que ya están excluidas es variada: desempleados de larga duración, asalariados de trabajos precarios, pobres, obreros no calificados, analfabetos, toxicómanos, delincuentes, presidiarios, refugiados, inmigrantes, alcohólicos, etcétera. En este artículo nos centraremos solamente en las personas que fracasan en la escuela y abandonan los estudios, porque la lucha contra la exclusión social se hace principalmente desde políticas educativas (no sólo políticas económicas o sociales) que cubran las carencias educativas/sociales de estos grupos de riesgo y que los doten de las competencias necesarias para afrontar mejor los problemas. De ahí la importancia de trabajar con estos grupos a través de programas comprensivos de orientación para reducir su vulnerabilidad social (en términos de autoestima, habilidades sociales, encauzar actitudes, desarrollar la iniciativa/autonomía, aprender a tomar decisiones reflexivas, a conocerse a sí mismo, etcétera.).

Además, hay que tener en cuenta que la exclusión social es la etapa final de un proceso lento. Por eso, debe abordarse desde los estados iniciales que suelen coincidir con el fracaso escolar y el abandono de los estudios.

El grupo de jóvenes que responde a ese perfil de vulnerabilidad social es el siguiente (Asociación Cultural *Norte Joven*, 2000):

- Entre 14 y 25 años
- Procedentes de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos (abandono/ sobreprotección)
- Historial recurrente de fracaso escolar (y muchas veces personal) que incide en su autoestima y su motivación.
- Con indefensión aprendida (para enfrentarse al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la búsqueda de empleo y, en general, al mundo adulto).
- Sin habilidades para el «éxito» (poca motivación de logro, baja resistencia a la frustración, poco control de las situaciones, etcétera)
- Escasa oportunidad de aprender los patrones básicos de comportamiento social adoptado.
- Con desventaja sociocultural sostenida, patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas.
- No han tenido modelos de comportamiento adecuado (social, laboral, etcétera)

- Con preconcepciones negativas sobre el trabajo y los empresarios (trabajo = explotación y aburrimiento)
- «Educados» en la calle (roles sociales agresivos, ley del más fuerte, etcétera)
- Con experiencias de consumo de alcohol y/o drogas
- Aumentan los jóvenes excluidos pertenecientes a minorías étnicas o culturales (inmigrantes, cultura gitana).

La presencia de este tipo de indicadores de 'vulnerabilidad' en un colectivo aumenta la probabilidad de su inadaptación social. Es decir, se reduce su participación en la sociedad y el disfrute de sus derechos sociales, llevando a estas personas a un estatus diferente (Vélaz de Medrano 2002: 25). En definitiva, los componentes que configuran una situación de riesgo no suelen ser causas aisladas, sino contextos de riesgo en los que viven los adolescentes.

Estas situaciones de riesgo se caracterizan porque el sujeto en cuestión: a) tiene un determinado estilo de vida incompatible con determinados procesos de aprendizaje (ej: absentismo escolar); b) forma parte de un colectivo que vive en situación de dificultad o necesidad social, y, c) vive en determinados contextos, no necesariamente pobres. Por tanto, riesgo es estar en una situación con más probabilidad de que llegue a producirse un determinado acontecimiento. Y si hablar de riesgo supone hablar de probabilidades, cuando hablamos de intervención sobre situaciones de riesgo, hablamos de reducir las probabilidades. (Vélaz de Medrano 2002: 22).

En definitiva, estos adolescentes arrastran no sólo las *desventajas*³ por su origen social ³/₄ estatus socioeconómico bajo, precariedad económica, etcétera³/₄ sino las *desigualdades* que genera una escuela y una sociedad que legitima y reproduce las diferencias de origen. Solamente si la escuela adopta una perspectiva constructivista y multicultural en su intervención educativa y orientadora, podrá ofrecer más oportunidades y reducir el nivel de discrepancia ³/₄ tanto de las desventajas como de las desigualdades³/₄ entre unos alumnos y otros. O, al menos, crear una escuela menos discriminatoria. Los agentes de intervención socioeducativa tienen un papel fundamental en la atención a esta diversidad tanto dentro del sistema educativo formal como el no formal.

Sin embargo, a pesar de las medidas de atención a la diversidad impulsadas desde la Ley de Ordenación del Sistema Educativo 1990 (LOGSE), el sistema educativo no garantiza aún suficientemente el acceso efectivo de todos al conocimiento y a las habilidades interpersonales y sociolaborales.

4. Carencias y necesidades de los jóvenes en riesgo de exclusión social.

Muchos niños y jóvenes de clases sociales desfavorecidas, por carecer de modelos adecuados en sus familias y/o su entorno, cuando acceden a la escuela están privados de algunos hábitos de comportamiento para poder convivir y de los esquemas de

conocimientos necesarios para enfrentarse con éxito a las tareas académicas (Vélaz de Medrano, 2002: 49). Manifiestan una peor comprensión de las normas y objetivos escolares, tienen escasa motivación de logro, menor nivel de autoestima generado en sus familias, presentan poca resistencia a la frustración, conductas inadaptadas y ausencia de expectativas a medio plazo, que frecuentemente conllevan dificultades en el aprendizaje, en el desarrollo emocional y, finalmente, en el acceso al empleo (Seligman 1981; Waxman 1992). Sintetizando, las principales necesidades educativas de los adolescentes en riesgo de exclusión social $\frac{3}{4}$ a diferencia de los demás jóvenes $\frac{3}{4}$, podrían sintetizarse así (Funes 1999: 30)³:

a) *Evitar la entrada en el conflicto*: es decir, evitar que los conflictos que forman parte de sus características de adolescente y de su momento evolutivo, pasen a ser conflictos definidores de su personalidad, irresolubles a posteriori.

b) *Evitar la autodesvaloración del adolescente*: suelen tener detrás una historia escolar compleja, de conflicto y en dificultad que les hace entrar en una dinámica que pasa del fracaso escolar a la inhabilitación social por su falta de expectativas.

c) *Orientación personalizada*: que facilite al adolescente una suma de orientaciones, como la orientación vital, orientación educativa, orientación social y orientación laboral.

d) *Relación entre formación e incorporación social*: es decir, mostrarle en qué consiste y cómo se hace ese proceso de incorporación desde el sistema educativo a la sociedad.

Esta situación de desventaja necesita una intervención educativa específica para que aprendan a convivir y a comportarse adecuadamente. Desde esta perspectiva, la intervención se realiza desde el derecho a un proceso educativo igual que sus compañeros, no desde la patología y la etiqueta que suele aplicárseles (eg: riesgo social, desamparo, delincuencia, etcétera)

Sin embargo, todas estas iniciativas que tratan de paliar algunas de las carencias de habilidades de vida y de capacidades básicas para la inserción social y laboral de estos jóvenes (como las estrategias de aprendizaje, las habilidades sociales y socio-laborales, el autoconcepto y autoestima, la motivación de logro, las expectativas de futuro, las actitudes, valores y normas), necesitan introducir la atención orientadora y psicopedagógica en sus intervenciones.

Los educadores y orientadores deben conocer con profundidad los factores que aumentan el riesgo de exclusión para poder hacer un análisis crítico de la oferta educativa específica de carácter preventivo dirigida a este tipo de población, tanto en el marco del sistema educativo formal como desde iniciativas generadas y desarrolladas en el entorno comunitario por distintas organizaciones, asociaciones y servicios sociales. Además, debe realizarse una intervención conjunta de todos los agentes educativos (profesores, orientadores, mediadores, trabajadores sociales, etcétera) para hacer que estos jóvenes tengan la oportunidad de aprender habilidades de vida o

capacidades para la inserción social y laboral como aprender a aprender, a ser, a tomar decisiones, a resolver problemas, a comportarse y a convivir (Vélaz de Medrano 2002: 27).

5. El desarrollo de competencias como factor de protección frente a la exclusión social: papel de los programas comprensivos de Orientación

Los jóvenes en riesgo de exclusión social tienen una amplia experiencia de fracaso escolar y personal, y se enfrentan al mundo adulto —relaciones sociales, búsqueda de empleo, etcétera— con una indefensión aprendida y careciendo de las principales habilidades para el éxito. Es obligación del sistema educativo crear oportunidades que promuevan el éxito en el aprendizaje y en la transición al mercado laboral, desarrollando las competencias o habilidades que se han identificado como necesarias según los criterios educativos y laborales. Para lograr este objetivo, se propone trabajar con tres enfoques:

a) Enfoque del '*empowerment*' o '*desarrollo de la competencia personal*' aplicado a individuos⁴: es un enfoque sistémico muy útil en el ámbito de la prevención primaria (preventiva) para desarrollar este tipo de recursos personales. La investigación ha demostrado que lo más importante para el joven es disponer de estrategias para utilizar con eficacia las propias capacidades y tener conciencia de que dispone de ellas. 'La persona que tiene un buen repertorio de estrategias y las sabe controlar, confía más en sus posibilidades, se siente capaz, y experimenta una mejora de su autoconcepto y autoestima' (Vélaz de Medrano 2002: 73). Como vemos, el pensamiento estratégico incluye decisivamente en el éxito del aprendizaje y, por ello, en la confianza en sí mismo y la motivación. La finalidad de este enfoque es que las personas tengan el poder para actuar eficazmente en transformar sus vidas y la de su entorno inmediato a través de: a) el fortalecimiento de la identidad personal; b) desarrollo de una conciencia personal; c) facilitar el acceso a la información; d) apoyar su liderazgo; e) contribuir a que aumente su capacidad de toma de decisiones (Ballester y Figuera 2000: 309).

b) *Enfoque comunitario*: supone una nueva forma de interpretar los problemas de riesgo social y de considerar a la comunidad como entidad capaz de generar procesos de cambio que intervienen no sólo sobre los factores de riesgo / protección ambientales sino también en los individuales. Utilizar este enfoque permite corresponsabilizar al conjunto de la sociedad o comunidad en la solución de los problemas generados por las situaciones de riesgo social, tomando conciencia de que es el conjunto de la comunidad quien sufre estos problemas y, en consecuencia, debe ser toda la comunidad quien se movilice para encontrar su solución. El centro educativo ejerce de dinamizador de la participación comunitaria y favorece una colaboración ágil con el resto de la comunidad: familia, centro educativo, ayuntamiento, medios de comunicación, servicios sociales y sanitarios, etcétera

c) *Enfoque de desarrollo de competencias*: los programas dirigidos al desarrollo de competencias son uno de los instrumentos más útiles para la prevención del riesgo social, ya que capacitan al joven para

afrentar las situaciones de riesgo y superar la vulnerabilidad social, siempre y cuando se hagan en el marco de programas comunitarios de más amplitud. Estos programas implican acciones que minimizan la influencia de los factores de riesgo y, a la vez, maximizan la influencia de los factores de protección. Así, pueden diseñarse programas de desarrollo de habilidades sociales, socio-laborales, etcétera Según Levy-Leboyer (1997), las competencias no pueden desarrollarse si las aptitudes requeridas no están presentes. Pero las competencias no se reducen a una aptitud, son conjuntos estabilizados de saberes y de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica después de un aprendizaje.

Según este planteamiento, trabajar por la inclusión de jóvenes excluidos o en riesgo social requiere capacitarles en una serie de competencias generales y, según las necesidades de colectivo, en determinadas competencias específicas. Aportamos una síntesis de las principales competencias generales y específicas que pueden enseñarse:

A. *Competencias generales*: independientemente de las necesidades de la persona, estas competencias deberían formar parte del repertorio de sus recursos personales.

a) *Evitar la Indefensión aprendida*: es el sentimiento aprendido de 'poca capacidad' que tiene la persona cuando percibe que tiene menos capacidad que los demás y necesita esforzarse más. Asume que su nivel de capacidad no puede modificarse y, como consecuencia, se produce una distorsión cognitiva, falta de motivación y desinterés por el valor del esfuerzo.

b) *Motivación de logro*: se trata de descubrir y mejorar la predisposición de la persona para emplear su esfuerzo hacia las metas que desea conseguir. Precisamente por el bajo nivel de motivación que sufren los alumnos con fracaso escolar, es fundamental clarificar los valores y motivaciones que guían la vida del alumno y mejorar sus expectativas y aspiraciones respecto a sus posibilidades de éxito en el aprendizaje o en el ámbito laboral.

c) *Estilo atributivo*: se trata de conocer el estilo que tiene el joven de explicarse las cosas que le suceden para saber a quién atribuye sus éxitos y fracasos. 'La investigación se ha centrado en demostrar la existencia de un estilo atribucional de raíces depresivas, caracterizado por realizar atribuciones globales, internas y estables para los fracasos, y atribuciones específicas, externas e inestables para los éxitos' (Vélaz de Medrano 2002: 77).

d) *Estrategias de afrontamiento*: son las disposiciones generales que llevan al individuo a pensar y actuar de forma más o menos estable ante las diferentes situaciones estresantes. Los estudios realizados ponen de manifiesto que la utilización de estrategias de afrontamiento activas, es decir, aquellas que están orientadas o dirigidas a solucionar con todas sus fuerzas el problema, están asociadas a un mejor bienestar físico y psicosocial. Por el contrario, las estrategias

centradas en las emociones o el escape parecen estar asociados a un mayor malestar físico y psicosocial.

e) *Estrategias de autoeficacia*: son las creencias que tiene la persona en las propias capacidades para planificar y ejecutar las acciones necesarias para conseguir determinadas metas y resultados (Bandura 1995). Las personas necesitan una robusta sensación de eficacia personal para mantener el perseverante esfuerzo necesario para alcanzar el éxito.

f) *Estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas*: según Beltrán (1993) el objetivo de estas estrategias es saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace. Y conciencia, control y regulación de dichas estrategias.

B. *Competencias específicas*: se desarrollarán unas competencias u otras, dependiendo de las carencias que tenga el joven, ya sea habilidades sociales, competencias sociolaborales, etcétera

Algunas de las habilidades sociales más frecuentes son (Asociación Norte Joven 2002):

a) *Habilidades de comunicación*: como la comunicación verbal y no verbal, la expresión de sentimientos, las normas de convivencia, cómo entablar y mantener un diálogo, etcétera

b) *Habilidades asertivas*: formular y recibir críticas, decir No adecuadamente, cómo establecer relaciones con el otro sexo, cómo relacionarse con las figuras de autoridad, hacer y recibir cumplidos, etcétera

c) *Habilidades de autoevaluación*: aprender a valorar las capacidades y limitaciones de la persona mediante el autoconocimiento, conocer las metas que desea y puede lograr, apariencia personal, cómo le perciben los demás (chequeo social). También se trabaja el *Autoconcepto/autoestima* debido a que el joven establece creencias sobre sí mismo que afectan a su forma de actuar y a sus decisiones, al grado de estrés o ansiedad ante algunas tareas y en la conformación de sus expectativas. Se trata de juicios valorativos que hace la persona de la imagen que tiene de sí misma.

d) *Habilidades para desenvolverse en el entorno*: adoptar una postura reflexiva ante el consumo, el dinero, la planificación del tiempo, las alternativas de ocio, la asunción de riesgos, la planificación del futuro, etcétera

e) *Habilidades para convivir*: adoptar una postura reflexiva ante el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, el liderazgo, la violencia, el entorno, etcétera

Algunas de las *competencias sociolaborales* más demandadas en los entornos de trabajo son las indicadas en las Tablas 1 y 2 (Manzano et al. 2003):

Tabla 1. Competencias Cognitivas en un Entorno Laboral

COMPETENCIAS COGNITIVAS

Creatividad e innovación: Capacidad para crear productos o soluciones alternativas, nuevas y útiles en contraposición a los métodos y enfoques tradicionales.

Dinamismo y energía: Capacidad para crear y mantener el nivel de actividad y resistencia que requiere el trabajo duro.

Observación y concentración: Capacidad para percibir los detalles de una tarea y abstraerse en ella sin dispersar la atención.

Planificación y organización del trabajo: Capacidad para establecer eficazmente y con antelación un orden apropiado de actuación personal o para terceros -en tareas, tiempos y recursos- con el objetivo de alcanzar una meta.

Productividad: Capacidad para realizar bien la cantidad de trabajo encomendado con el consumo de recursos estimado (tiempos y recursos previstos).

Resolución de problemas: Facilidad para analizar los problemas desde diferentes puntos de vista y encontrar soluciones sopesadas e innovadoras, con resultados positivos.

Responsabilidad: Percepción equilibrada de los derechos y obligaciones laborales, cumpliendo puntualmente con ellos.

Toma de decisiones: Habilidad para sopesar los pros/contras de las diferentes alternativas identificadas para responder a una situación y tomar con determinación la decisión más adecuada en ese momento, comprometiéndose personalmente.

Tabla 2. Competencias emocionales en un entorno laboral

COMPETENCIAS EMOCIONALES

Adaptabilidad: Capacidad para ser flexible y modificar el comportamiento propio con el objetivo de alcanzar una meta y de hacer frente eficazmente a un entorno cambiante, como nuevas tareas, responsabilidades o personas.

Asunción de riesgos: Capacidad para emprender acciones que impliquen un riesgo deliberado con el objeto de lograr un beneficio o una ventaja importante.

Autonomía e independencia: Disposición para poner en duda un clima de opinión o una línea de acción actuando en función de las propias convicciones en lugar de para agradar a otros.

Comunicación: Capacidad para escuchar y expresar ideas o hechos a los demás de una manera clara y persuasiva.

Empatía (interpersonal y organizacional): Capacidad para considerar los sentimientos y necesidades de los compañeros y del ambiente laboral, ante determinadas decisiones.

Habilidades sociales: Capacidad para crear cauces de comunicación con otras personas de puntos de vista diferentes a los míos y ser asertivo.

Iniciativa: Capacidad para detectar oportunidades y tomar iniciativas en las situaciones en lugar de aceptarlas pasivamente.

Liderazgo: Capacidad para guiar, influir y animar al equipo para trabajar y lograr los objetivos propuestos.

Motivación de logro: Alta disposición para trabajar y conseguir con éxito un objetivo, alcanzando la satisfacción personal.

Tolerancia a la frustración y estrés: Capacidad para mantener la estabilidad emocional y el nivel de eficacia y eficiencia en situaciones de presión, oposición, dificultades o fracaso.

Control de ansiedad: Capacidad de controlar la manifestación de sentimientos de inseguridad, temor y malestar psicológico ante una situación estresante.

Trabajo en equipo: Disposición para participar como miembro y colaborador eficaz en un equipo del cual no se tiene por qué ser necesariamente el jefe.

Resolución de conflictos: Habilidad para encontrar el punto de encuentro entre los compañeros y manejar los conflictos dentro del grupo.

A través de los programas de Orientación para la carrera puede canalizarse el aprendizaje de las competencias —conocimientos, habilidades y actitudes— necesarias que permitan a los jóvenes la búsqueda y acceso a un empleo.

6. Programas e iniciativas educativas/formativas para prevenir y paliar la exclusión social.

Actualmente, se tiende a hablar en términos de inclusión más que de exclusión porque permite prevenir el riesgo social. En ese sentido, si se pretende garantizar la 'inclusión social' de los jóvenes, habría que detectar los grupos de riesgo y aplicar programas preventivos de Orientación que los alejen de los límites de la segregación y marginación social y fortalezcan una serie de recursos personales necesarios para acceder a las oportunidades vitales que se ofertan a toda la ciudadanía.

Existe una variedad de programas e iniciativas educativas y/o formativas, más o menos institucionales, destinadas a paliar el fracaso escolar, prevenir el desempleo juvenil y facilitar la inserción social. En definitiva, atajar algunas de las causas que abocan a los jóvenes a su propia exclusión social. Es necesario señalar que en la fecha de finalización de este artículo, en España se ha producido un cambio de gobierno que puede introducir cambios sustanciales en las iniciativas que se presentan a continuación, dado que era uno de sus objetivos en el programa electoral. Sin embargo, durante este año 2004 se seguirá funcionando con la Ley de Calidad de la Educación (LOCE 2003) elaborada por el gobierno anterior.

Iniciativas en España

Las principales iniciativas que se utilizan tanto en la enseñanza reglada como no reglada son:

a) *Medidas de refuerzo y apoyo en la ESO:*

Su objetivo es que los alumnos alcancen los objetivos de la etapa y obtengan el Título de graduado en Educación Secundaria. También pueden ofrecerse otras medidas de apoyo como los Itinerarios y los Programas de iniciación profesional.

b) *Programas de Garantía Social:*

Son programas de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinados a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Son enseñanzas no regladas cuya duración varía, normalmente, entre las 720 y las 1.800 horas de formación. Su finalidad es facilitar la inserción laboral o la reinserción educativa de los jóvenes.

Los *destinatarios* de la Garantía Social son jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de Formación Profesional.

Los programas se desarrollan en distintas *modalidades* adaptadas a las características, necesidades e intereses de los alumnos:

- *Iniciación Profesional*: su finalidad es la inserción laboral y posibilitar la continuación de estudios.
- *Formación-Empleo*: su finalidad es la inserción laboral, facilitándoles una primera experiencia laboral.
- *Talleres profesionales*: su finalidad es la Inserción laboral así como el desarrollo y consolidación de actitudes positivas de participación social y de recuperación de la motivación para el aprendizaje.
- *Necesidades educativas especiales*: su finalidad es preparar a los alumnos para la inserción social y laboral y favorecer su autonomía personal.

Todas las modalidades tienen una estructura básica común: a) Formación Profesional Específica; b) Formación y Orientación Laboral; c) Formación Básica; d) Actividades Complementarias; y d) Tutoría.

c) *Programas de Educación compensatoria*:

La Educación Compensatoria es el cauce para paliar las desigualdades educativas entre los alumnos aunque, por sí misma, no puede resolver todas las desigualdades socioculturales. Por principio, las *características* comunes a todos los programas de educación compensatoria deben ser: a) El contenido netamente preventivo de los programas; b) El contenido de discriminación positiva hacia las clases sociales más desfavorecidas; c) El contenido de programas de aceleración educativa para elevar el rendimiento académico y los aspectos de desarrollo personal y social.

De hecho, la LOGSE estableció un marco muy amplio en la educación obligatoria para realizar adaptaciones curriculares para atender a la diversidad y para compensar las desigualdades ante la educación, desde educación infantil, primaria y secundaria. A partir de este principio, los grupos que recibieron esta atención fueron: la población escolar de zonas rurales, la población ya escolarizada que tiene dificultades sociales y académicas, los jóvenes de entre 14 y 16 años desescolarizados, la población itinerante temporera, las minorías étnicas, los alumnos hospitalizados, los inmigrantes y la población reclusa.

Se trabajaba a través de un enfoque multidimensional o ecológico que permitía la implicación simultánea de familia, escuela y el propio alumno. Este enfoque suponía insistir menos en los aspectos cuantitativos y de eficacia en la educación, y más en el análisis interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, actualmente la Ley de Calidad de la Educación, 2003 (LOCE) ha modificado sustancialmente la Educación Compensatoria⁵ anterior dando mayor énfasis a la clasificación de los alumnos $\frac{3}{4}$ discapacitados, inmigrantes y superdotados $\frac{3}{4}$ y asignándolos a programas específicos. Según esto, se considera que un alumno con necesidades de compensación educativa es aquél que presenta dos o más años de desfase entre su nivel de competencia curricular y el del curso en el que se encuentra efectivamente escolarizado, si ello es debido a su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos. En

el caso del alumnado inmigrante o refugiado puede considerarse, también, el desconocimiento de la lengua castellana.

Las modalidades organizativas son: Apoyo en grupos ordinarios, Grupos de apoyo y Grupos específicos de compensación.

d) *Centros de Enseñanza Secundaria para adultos:*

La enseñanza de las personas adultas pretende cubrir prioritariamente las lagunas de formación que tienen algunos colectivos que no han podido completar la enseñanza básica. De esta forma, la enseñanza de adultos se convierte en la vía para facilitar la reincorporación al sistema educativo, para mejorar la cualificación profesional y para responder a las necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.

e) *Formación ocupacional:*

La oferta de formación ocupacional se canaliza a través del Plan FIP (Plan de Formación e Inserción Profesional). Este plan tiene una función formativa y de mediación para el empleo de las personas inscritas en él. Sus objetivos son: a) Reforzar la vinculación entre formación y empleo; b) Atender a los colectivos con mayores dificultades ante el empleo; c) Mejorar la inserción en el empleo; d) Aportar valor añadido a la formación para el empleo.

f) *Educación de calle:*

La intervención de calle es la única manera de acercarse y atender a determinados colectivos que difícilmente accederían a otros sistemas de atención, o no funcionarían bien dentro de ellos. La presencia cercana del educador va a posibilitar un conocimiento de las influencias, valores y vivencias que afectan al joven. Además, facilita una perspectiva global, grupal e individual de la vida cotidiana del menor que permite contextualizar mejor la intervención. Suelen trabajarse todos los aspectos que favorecen su relación con el trabajo: normas, hábitos, horarios, responsabilidades, 'cierta disciplina', habilidades instrumentales básicas, autoestima, etcétera (Asociación Cultural La Kalle and Arquero 1995).

Iniciativas educativas en el extranjero.

Estas iniciativas se centran fundamentalmente en combatir el fracaso escolar pues conlleva altas probabilidades de ser identificado como miembro de un colectivo de riesgo: excluidos del mercado de trabajo primario y quizá el secundario, descartados de la formación profesional cualificante, y candidatos a describir trayectorias sociales y profesionales caóticas. (Casal 1997: 41).

Para dar respuesta al fracaso escolar, los sistemas educativos y las políticas de formación configuran dos tipos de iniciativas:

- Las '*Escuelas de Segunda oportunidad*', que consisten en transferir o externalizar alumnos con trayectorias de inadaptación escolar hacia otros dispositivos externos, ajenos al sistema educativo. Sin embargo, parece que lo fundamental para luchar contra el fracaso escolar es evitar perder la primera oportunidad ya que, a partir del fracaso, se hace muy difícil la recuperación. Casal (1999: 41) afirma

que esta iniciativa conlleva un triple riesgo: 'dar una oferta de segunda oportunidad estigmatizada, ofrecer certificaciones devaluadas y, finalmente, desresponsabilizar al sistema educativo de la necesidad de dar respuestas positivas a esta fracción de jóvenes'.

- Las '*Escuelas aceleradas*' (*accelerated schools*) en EEUU, que consisten en reforzar las medidas preventivas durante la escolaridad obligatoria para evitar las medidas terapéuticas de segunda oportunidad, siempre menos eficaces, más costosas y con importantes efectos secundarios.

7. Política y planes europeos para la inclusión social de los jóvenes.

Todos los Estados Miembros de la Unión Europea (UE) están preocupados por el problema común del fracaso escolar, la carencia de titulación de muchos jóvenes y, con frecuencia, el abandono del sistema educativo. De hecho, diversos organismos afirman que el número de jóvenes que abandona prematuramente el sistema educativo aumenta progresivamente con la edad (Eurydice 1998; CES 2002; MECD 2001). En España, el MECD (2002) reconoce entre un 25% y un 30% de fracaso escolar⁶. Por tanto, el número de menores 'en riesgo' de exclusión social aumenta progresivamente.

Esta problemática provoca que exista riesgo de una marginación en el mercado laboral que deriva, en muchos casos, a situaciones de exclusión social. De hecho, según los datos más recientes, el 18% de la población de la UE corre el riesgo de caer en la pobreza y la exclusión social⁷. Y los que mayor riesgo tienen son los niños, los jóvenes, las personas mayores, las personas en paro y las familias monoparentales.

Ya en 1992, en el informe de la UE *Hacia una Europa de la Solidaridad* (Comisión de las Comunidades Europeas 1992) se resaltaba la creciente preocupación por el aumento de la exclusión social y se constataba que este fenómeno tenía un carácter estructural ya que se estaban instalando en el tejido social los mecanismos para excluir a una parte de la población de la vida económica y social. Algunos de estos mecanismos, que aún permanecen, son las desigualdades que genera el enfoque globalizador en el empleo, dado que 'la productividad del capital puede crecer sin trabajo'. De esta forma, la 'exclusión del empleo' se convierte en el principal elemento desencadenante de las demás manifestaciones de exclusión y carencia, como la vivienda, la educación, la calidad de vida, etcétera. Además, según Tezanos (1998), esta problemática se acentúa en la medida que la crisis del Estado de Bienestar de las sociedades europeas desencadena una diversificación de las políticas de prestaciones sociales, produciendo diferentes tipos de discriminación.

La prevención de la exclusión social se presenta, por tanto, como uno de los grandes retos estructurales de la UE, tal y como queda en las directrices aprobadas por la Comisión sobre los Fondos Estructurales.

Cada Estado Miembro, según su sistema educativo y estructura socio-económica, ha adoptado una serie de medidas para prevenir o paliar este problema de acuerdo a sus propias necesidades. Ahora bien,

estas cifras están demandando una estrategia común de la UE para construir una Europa socialmente estable. Por eso, en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, los Estados Miembros se comprometieron a combatir con decisión la pobreza y la exclusión social para acabar con ellas y para lograr el siguiente objetivo estratégico durante los próximos diez años: 'convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social'. Para ello, cada Gobierno ha elaborado un '*Plan para la Inclusión Social*'.

En conclusión, todos estos acuerdos se basan en el reconocimiento de que mientras el empleo es crucial para la inclusión, la gente puede estar excluida de muchas formas por factores que nada tienen que ver con el empleo. Por tanto, la lucha contra la exclusión social debe implicar la transversalidad de las políticas sociales (vivienda, salud, educación y formación, transporte y comunicación, asistencia y protección social) y una coordinación de todos los servicios. De ahí que converjan en un esfuerzo común las diferentes estrategias de la UE: '*Estrategia Europea para el Empleo*', '*Estrategia para luchar contra todo tipo de discriminación*', '*Estrategia marco comunitaria a favor de la igualdad entre hombre y mujeres*', y '*Estrategia comunitaria de lucha contra la exclusión social*'.

Para llevar a cabo este enfoque multidimensional, todos los sectores de la sociedad ³/₄administración pública, sector privado y sociedad civil³/₄ necesitan trabajar conjuntamente (Comisión de las Comunidades Europeas 1999).

Sin embargo, la mayoría de estas políticas son responsabilidad de los Estados Miembros y se llevan a cabo localmente. Por ello, la acción a nivel europeo pretende aportar un 'valor añadido' apoyando los esfuerzos nacionales y locales de los Estados Miembros para modernizar políticas y mecanismos que promuevan la inclusión social. En esta línea se apoya la cooperación para mejorar el conocimiento, los intercambios de información y de las mejores prácticas, la promoción de enfoques innovadores y la evaluación de experiencias. Una de las iniciativas comunitarias que financia la UE es el programa llamado EQUAL cuyo fin es promover entre los estados miembros nuevas formas de lucha contra todas las formas de exclusión, de discriminación y de desigualdad en el mercado de trabajo a través de la cooperación transnacional.

8. Opción por un modelo comprensivo y de justicia social: influencia de la globalización.

La escuela graduada, organizada de forma inflexible en grupos homogéneos de edad y de capacidades, con un mismo currículo, igual metodología y un mismo ritmo para todos, es una escuela preocupada sólo por la transmisión de conocimientos y no por el aprendizaje relevante de todos los diferentes alumnos. En este tipo de escuela, se origina el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de los alumnos.

Por tanto, la sociedad del conocimiento y, principalmente, la sociedad de riesgo en la que vivimos requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, donde lo importante no es la explicación del profesor, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces, en solitario y, a veces, en cooperación), que el docente tiene que diseñar, estimular, orientar y valorar (Pérez Gómez 2002).

Más aún, afrontar el problema de la exclusión social requiere adoptar medidas que permitan aumentar la igualdad de oportunidades ³/₄o más bien, equivalencia de posibilidades, contenidos, estrategias, expectativas y resultados³/₄, compensar las desigualdades, reducir la vulnerabilidad social y desarrollar las competencias clave de los alumnos.

El modelo que permite abordar estas cuestiones es el modelo comprensivo que es el que están adoptando todas las escuelas que tratan de superar la clasificación y segregación de los alumnos. De hecho, uno de los principales objetivos de las reformas comprensivas fue eliminar las divisiones internas en el periodo de escolaridad obligatoria y común porque se demostró que la selección temprana de los alumnos podría ser sesgada y perjudicar a los que ya llegaban con desventaja o no reflejar las capacidades reales de los alumnos (Fernández Enguita 2002).

Por tanto, optar por una escuela y una intervención psicopedagógica comprensiva implica adoptar (Vélaz de Medrano 2002: 22):

- *Medidas de atención a la diversidad*, que permitan convivir y aprender a las personas a pesar de sus diferencias y evitando la homogeneización de los grupos en aras del rendimiento y la eficacia. Esta atención supone tomar conciencia de que el 100% del alumnado se enfrenta de diferente forma al proceso de aprendizaje en primer lugar, debido a sus diferencias individuales ³/₄diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, experiencia y conocimientos previos, motivación y atención, diversidad de capacidades y ritmos de maduración, ajuste emocional y social, etcétera³/₄ y, en segundo lugar, debido al contexto social del que proceden.
- *Oportunidad de compensar* en la escuela las diferencias producidas por la desventaja que traen consigo. La escuela y la atención psicopedagógica será el marco en el que se atenúen las diferencias que impiden el aprendizaje y la base que permita enriquecer al grupo con las diferencias.
- *Implicación activa de toda la comunidad escolar* en el proceso de aprendizaje de un alumnado heterogéneo.
- *Diversificar los procesos de enseñanza* a través de medidas didácticas más individualizadas para permitir que todos los alumnos alcancen los objetivos mínimos del currículo.
- *Oportunidad de ejercer el rol mediador* a profesores ³/₄para facilitar el aprendizaje de sus alumnos³/₄, a los alumnos ³/₄para poder ser mediadores sociales del aprendizaje de sus compañeros³/₄, a

orientadores ³/₄ para mediar con la familia, el equipo directivo y los servicios sociocomunitarios.

- *Oportunidad del trabajo cooperativo*, donde los alumnos puedan cooperar entre sí para lograr sus objetivos, priorizando en el grupo la interacción, la comunicación, la solución de problemas, el pensamiento divergente, la confianza, la aceptación y apoyo al grupo, y una alta implicación personal y emocional.

Por ello, la apuesta más fuerte de la reforma establecida en la LOGSE (1990) fue la opción por la educación comprensiva para la ESO. 'Fue una apuesta difícil ya que había que compaginar la comprensividad con la heterogeneidad, enfrentarse a la tradición de las escuelas y mejorar considerablemente la preparación profesional de muchos docentes de Secundaria' (Pérez Gómez 2002: 68). Sin embargo, la reforma actual (Ley de Calidad) retrocede al academicismo definiendo unos mínimos, presentando unos itinerarios, clasificando a los alumnos, etcétera. En definitiva, bajo una apariencia de igualdad de oportunidades, se encubre la diversificación prematura de los alumnos 'en función de otros aspectos ³/₄ condición social, cultura, etnia³/₄ que van más allá de los criterios objetivos y neutrales de rendimiento y capacidad' (González González 2003).

Como vemos, la escuela comprensiva requiere más recursos y dedicación que la escuela selectiva. Es más cara para la sociedad y más exigente con los profesores y orientadores. Por tanto, sólo es posible si existe un amplio compromiso político y social con la educación.

Esto contrasta con el planteamiento educativo que se hace desde la globalización o economía global en la que vivimos⁸.

Las políticas neoliberales que sostiene el mercado globalizado han desplazado la política educativa, de ser un cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas, (...) favoreciendo la ideología que busca el acoplamiento del sistema escolar ³/₄ currículum, especialidades, grupos, etcétera³/₄ al sistema laboral y a las necesidades de la productividad económica, aventurando las desigualdades sociales. (Gimeno Sacristán 2001: 134).

Es decir, la globalización, sin las condiciones para integrar, provoca el aumento progresivo de las desigualdades y de la exclusión social de determinados colectivos. Por ello, uno de los retos más importantes actualmente es globalizar la justicia social y la solidaridad, en la misma medida que se globaliza el mercado, y hacer ambos compatibles. Actualmente, éste es un asunto conflictivo y de debate para la ética contemporánea pues plantea y defiende una posición ético-económica en la que se conjugue el mecanismo del mercado y las exigencias éticas de justicia social (Conill 2001). Es decir, es necesario un punto de encuentro entre el 'principio de racionalidad económica' ³/₄ que busca la optimización del gasto con relación a los beneficios³/₄ y el 'principio de cohesión social' ³/₄ que busca, desde la perspectiva de la justicia social, la igualdad, la integración de los ciudadanos y la lucha contra la exclusión social: atención a la diversidad escolar, políticas activas de empleo, protección social,

intervención social al margen de la rentabilidad económica del gasto, etcétera^{3/4}. (Casal, 1996: 315).

Bibliografía

Alonso, Luis Enrique (1999). «Crisis de la sociedad del trabajo y ciudadanía: una reflexión entre lo global y lo local». *Política y sociedad. Alternativas al Desarrollo local*. Nº 31. 1999 (mayo–agosto). Revista de la Universidad Complutense. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Madrid. (pp. 7-38).

Asociación Cultural La Kalle y Arquero, M. (1995) *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*, Madrid: Editorial Popular – Comunidad de Madrid.

Asociación Norte Joven (2000) *Alternativa para jóvenes en situación de desventaja social*, Madrid: Norte Joven.

Asociación Norte Joven (2002) *Habilidades socio-laborales para la prevención de toxicomanías*, Madrid, ANJ: Comisión Europea (Cd Rom)

Ballester, L. & Figuera, P. (2000) 'Exclusión e inserción social', in Amorós & Ayerbe (eds.) *Intervención educativa en inadaptación social*, Madrid: Síntesis.

Beltrán, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid: Síntesis.

Casal, J. (1996) 'Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración', *REIS Revista española de investigaciones sociológicas*, 75:295-316.

Casal, J., García, M. and Planas, J. (1999) 'Escolarización plena y «estagnación»'. *Cuadernos de Pedagogía*, 268:38-41.

Castel, R. (1997) 'La exclusión social', in VVAA: *Exclusión e intervención social. IV Encuentro internacional sobre Servicios sociales*. Valencia: Fundación Bancaixa, pp. 187-196

Castel, R. (1999) *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1999) *La era de la información. Vol.3 Fin de milenio*, Madrid: Alianza Editorial.

Consejo Económico y Social (1997) *La pobreza y la exclusión social en España*, Madrid: CES.

Comisión de las Comunidades Europeas (1992) *Hacia una Europa de la solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y promoción de la integración*, Bruselas.

Commision of the European Communities (1999) *Report on Round Table Conference «Towards a Europe for all: how should the Community support Member States to promoting social inclusion?»*, Bruselas (6-7 May, 1999).

(2001): *Comisión staff working paper «e-Inclusion Report. The Information So-ciety's potential for social inclusion in Europe»*, Bruselas.

Conill, J. (2001) 'Aspectos éticos de la globalización. Justicia, solidaridad y esperanza frente a la globalización', *Documentación social*, 125:225-242

Consejo Económico y Social (2001) *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del Plan Nacional para la Inclusión Social*, Madrid, Colección Informes.

Consejo de Europa (2000) *Objetivos en la lucha contra la pobreza y la exclusión social*, Bruselas, 30 de noviembre de 2000.

Eurydice (1998) *Medidas adoptadas por los Estados Miembros de la Unión Europea para ayudar a los jóvenes sin titulación*, Bruselas: Unión Europea de Eurydice/Comisión Europea.

Fernández Enguita, M. (2003) 'En torno al borrador de la LOCE. Los itinerarios, los abiertos y los encubiertos', Key-address presented at the 7º *encuentro de profesionales de la orientación escolar. Centro de apoyo al profesorado de Aranjuez. Dirección de Área Territorial Madrid Sur.* (September)

Funes Artiaga, J. (1999) 'Necesidades educativas de los adolescentes en situación de riesgo social', *Educación social*, 2:26-32.

Gimeno Sacristán, J. (2001) 'El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas', *Revista de educación*, Nº extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. 121-142.

González González, M^aT. (2003) Las investigaciones contradicen los objetivos de la ley de calidad y su apuesta por los itinerarios. Key-address presented at the 7º *encuentro de profesionales de la orientación escolar. Centro de apoyo al profesorado de Aranjuez. Dirección de Área Territorial Madrid Sur.* (September)

Manzano Soto, N. (2001) 'El papel de los programas comprensivos de orientación en la prevención de la exclusión social de los jóvenes', in Proceedings of *World Council for Curriculum and Instruction. Tenth Triennial World Conference «Pedagogy of the diversity: creating a culture of peace»*, Madrid: UNED (CdRom).

Manzano Soto, N. (2002) 'Iniciativas de la Unión Europea que promueven la prevención de la inadaptación y de la exclusión social', in Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*, Madrid: UNED.

Manzano, N. et al (2002) *Programa de orientación e inserción laboral ¡Directo al Empleo!*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Cd Rom).

Ministerio de trabajo y asuntos sociales (2001), *Plan Nacional de acción para la inclusión social del Reino de España*. Junio 2001-junio 2003, Madrid.

Pérez Gómez, A.I. (2002) 'Un aprendizaje diverso y relevante', *Cuadernos de Pedagogía*. Editorial CIISPRAXIS. Barcelona. 311:66-70.

Rubio, M^aJ. and Monteros, S. (Coords.) (2002), *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*,. Madrid: Editorial CCS.

Seligman, M. (1981) *Indefensión*, Madrid: Debate.

Tezanos, J.F. (1998a) *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas. El caso español*, Madrid: Sistema.

Tezanos, J.F. (1998b) *Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas. Un marco para el análisis*. Textos de Sociología UNED, Abril de 1998, nº4.

Vélaz de Medrano, C. (2002) *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*, Madrid: UNED.

Waxman, H.C. et al (Eds.) (1992) *Students at risk in at-risk schools. Improvent environment for learning*, Newbury Park, Corwin Press.

* Nuria Manzano Soto, es Doctora en Educación y profesora de la Facultad de Educación en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). Imparte las materias de Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, Orientación comunitaria, y Diagnóstico Pedagógico y Técnicas de Orientación. Sus líneas de investigación son: Orientación psicopedagógica de jóvenes en riesgo de exclusión y delimitación de competencias para la inserción sociolaboral de colectivos desfavorecidos. Correo: mnmanzano@edu.uned.es

¹ Castell (1996) señala cinco *Modalidades de transición de los jóvenes a la vida adulta*: a) Éxito precoz; b) Trayectorias obreras; c) Trayectorias desestructuradas; d) Trayectorias en precariedad; y, d) 'Aproximación sucesiva', porque parece existir una relación entre algunas de estas modalidades y los procesos de exclusión social. Las causas para justificar el efecto sociológico que ha provocado el auge de las tres últimas modalidades son: a) La coyuntura económica recesiva y su efecto en el mercado de trabajo; b) el impacto del 'capitalismo informacional' y del paradigma tecnológico; c) y, fundamentalmente, el nuevo modelo social surgido a partir de la tendencia irreversible hacia la 'economía global' que condiciona la estructura ocupacional, la organización del trabajo, la formación tanto formal como no formal, etc.

² La autora se refiere al desempleo crónico.

³ Vélaz de Medrano (2002) señala las diferencias entre los términos Diferencia, Desventaja y Desigualdad. Afirma que el 100% del alumnado es diverso, bien por sus diferencias individuales (que se llamaría *Diferencia*) o bien por sus diferencias contextuales o de origen social (que se denominaría *Desventaja*, en caso de que afecte negativamente al aprendizaje y *Desigualdad*, en caso de que la escuela legitime y reproduzca las diferencias de origen). Según esto, afirma que la escuela está organizada únicamente para atender a los alumnos 'normales' y a las diferencias individuales derivadas de sus diferentes ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, etc.

⁴ Por *Competencia personal* se entiende el conjunto de recursos psicológicos que tiene la persona y que le capacitan para dirigirse, controlarse y organizarse a sí misma dentro de las formas de la sociedad en la que vive. Por tanto, es capaz de definir un itinerario vital, utilizando y buscando los medios que hay en su entorno para lograr sus metas (Ballester y Figuera 2000: 308).

⁵ Aún falta el desarrollo normativo de algunas secciones de la Ley de Calidad de la Educación (2003), entre ellas, la Educación Compensatoria. Actualmente, están conviviendo en algunos niveles educativos algunos aspectos de la reforma anterior LOGSE y la reforma actual LOCE.

⁶ El fracaso escolar se mide por el porcentaje de alumnos que han finalizado la escolaridad sin el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Según el último Informe '*Las cifras de la Educación en España*' (Edición 2003) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), el 36'8% de alumnos acumuló retrasos académicos antes de 4º ESO. Para actualizar estos datos y acceder al informe completo, entrar en la web: <http://wwwn.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=34&area=estadisticas> Para consultar más datos sobre la población vulnerable y en riesgo social, acceder a: a) Consejo económico y social (CES). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de España 2002* [<http://www.ces.es/trabajo/0memo99.htm>]; b) Fundación La Caixa. *Anuario Social de España 2003* [<http://www.anuariosoc.lacaixa.comunicacions.com>]; c) Indicadores Sociales, de la Encuesta de Población Activa (EPA) del 2000-2002. [http://www8.madrid.org/iestadis/i_indsoc.htm] (octubre 2004).

⁷ Datos obtenidos del Informe *Integración de las personas excluidas*. Web de la Comisaría de Empleo y Asuntos Sociales <http://europa.eu.int/comm/commissioners/diamantopoulou/> (septiembre 2004).

⁸ Una *economía global* es aquella donde el flujo de capital, el mercado de trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial (Castells 1997: 38). Por ello, suele estar más preocupado por atender las exigencias y reajustes económicos que por asegurar los derechos de la ciudadanía. Es decir, se tiende a que la 'ciudadanía social' de paso a una 'ciudadanía privada' (Alonso 1999) deteriorando el contrato social que propugna el derecho al trabajo y la protección contra los riesgos sociales (Rubio y Monteros 2002).

La Práctica del Orientador Educativo y la Motivación de Logro en los Alumnos

María Paz López*

«Demasiado a menudo creemos que nuestro categórico rechazo a la opinión de alguien sirve para reforzar nuestro particular punto de vista. Sin embargo, la verdad es que es justamente al revés. De nada sirve tu opinión si no puede enfrentar un desafío. Si sientes temor hasta de considerar una visión diferente, significa que tu posición es débil...»

Anónimo.

Resumen: En este ensayo se analiza y reflexiona sobre la práctica de la Orientación Educativa, algunas funciones del orientador en el bachillerato propedéutico estatal; se enfatiza el papel motivador del orientador con sus alumnos. Se aborda la motivación de logro como un aspecto importante y necesario en el proceso orientador y se cuestiona en que medida el orientador es consciente de la influencia de este factor psicoeducativo en su labor y hasta que punto se favorece en la Orientación; en las reflexiones finales se plantean diversas posibilidades para que el orientador analice y modifique su propia práctica orientadora; entre ellas la formación e investigación en el área. **Palabras clave:** Perfil del orientador, la práctica del orientador educativo, motivación de logro.

Introducción

La Orientación Educativa es una práctica que desde sus orígenes se ha realizado como un medio para poner al hombre adecuado en el lugar indicado; sin embargo, la Orientación en la actualidad ha tratado de dar un giro a la concepción que de ella se ha tenido.

La Orientación Educativa como disciplina busca resignificar el papel del orientador educativo, busca encontrar el sentido de su quehacer cotidiano para un mejor servicio a los destinatarios finales de su labor: los alumnos, quienes son partícipes y protagonistas del proceso orientador. Conocer quiénes son, cuáles son sus problemas, cuáles sus potencialidades, sus motivaciones y cómo propiciar la reflexión, el análisis y la elaboración de un proyecto de vida integral es uno de los retos dentro de la práctica de la Orientación Educativa; la cual se ha desarrollado en un plano de sentido común, algunas veces muy mecanicista, instrumentalista y sin reflexión sobre la diversidad de actividades que se realizan diariamente, así como sobre la necesidad de definir un marco teórico que le permita al orientador recapacitar sobre el impacto que su práctica ejerce en los estudiantes, y percibir la necesidad de contar con un sustento teórico conceptual que facilite la comprensión y conocimiento de los alumnos.

Es por lo anterior que, en este ensayo, se abordará la práctica de la Orientación Educativa y la motivación de logro como uno de los factores psicoeducativos que más influyen en el aprendizaje de los alumnos y en la labor del orientador; se cuestionará en que medida el orientador educativo es consciente de su importancia en la práctica

orientadora, y hasta qué punto se favorece su desarrollo dentro de la Orientación; para terminar con algunas propuestas sobre el tema.

La Práctica del Orientador Educativo

En las instituciones de educación media y media superior con frecuencia los orientadores son profesionales que provienen de diversos campos disciplinarios como la pedagogía, psicología o sociología y un gran número de ellos cuentan con una formación que nada tiene que ver con el área educativa e incursionan en la Orientación por una inclinación personal a este quehacer, o por la opción laboral que en un momento determinado se les presenta.

En muchos casos los orientadores educativos ingresan a un campo desconocido, donde no han sido enseñados a orientar y tienden a enfrentar los retos de su práctica orientadora reproduciendo lo que a su vez otros orientadores realizan en la cotidianidad. No obstante, me pregunto: ¿qué tan ético será orientar a alguien sin tener claro el cómo, por qué y para qué?; en este sentido y antes de continuar con el análisis valdría contestar a las siguientes interrogantes: ¿qué es un orientador?, ¿cómo realiza su práctica orientadora? y ¿cuáles son las funciones que realiza? Aunque en la actualidad parece no haber respuestas explícitas, ni claras, sí existen ideas, las cuales se desarrollarán a continuación.

En el nivel medio superior existen diversos documentos normativos que definen y especifican las funciones en los diferentes puestos de trabajo; uno de estos documentos empleado en el bachillerato propedéutico estatal es el DOROE.¹ En éste, además de plantearse el programa de Orientación a desarrollar en cada grado, se define al orientador educativo como un educador especializado que ofrece un servicio académico de apoyo directo al desarrollo de las competencias, habilidades y valores de los alumnos; lo concibe además como un asesor importante en la elección vocacional y para la elaboración del proyecto de vida de los alumnos.

Por su parte, Sánchez y Valdés (2003) mencionan que el orientador es un profesional que está especialmente preparado para evaluar las habilidades de una persona, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los factores ambientales que influyen o son importantes para una decisión. Estos autores destacan que el orientador debe estar capacitado para describir y explicar los factores que intervienen en el desarrollo de una carrera; los factores que intervienen en la vocación de los alumnos y tener una formación sólida en psicología, pedagogía, educación y desarrollo humano.

Acerca del perfil académico del orientador educativo existen coincidencias de estos autores con el DOROE; ahí se menciona que el orientador debe tener conocimientos pedagógicos y psicológicos, además de ser hábil en entrevista, comunicación, manejo grupal y en desarrollar las competencias en la lectura y el estudio en los alumnos. Así, vemos que al orientador le corresponde interactuar directamente con los actores principales del proceso educativo, es decir, los alumnos, pero también con docentes, directivos y padres de familia.

Respecto a la práctica del orientador, Díaz, B. (cit. en Meneses 2002) menciona que la mayoría de los orientadores desempeña su función dependiendo del contexto en el cual trabajan; por lo cual un orientador puede inscribir alumnos, revisar en la entrada el uniforme, vigilar el descanso, concentrar calificaciones, sancionar alumnos, diseñar gráficas de aprovechamiento, realizar reuniones de análisis con profesores, convocar a padres para firmar boletas, dar terapia individual, organizar jornadas de rebosamiento en su institución, organizar ferias de Orientación Profesiográfica, campañas contra las adicciones o promover la elaboración de proyectos de vida con sus alumnos.

La autora menciona que ante las múltiples actividades cotidianas de su labor, el orientador difícilmente tiene tiempo de cuestionar su práctica y más aún de conceptualizarla; sin embargo, no se refiere a la simple búsqueda de definiciones en los libros, sino a la construcción, la reflexión y el análisis de las acciones, lo cual no se compara con definiciones llanas de libros o documentos oficiales institucionales como el DOROE, Funciograma y Bases Normativas, entre otros. Al respecto, Gerardo Meneses habla de la Orientación como «...de ese 'comodín' del que se echa mano como retórica ante la evidencia de los problemas de desigualdad sociohistórica; la Orientación es disfrazada según se ofrezca...» (Meneses 1997: 26).

A su vez, Zarzar (cit. en Meneses 2002), tomando como referencia el trabajo del orientador, hace una tipología compuesta por cuatro niveles sobre las diferentes prácticas que distinguen de manera particular la situación actual de la Orientación Educativa. Estos niveles son de conciencia de los orientadores ante su labor, es decir, la conciencia con la que enfrentan los problemas en su práctica orientadora.

El *Sentido Común* es el primer nivel; en él la práctica orientadora es llevada a cabo por orientadores que han llegado al puesto de manera fortuita. La mayoría de los orientadores empiezan a trabajar sin más herramientas que las que el sentido común les ofrece. En algunas ocasiones se empieza a trabajar en este nivel, pero el orientador se encuentra con una serie de dificultades que no puede enfrentar con el sentido común y para las cuales necesita otro tipo de herramientas tanto teóricas, como técnicas. Es entonces cuando tiene la necesidad de pasar a otro nivel de trabajo.

En el segundo nivel se ubica la *Técnica*, en este nivel el orientador emplea elementos técnicos como tests, para tratar de encontrar respuesta a los *cómos* de su trabajo, de tal forma que se busca una gran cantidad de instrumentos en su afán de hallar la cientificidad de sus prácticas. En este caso se conceptualiza a la Orientación como un trabajo de análisis de las características de la personalidad, del temperamento, carácter y de las habilidades. El orientador fundamenta las acciones que llevan a cabo con los alumnos en un enfoque psicologista y biologista que considera constantes las características del ser humano, por lo cual cree conveniente analizar sus rasgos.

En esta práctica del orientador, cuando no se tiene un pleno conocimiento de las técnicas, se provocan problemas como: el pesimismo pedagógico, etiquetar a los alumnos y/o el paternalismo hacia los estudiantes que obtienen bajos puntajes en las pruebas psicométricas que emplean para diagnosticar e intervenir ante los problemas educativos.

La *Teoría* es el tercer nivel de conciencia; en él, el orientador se detiene a reflexionar un momento en las diversas actividades que realiza diariamente y empieza a plantearse la necesidad de definir un marco teórico, de leer algunos libros sobre Orientación, de cuestionarse sobre su práctica, de escribir sus reflexiones, de compartirlas y difundirlas con otros orientadores. Cuando trata de sustentar su práctica o ubicar las acciones de Orientación que se está realizando, el orientador se ubica en este nivel. Sin embargo, Zarzar Charur menciona que la mayoría de los orientadores no han llegado a este nivel, puesto que están tan involucrados en sus tareas diarias que difícilmente tienen tiempo de sentarse a reflexionar sobre el impacto que su práctica ejerce en los estudiantes.

La *Conciencia Política* es el cuarto nivel con el que se puede realizar la labor de orientación. En este nivel, el orientador es consciente de su posición, de su ubicación dentro de la escuela, dentro del sistema educativo, y manifiesta una actitud crítica ante las disposiciones oficiales cuestionando su pertinencia y viabilidad hacia la comunidad escolar en general y hacia los estudiantes en particular. Tener conciencia política es asumir una actitud hacia la vida y frente a la escuela, que permite a los maestros y a los alumnos reconocer que ambos son capaces de aprender y crecer al mismo tiempo. Ambos toman conciencia de que están inmersos en un sistema político que busca reproducir su ideología a través de la escuela, de tal modo que tal conocimiento les permita asumir posturas reflexivas que los alejen de ser sólo los instrumentos para que otros logren sus metas. En este sentido, el orientador educativo con conciencia política, junto con sus alumnos, es el que posibilita una actuación tendiente a buscar una conciencia social.

Esta caracterización de la práctica del orientador ayuda a describir su desempeño; sin embargo, no basta con saber en qué nivel o lugar se puede colocar cada orientador. Se requiere, además, de reflexionar sobre el trabajo mismo; una actitud abierta y propositiva que tenga como bandera al profesionalismo. Para ello, es necesario que el orientador tome conciencia de que forma parte de un gran sistema que persigue intereses bien definidos por la política educativa a los cuales sirve.

Con base en lo anterior las preguntas serían, entonces: ¿cuál deberá ser el sustento teórico-metodológico que definirá la práctica del orientador? y ¿cuál es el objeto de estudio de la Orientación Educativa? Ante la falta de respuestas concretas a las interrogantes, la Orientación ha tenido que tomar «prestadas» algunas teorías de la Sociología, Antropología, Pedagogía y principalmente de la Psicología; no obstante, la falta de construcción teórica por parte de los orientadores mismos, los ha llevado a instalarse en un plano técnico,

es decir, los orientadores generalmente no buscan teorizar, más bien les interesa encontrar procedimientos técnicos, pasos a seguir para realizar algo, estrategias que den «soluciones rápidas» a los problemas escolares; y lo demás sale sobrando.

Como ya se mencionó, al orientador le corresponde interactuar directamente con los alumnos; dentro de sus funciones es responsable de la adaptación de los alumnos a la escuela, de atender los problemas escolares de conducta, rendimiento académico, deserción escolar, apoyo a los estudiantes para que desarrollen un sentido analítico, crítico y reflexivo, que les permita generar alternativas de solución a sus dificultades familiares y emocionales, así como propiciar la toma de decisiones exitosas, oportunas y adecuadas. En el plano de lo vocacional, el orientador educativo debe promover en sus alumnos la elaboración y ejecución de un proyecto de vida académico y profesional que les apoye en el desarrollo de su personalidad, motivándolos hacia el logro de sus expectativas personales.

Desde el punto de vista operativo, lo anteriormente expuesto plantea un panorama general de lo que al orientador «le toca hacer» con los alumnos o al menos las tareas que le han asignado; sin embargo, existen aspectos muy importantes como la motivación de logro que son desconocidas por los orientadores, es decir, se carece de sustento teórico para explicar las acciones y actitudes de los jóvenes, y peor aún de estrategias que favorezcan el desarrollo de este aspecto en los alumnos. Por tal razón, a continuación se abordará este aspecto por ser un factor psicoeducativo necesario en la práctica del orientador, pues es bien sabido que los profesores y orientadores juegan un papel clave en dicha motivación al tener un contacto más directo con los alumnos.

La Motivación de Logro

Sin entrar en muchas definiciones, se dice que nadie normalmente realiza algo si no tiene un buen motivo o necesidad para hacerlo, y esta necesidad empieza por lo más básico, como son los instintos de comer, beber, dormir, etcétera, hasta lo más superior que es la curiosidad y la inquietud intelectual que nos empuja a estudiar algo, acudir a una fiesta, a comprar un libro para leerlo. Esta etapa superior de motivación (intrínseca) hacia el logro de una meta es lo que nos debe interesar como profesores y orientadores.

El orientador en este sentido debe tener presente que su desempeño influye de manera consciente e inconsciente para que los alumnos estén o no motivados hacia el logro, ya que es él quien interactúa de forma más personal con sus estudiantes, sin embargo, esto no significa que sea el único responsable de la motivación, pues en ella interactúan diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los alumnos como con las de sus profesores.

Como ya se mencionó, la motivación es un concepto explicativo relacionado con el por qué del comportamiento. Las personas motivadas experimentan continuamente necesidades o deseos que les

impulsan a actuar, es decir, es una situación que induce a los individuos a realizar una meta determinada.

Hasta este momento me he referido a la motivación como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta en las personas; no obstante, considero importante y necesario definir qué es la motivación de logro, para mejorar la comprensión del análisis.

La motivación de logro es un tipo de motivación interna en las personas; uno de los autores que más ha estudiado este aspecto es McClellan (1972), quien se refirió al concepto de autorrealización llamándole motivación de logro; este autor lo definió como «un proceso de planteamiento y un esfuerzo hacia el progreso y la excelencia, tratando de realizar algo único en su género y manteniendo siempre una elección comparativa con lo ejecutado anteriormente, derivando satisfacción en realizar cosas siempre mejor».

Un aspecto muy importante de un fuerte motivo de logro —agrega el autor— es que hace a su poseedor muy susceptible a buscar algo en forma intensa. La persona motivada hacia el logro aventaja a los demás en su desempeño para mejorar su ejecución en el trabajo, si se le reta a hacerlo. Estas personas se esfuerzan más o producen más y mejor, de tal forma que una persona con motivación de logro alta desea saber si sus esfuerzos la están acercando o no a la meta deseada (McClelland 1972).

Respecto a la práctica de la Orientación, considero que para eficientar el papel motivador del orientador, es preciso que haya coherencia entre lo que dice y lo que hace. Para los especialistas en el área, el mejor profesor y el más motivador es aquel que predica con el ejemplo; así, si un orientador educativo no está lo suficientemente motivado por su labor, difícilmente podrá motivar a sus alumnos; y si partimos de que no hay una carrera en la que se formen previamente quienes habrán de desempeñar la función de orientar, la pregunta sería: ¿qué características deberá tener el orientador para motivar a sus alumnos?

Oueslati (2000) menciona algunas características de los profesores que han llegado a motivar a sus alumnos y son considerados motivadores: «... son los que cultivan la confianza y el respeto mutuo, favorecen el trabajo en equipo y en colaboración, son espontáneos, competentes, sonrientes, dispuestos, calmados, dinámicos, entusiastas, justos, interesantes y desinteresados, tolerantes, exigentes... son los que investigan siempre, se reciclan y se adaptan a los cambios...»; sin embargo, por las tareas que le han sido asignadas al orientador, la mayoría de ellos se han convertido en verdaderos jueces que legitiman o condenan todas las actitudes de los alumnos dentro de la escuela, asumiendo generalmente el papel de autoritarios o paternalistas, lo que hace cuestionar la función real que cumplen, a grado tal que los alumnos los llaman «desorientadores».

Asimismo, la motivación de logro es un aspecto importante y necesario para la práctica de la Orientación Educativa, puesto que si no está presente en los alumnos, dificulta la labor del orientador, ya

que son jóvenes quienes, por lo general, no tienen aspiraciones, son conformistas, pesimistas, se preocupan más por una calificación que por el aprendizaje en sí, no se esfuerzan por dar lo mejor de sí, no tienen intereses vocacionales, llegan a presentar problemas de bajo aprovechamiento, ausentismo y reprobación; por lo cual se podría afirmar que la motivación de logro es una característica que puede facilitar la labor del orientador.

Motivación de logro en los alumnos es un estado dinámico (puede variar continuamente en cada persona) que incita deliberadamente a elegir una actividad, comprometerse con ella y a perseverar hasta el fin. Sus orígenes (cognoscitivo/afectivo) según Alonso (1997) son los siguientes:

- Las percepciones del alumno sobre él mismo (autopercepción). A veces para hacer una actividad no cuentan tanto las capacidades que se tengan como las que se creen tener.
- Las percepciones del alumno sobre el entorno. Cada alumno es él y sus circunstancias, como orientadores debemos incidir sobre ellas para observar los cambios.

La motivación de logro al ser un tipo de motivación intrínseca tiene que ver con los factores que provienen del propio alumno; y se diferencia de la motivación externa (extrínseca) porque ésta última se refiere a los planteamientos que el profesorado propone para interesar al alumnado: tipos de actividades, su alternancia, organización del contexto, la calificación, etcétera.

Existen varios elementos determinantes de la motivación en los alumnos; éstos son:

- Percepción del valor de la actividad. *¿Por qué hacerla?* Lo cual es su juicio sobre su utilidad para sus objetivos. Un alumno sin objetivos (escolares, sociales) no puede tener motivación; el reto para el orientador es que sus alumnos tengan objetivos en sus actividades.
- Percepción de su competencia para llevarla a cabo. *¿Puedo?* Esta percepción dependerá de las realizaciones anteriores, de la observación de los demás, de su persuasión y sus reacciones emotivas. Los profesores y orientadores al respecto deben ser persuasivos, y dar soporte adecuado a los estudiantes.
- Percepción del grado de control que tiene durante su desarrollo. *¿Podré llegar al final?* A veces los alumnos atribuyen el fracaso a causas que no han podido controlar: falta de aptitudes, haber puesto poco esfuerzo, cansancio, complejidad real de la tarea, suerte, incompetencia de los profesores, los compañeros entre otros; sin embargo, los alumnos motivados hacia el logro atribuyen la responsabilidad de sus éxitos a su desempeño, por lo tanto el orientador debe ser motivador y reconocer los logros en sus alumnos.

Alonso, T. (1997) menciona algunos indicadores de la motivación en los alumnos: la decisión de comenzar una actividad, la perseverancia en su cumplimiento (tenacidad), el compromiso cognitivo en cumplirla (atención, concentración), la utilización de estrategias de aprendizaje (reflexión, organización de la información, elaboración para integrar

conocimientos) y estrategias de autorregulación (metacognitivas, de gestión de los recursos, de motivación).

Asimismo, el autor enfatiza algunas estrategias de intervención para la motivación del alumno por parte del profesorado (incluyendo al orientador): tener competencia profesional, es decir, una buena formación, estar motivado y tener interés para enseñar, tener percepciones ajustadas de los alumnos, no asignarles estereotipos inamovibles, utilizar adecuados sistemas de sanciones y recompensas, mejorar la labor docente en general como son las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación y ,por último, aumentar la motivación de los alumnos incidiendo sobre su autopercepción y su autoestima.

Respecto a los orientadores, Díaz (cit. en Meneses 2002) afirma que han realizado diariamente su práctica sin cuestionarla, sin saber que es lo que deben o no hacer, por qué hacerlo, cuándo y bajo qué condiciones llevarlo a cabo. Lo que se pretende con estas líneas es que el orientador reflexione sobre sus prácticas de tal forma que se puedan clarificar algunas de sus acciones y se llegue a la toma de conciencia de las repercusiones que su práctica orientadora puede tener en los estudiantes, en este sentido, en el aspecto de la motivación.

Ante este panorama, es evidente que desempeñar una práctica tan complicada como la Orientación desde el sentido común, atravesada por buenas intenciones o reproduciendo lo que al sistema político le conviene, no es suficiente; toca al orientador salir al rescate de su propia labor, darle sustento y llevar a cabo acciones que trasciendan para mejorar su desempeño profesional en todos los sentidos, teniendo presente su papel motivador.

Entonces, ¿qué hacer? Existen dos posibilidades: primera, que el orientador se resguarde bajo el esquema de la simulación e indiferencia, esperando que alguien le dé «recetas de cocina» para aplicarlas con sus alumnos, o esperar a que otros construyan las herramientas que necesita para llevar a cabo su labor, en tanto se adapta al cumplimiento de todas las funciones y modelos que le impongan; o segunda, que haga un análisis de su propia práctica docente y se cuestione a sí mismo si cuenta con los elementos que lo lleven a modificar su práctica, esto es, contar con la teoría, método, estrategias y técnicas que le permitan intervenir adecuadamente en su entorno laboral.

En este sentido, Arévalo (2001) señala que: «el orientador debe optar por el camino fácil o el de retomar el proceso de formación, mediante el cual pueda ir adquiriendo lo que le hace falta para transformar su visión de las cosas y con ello su práctica orientadora».

Para concluir, se puede decir que todo apunta hacia la formación del orientador; sin embargo, no se puede obligar a nadie o reorientar su proceso de formación, puesto que este es voluntario e interno, lo cual lleva a reconocer que sólo aquel que —después de haber revisado conscientemente su práctica orientadora— descubra y acepte sus carencias teórico-metodológicas, asumirá el compromiso consigo

mismo de buscar las medidas que le permitan superar tales deficiencias, es decir, volver la mirada a su formación; es una responsabilidad ética del orientador ante sí y ante los demás.

Una reflexión importante es que el sujeto docente, en especial el orientador, requiere la formación sólida en diversos campos necesarios para desempeñar su labor: la psicología, la pedagogía y la investigación, que le permitan actuar con un sustento teórico al interactuar con los alumnos.

Al respecto, Sánchez y Valdés (2003) proponen el siguiente perfil académico sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que deben tener los orientadores educativos:

Conocimientos

- Principales teorías de la Orientación.
- Los factores que influyen en el desarrollo humano, así como de las teorías de la motivación y conducta humana.
- Información básica acerca de las principales profesiones y puestos de trabajo.
- Las bases de la evaluación y medición en psicología y educación.

Habilidades

- Las técnicas de la comunicación necesarias para interactuar con las personas en forma individual y grupal.
- Las técnicas y métodos de evaluación psicométrica.
- Para la interpretación de los resultados de pruebas estandarizadas y no estandarizadas.
- Del manejo de recursos didácticos para el trabajo de grupo.

Actitudes

- De aceptación de la persona.
- De respeto a las decisiones de la persona.
- De consideración positiva

Por otra parte, la creación de la licenciatura en Orientación Educativa o la implementación de programas de posgrado sería otra propuesta de formación; sin embargo, no bastaría para resolver los problemas que enfrentan los orientadores en su práctica, los cuales son el resultado de un proceso sociohistórico muy amplio. A pesar de ello, serían un intento para profesionalizar los servicios de Orientación Educativa.

Otra propuesta viable es la creación de un marco teórico común para los orientadores, que hagan a la Orientación Educativa conformarse como una disciplina coherente con los requerimientos de los orientados; la necesidad de contar con un marco teórico no debe entenderse como la posibilidad de igualar condiciones que respondan a las exigencias del sistema político; por el contrario, sería una oportunidad para que los orientadores realicen sus prácticas específicas de su campo, apropiándose del lenguaje, de las líneas de

investigación, de los conceptos y de la dinámica particular de trabajo, pero siempre tomando en cuenta la diversidad de contextos y situaciones de sus centros de trabajo.

En este sentido, Arévalo (2001) menciona que el orientador requiere el dominio en tres esferas de formación:

- a) Conocimiento de la disciplina que imparte.
- b) Cultura psicopedagógica e identificación con lo que hace, y
- c) Realizar investigación en su campo de acción

Agrega además que es necesario que el orientador desarrolle una conciencia crítica como posibilidad de gestar una actitud pedagógica, cuyo impacto se perciba en la transformación de la manera de ejercer la Orientación Educativa, para crear condiciones favorables a los procesos de formación de los estudiantes.

Para terminar, considero que la propuesta para mejorar la práctica del orientador educativo y en consecuencia la motivación de logro en los alumnos se concreta en la *formación del orientador* y la *investigación en el campo* de la Orientación Educativa para la generación de nuevos conocimientos que posibiliten la comprensión de la práctica orientadora, para ir conformando un cuerpo teórico y práctico en el que se puedan basar los futuros orientadores y que les permita a su vez relacionar la teoría con sus experiencias, para la intervención oportuna en la solución de problemas concretos de los alumnos; el *fortalecimiento de espacios de interacción* entre orientadores (foros, coloquios, congresos, reuniones), para reflexionar sobre sus prácticas y problematizar los aspectos de la base y no solo los aspectos técnicos o llanos, como formatos, tests, etcétera.

A su vez, el orientador debe abandonar esa actitud autoritaria y de vigilancia hacia el alumno; por el contrario, deberá asumirse como uno más de ellos, deberá ser capaz de instalarse en el espacio del alumno para poder realmente orientarlo y finalmente *sensibilizarse y adquirir conciencia* de que *uno de sus principales retos es motivar a sus alumnos* para que se descubran, para que sean libres, responsables, confiados, positivos y constructivos en su vida; sin embargo, lo anterior sólo será posible si el orientador mismo está motivado e identificado en su labor orientadora.

Referencias Bibliográficas

Alonso T. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Teoría y estrategias. Editorial Edebé. Barcelona.

Arévalo, F. (2001). «El orientador, eje articulador de los actores del proceso educativo». *Revista Magisterio*, 2ª Época, N° 2. México. Noviembre-Diciembre 2001.

Gobierno del Estado de México (1995). Documento Rector de Orientación Educativa para el bachillerato propedéutico estatal (DOROE). Toluca.

Oueslati, H. «La Psicología de la motivación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje del español». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción — REME*. Vol. 3. N° 5-6. Abril de 2000. En reme.uji.es/remesp.html.

McClelland, D. (1972). *Estudio de la motivación humana*. Editorial Diana. México.

Meneses, D. G. (1997). *Orientación Educativa: discurso y sentido*. México, Editorial Lucerna Diógenis. México.

Meneses, D. G. (compilador) (2002). *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la Orientación Educativa*. Editorial Lucerna Diógenis. México.

Sánchez, E. y Valdés, C. (2003). *Teoría y práctica de la Orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. Editorial Manual Moderno. México.

La Evaluación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje Desde la Perspectiva del Alumno

El Caso de la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza/UNAM.

Fausto Tomás Pinelo Ávila*

Resumen: Para transformar la educación superior en México, es necesario innovar la enseñanza y el aprendizaje. Modificar estos procesos en su concepción y sus acciones no es suficiente si no se modifica a su vez la evaluación, por tanto el cambio en la misma es inherente a la transformación y para lograrla, resulta necesario conocer sus atributos. Se diseñó y aplicó un cuestionario de opinión respecto a la evaluación del aprendizaje a 785 estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza de la UNAM, con la finalidad de caracterizar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las actividades instruccionales, obteniéndose la validez de constructo y confiabilidad del instrumento, mediante un análisis factorial y el coeficiente alpha de Cronbach. El diagnóstico de las respuestas a los cuestionarios fue desde una perspectiva cuantitativa. **Palabras clave:** evaluación del aprendizaje, investigación aplicada, estudiantes, opiniones, educación superior.

Introducción

El tema de la opinión —o actitud— de los estudiantes hacia la evaluación resulta cuando menos innovador, pues apenas existe bibliografía sobre el mismo, al tiempo que es de sumo interés tanto para profesores como para alumnos. Unos y otros se beneficiarán si se ponen al descubierto las concepciones latentes y los pensamientos implícitos, determinadas actitudes y experiencias fruto de la cultura profesional, cierto currículo oculto sobre el poder expresado en la evaluación y, sobre todo, desde la perspectiva modular aplicada en la carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

Profesores y alumnos han aceptado determinadas reglas o pautas marcadas por la cultura evaluativa del momento y del lugar. El alumno sabe muy bien que no todos los profesores se fijan en las mismas cosas ni corrigen de igual modo, ni con igual exigencia. Existe una *cultura sobre la evaluación* (de la Torre 1998).

La formación de los estudiantes requiere de condiciones para el aprendizaje que permitan el dominio de los conocimientos involucrados, de tal forma que sus aspiraciones no se reduzcan a superar barreras para lograr los criterios mínimos de acreditación, aun cuando le impliquen un gran esfuerzo, particularmente cuando este esfuerzo no coincide con el logro de aprendizajes significativos, sino que se traduce en una carrera de obstáculos o pruebas de resistencia.

Profesores y alumnos pueden verse involucrados en actividades de alta calidad académica, en las que confluyen sus intereses, habilidades y situaciones particulares. La identificación de limitaciones y deficiencias en el aprendizaje no debe dar lugar a que simplemente

se les califique como malos estudiantes o malos docentes. Más bien debe orientarse hacia el planteamiento de alternativas que les permitan realizar una enseñanza y un aprendizaje de excelencia.

Edith Litwin (1998), construye una serie de implicaciones para la evaluación que orientan o señalan las dificultades que se generan cuando se evalúa. Instala a la evaluación como un conocimiento que se construye en una institución en la que las prácticas cobran sentido político y en donde los espacios de reflexión tienen un sentido privilegiado.

Manifiesta que en el acto de evaluar preocupa el reconocimiento de los límites, autolímites, e imposiciones en el conocer, las prácticas que se configuran en desmedro de la autoestima y la organización de la misma como actividad solitaria o cooperativa. Nos interesa reconocer el valor de elaborar y explicitar los criterios que utilizamos en las prácticas evaluativas, reconocer nuestros límites como docentes (en tanto configuramos en nuestras clases una auténtica labor de construcción del conocimiento y proponer formas y propuestas que contemplen la diversidad de las expresiones del saber.

Existen miles de páginas sobre modelos y estrategias de evaluación, su conceptualización, experiencias innovadoras de evaluación, instrumentos y recursos sobre la evaluación de programas, centros y profesores, evaluación curricular y desde luego, la referida al rendimiento del alumno.

Revisión de la literatura

A pesar de contar con una extensa literatura al respecto, apenas existen referencias relativas a las *actitudes u opiniones hacia la evaluación*, la base de datos ERIC/AE (Full Text Internet Library-Student Evaluation); en las distintas revistas de evaluación en inglés que se revisaron desde 1995 a la fecha: *Assessment and evaluation in Higher Education*, *Assessment in Education*, *Studies in Educational Evaluation*, *Journal of Educational Measurement*, los 7 volúmenes del *Practical Assessment, Research & Evaluation*, ponen de manifiesto la complejidad conceptual, instrumental y aplicada de la evaluación educativa.

Pero al tiempo evidencian un vacío significativo: ¿cuáles son las percepciones subyacentes en la evaluación escolar? ¿Cuáles son los efectos educativos, curriculares y didácticos de estas actitudes?

Así pues, para transformar la educación superior en México, es necesario innovar en la enseñanza y en el aprendizaje. Modificar estos procesos en su concepción y sus acciones, no es suficiente si no se modifica a su vez la evaluación, por tanto el cambio en la misma es inherente a la transformación y para lograrla, resulta necesario conocer sus atributos.

No obstante, en algunos ámbitos sobre todo los relacionados con las ciencias sociales en general, empieza a surgir la inquietud de conocer las circunstancias más cercanas a la experiencia típica de cualquier

persona que esté conectada con los sistemas educativos, esto es, el conocimiento de la escuela, salones de clase, quehaceres dentro del salón de clase, formas de proceder de los profesores, funcionamiento de la organización educativa y de otros factores como la vinculación con la producción y la vinculación con la cultura.

México ha podido tener acceso en los últimos cinco años a la posibilidad de enriquecer su conocimiento sobre los alumnos. Es posible considerar que pasamos de un ámbito donde nada más nos comparábamos nosotros mismos a un ámbito donde nos podemos comparar con los mejores desarrollos existentes en el mundo, y tener por tanto, una visión mucho más crítica y mucho más rica de nuestra realidad (Zorrilla 2000).

Dentro de este contexto, se puede considerar que se ha avanzado de manera significativa, en el sentido de que llegamos ya ubicar a los estudiantes como el foco central al que debe hacer referencia toda actividad en una institución, y con mayor razón en una institución de educación superior. Si bien los estudiantes de educación superior constituyen el sector en el que se ha centrado el mayor número de las investigaciones sobre el tema de los jóvenes y la educación, gran parte de ellas se refieren a los alumnos más en su carácter de objeto de estudio, que como interlocutores, como sujetos, que expresen sus opiniones y consideraciones sobre su situación como tales (Carvajal 1993).

Como pone de relieve Gallagher (1994), durante los últimos años se ha modificado la concepción de la función de los alumnos, pasando de considerarse receptores pasivos de información a aprendices que toman decisiones —*decision makers*— sobre qué y cómo aprenden. En el caso de nuestra investigación nos hemos centrado, inicialmente, en las situaciones de examen. Somos conscientes de que los exámenes constituyen únicamente un elemento de la evaluación sumativa, y de que existen otras —y quizás mejores— opciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y sobre todo, en el sistema de enseñanza modular —trabajos, ejercicios prácticos, portafolios...—, pero también es cierto que los exámenes aún son el medio más utilizado —y en muchas ocasiones el único— en las aulas universitarias. Este hecho lo ponen de manifiesto Gros y Romaña 1995 (referido por Pérez 2000) en un estudio realizado sobre qué implica ser profesor en la universidad, cuando constatan que siguen siendo los exámenes los que determinan la calificación de los estudiantes de la universidad.

No es nuestro objetivo estudiar con profundidad las razones de este hecho, pero constatarlo nos ha conducido a centrar nuestro trabajo en construir, validar y confiabilizar un instrumento que nos permita analizar la percepción que exhiben los estudiantes universitarios ante la evaluación escolar como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudios empíricos no publicados, realizados en México, indican que el culto al conocimiento ha hecho presa también de la evaluación. Aproximadamente el 90% de los exámenes universitarios pulsan conocimientos de los alumnos referidos al «estándar» que aparece en

un libro o en sus apuntes. El porcentaje incluye exámenes cuyo contenido son problemas, pues en ellos lo que se pide es repetición mecánica de procedimientos o rutinas de cálculo. En síntesis, los exámenes exigen conocimientos obtenidos y manejados sin reflexionar, conocimientos incomprendidos, meramente memorísticos (*rote learned*) (Rugarcía 1998).

Por muchos años, el fin principal de la educación fue la formación de estudiantes con conocimientos en un dominio. Construir un conocimiento básico fue el núcleo central. Recientes descubrimientos han cambiado esta meta. El énfasis ahora, es el de producir conocimientos elevados a nivel individual, la resolución de problemas bajo presión, destrezas profesionales y un aprendizaje manifiesto, por ejemplo, el aprendizaje en contextos de la vida real (Dochy 2001).

Por lo tanto, es necesaria una propuesta apropiada para la evaluación y la enseñanza. La enseñanza tradicional considera a los estudiantes como recipientes pasivos de información. La memorización del contenido, expuesta por el profesor, ha sido el principal objetivo del proceso institucional. La enseñanza y el aprendizaje son procesos individuales con el profesor enfrente de la audiencia, un conglomerado de estudiantes (Segers, Dochy y De Corte 1999; Dochy y Mc Dowell 1997).

El enfoque de evaluación que acompaña a esta aproximación de la enseñanza, sólo se concentra en la examinación del conocimiento elemental, supuestamente adquirido por medio del ejercicio tedioso y la experiencia práctica; ensayos y repeticiones de lo que fue enseñado en clases o en el libro de texto. Bajo estas circunstancias las pruebas, en especial las de elección múltiple, falso y verdadero o correlación, han sido las herramientas comunes para la evaluación (Birenbaum 1996).

Como una oposición al enfoque tradicional, la evaluación y enseñanza moderna enfatizan la importancia de la adquisición cognitiva particular, metacognición y las competencias sociales (Dochy y Moerkerke 1997; Segers 1999). Este enfoque en la evaluación es a veces llamada una «cultura de la evaluación» (Wolf et al. 1991; Kinasser et al. 1993; citado por Dochy 2001).

Planteamiento del problema

El interés por investigar en torno a la evaluación del aprendizaje escolar, tiene como punto de partida el compromiso como docente y psicólogo educativo en la instrumentación de estrategias que permitan ir más allá de la asignación de calificaciones.

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones universitarias constituyen uno de los componentes fundamentales de su funcionamiento, puesto que proporciona información que permite valorar la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo y de los resultados de los mismos.

La evaluación del aprendizaje que realizan los estudiantes nos parece una variable especialmente relevante, por lo que, sin subestimar la importancia de las demás, hemos centrado en ella nuestra

investigación¹. La opinión de los estudiantes es probablemente, el mejor camino para reunir los datos con respecto a la evaluación del aprendizaje, aunque dándole la validez y confiabilidad que permita su reconocimiento en el campo educativo.

Los motivos que nos conducen a profundizar en el estudio de esta dimensión son los siguientes:

1º. La falta de coherencia entre los criterios de evaluación de diferentes asignaturas de un mismo contenido, la ausencia de criterios objetivos y generales de evaluación y el desajuste entre los contenidos impartidos y los niveles exigidos.

2º. La existencia de investigaciones que demuestran cómo el sistema de evaluación que utilizan los profesores para valorar el aprendizaje de los alumnos afecta la calidad de dicho aprendizaje. Se ha llegado a considerar que las interacciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los alumnos, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación (Elton y Laurillard 1979; Marton, Hounsell y Entwistle 1984; Biggs 1993, 1996 a, citado por Pérez y Cols. 2000).

3º. La constatación de la existencia de diferentes modelos de evaluación, centrados exclusivamente en los criterios que aplica cada profesor (Mateo 2000).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, hemos centrado el objeto de estudio de nuestra investigación en la caracterización de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

Interrogantes de investigación

Las interrogantes de la investigación que se proponen son los siguientes:

¿Cuál es la opinión de los estudiantes con respecto a la evaluación de su aprendizaje?

¿Está el proceso de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología enmarcado exclusivamente en supuestos empiropositivistas²?

¿Cuáles son las prioridades de transformación en el proceso evaluativo antes mencionado?

Objetivos

Diseñar un cuestionario de opinión de los alumnos respecto a la evaluación del aprendizaje que permita incorporarlo a una estrategia más amplia de evaluación, vinculada al marco de referencia del Plan de Estudios y actividades instruccionales de la carrera.

Obtener la validez de constructo o factorial y la confiabilidad o consistencia interna del cuestionario de opinión.

Hipótesis:

La opinión de los estudiantes con respecto a la evaluación de su aprendizaje, revela que no existe una estrecha relación entre la

función que se le atribuye a la evaluación y las actividades e instrumentos empleados por el profesor.

La mayoría de los alumnos de la carrera de psicología de la FES Zaragoza, abordan la evaluación desde un contexto empiropositivista.

Los reactivos del cuestionario explican la opinión de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje en las diferentes actividades instruccionales de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

Metodología:

a) Los Sujetos

Se aplicó el «*Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje*» a 785 estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza durante el semestre 2002/01. Su intervalo de edades fue de 18-23 años.

b) Diseño de investigación.

Se recurrió a una investigación no experimental o ex post-facto, siendo el estudio de tipo transeccional descriptivo; denominados en las ciencias sociales y del comportamiento diseños muestrales. Con base a la construcción de una escala tipo Likert que permite clasificar y medir propiedades de individuos, grupos u objetos.

c) Instrumentación y materiales

Se eligió la escala Likert para la elaboración del «*Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje*» (Palacios y Pinelo, 1994).

c.1) Descripción de la técnica: El método o técnica de escalamiento para medir las variables de interés, se aboca, principalmente a la medición de actitudes.

Consiste en un conjunto de reactivos presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de las personas a las que se les administra. Se presenta cada afirmación y se le pide a la persona que externé su opinión eligiendo uno de los cuatro o cinco puntos de la escala.

La denominación de «*variable*» es equivalente a los factores, dimensiones o categorías, mientras que se toman como indicadores las respuestas que da la persona a un conjunto de proposiciones. En sentido estricto, los indicadores son las respuestas dadas, mientras que las opciones usadas para obtener esas respuestas constituyen los reactivos o ítems de la escala (Abaroa y García, 1995).

Hernández y Morales (1994) hacen notar que las escalas de actitudes, aunque no correspondan a un nivel de medición de intervalo se acercan a este nivel y suelen tratarseles como si fueran medidas de intervalo, asimismo, añaden que si bien la escala Likert es en estricto sentido una escala ordinal, es común que se trabaje con ella como si fuera de intervalo.

c.2) Dimensiones del cuestionario de opinión:

Dimensión I. Evaluación tradicional y características de los exámenes escritos.

Dimensión II. Estrategias en la evaluación.

Dimensión III. Participación en la evaluación.

Dimensión IV. Valor de la calificación.

Dimensión V. Autoevaluación

Estas categorías atienden al manejo de la evaluación del aprendizaje de los sistemas escolarizados, particularmente en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza.

Con estas categorías se construyeron los enunciados a fin de explorar la opinión de alumnos/as con relación a cinco alternativas: Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo. El número de enunciados varió en razón de las posibilidades de exploración de cada una. El «*Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje*» comprendió un total de 44 reactivos.

d) Procedimiento de aplicación.

La aplicación del «*Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje*» se llevó a cabo en las aulas designadas a la Carrera de Psicología en la FES Zaragoza, y durante la realización de Clase Teórica, con una capacidad promedio de 60 estudiantes. A los profesores/as previamente se les informó y solicitó su cooperación y anuencia para disponer de 30 a 40 minutos a fin de aplicar el cuestionario. A los alumnos/as se les solicitó que anotarán el grupo, sección y fecha en el espacio correspondiente, garantizándose el anonimato de su respuesta. Las instrucciones que se dieron se encontraban contenidas en el formato de presentación, las cuales se leyeron y explicaron solicitando que, en caso de duda, formularan su pregunta al aplicador.

e) Resultados.

Primeramente, se agruparon los reactivos que se interrelacionaban en categorías o dimensiones, derivados de un análisis lógico-teórico del sistema de evaluación considerado eficaz o conveniente. Las dimensiones del «*Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje*», se respaldó por medio de la validez de contenido y de constructo.

Después del diseño, piloteo y aplicación del «*Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje*», se procedió al empleo de técnicas de análisis empírico. Los resultados obtenidos se exponen de la siguiente forma:

e.1) Confiabilidad del cuestionario: Mediante el *Coefficiente Alpha de Cronbach* que produce valores entre 0 y 1, se determinó el nivel de consistencia interna de los componentes del cuestionario a la vez que el grado en que éstos miden el constructo o constructos que se estarán investigando. De los 44 reactivos originales, sólo se consideraron 31 reactivos para su análisis, ya que los demás no tenían un peso estadístico significativo para la confiabilidad. Así, se

obtuvo un coeficiente alpha .7379 para ese número de reactivos. De ahí se deduce que el instrumento utilizado es confiable.

e.2) Validez del cuestionario: Se presentan los resultados derivados del análisis factorial para probar la dimensionalidad de las valoraciones obtenidas.

Para examinar la validez de constructo, construcción interna del instrumento «*Cuestionario sobre la evaluación del aprendizaje*» y determinar si los factores empíricos confirman los elementos que el instrumento se propuso medir, recurriremos al método estadístico denominado *Análisis Factorial con Rotación Varimax*.

e.3) Análisis factorial de los ítems del cuestionario

El estudio de la agrupación de los ítems del cuestionario en dimensiones con la totalidad de los datos, se llevó a cabo a través del análisis factorial (AFAC). Elegimos el método de análisis de los componentes principales con la normalización de Kaiser por considerarlo adaptado a nuestras necesidades.

Seguidamente presentamos los valores asociados a los factores retenidos para el análisis. Incluimos también la referencia del porcentaje acumulado de varianza explicada por la consideración sucesiva de los factores (Tabla 1).

Nos encontramos con un primer factor que explica el 10,1% de la varianza asociada a la matriz de correlaciones entre las variables del cuestionario. Los 5 factores retenidos explican el 31% de la varianza. Ambos datos (la varianza explicada por el primer factor y la varianza explicada por el conjunto de los primeros factores) resultan ser perfectamente asumibles en el contexto de este tipo de estudios; no es fácil encontrar, al estudiar los datos resultantes de la aplicación de este tipo de cuestionarios, que tan reducido número de factores den cuenta de ese porcentaje de varianza cuando se incluye ese número de variables.

Por esta razón, las *comunalidades* «explicadas» de cada una de las variables (la suma de los cuadrados de la correlación de cada variable con el conjunto de los factores retenidos), que exponemos en la Tabla 2, pueden considerarse, en términos generales satisfactorios. En la Tabla 3 presentamos la matriz factorial reducida (para los factores extraídos), rotada (ortogonalmente) y simplificada (se han eliminado las cargas factoriales inferiores a 0,35).

A la vista de la tabla anterior, procedimos a la extracción de la relación ordenada de los ítems que saturaron cada factor con cargas factoriales superiores a los 0,25, lo que nos permitirá ofrecer una explicación suficiente, más clarificada y parsimoniosa (Tabla 4).

Considerando globalmente los contenidos a los que hacen referencia los ítems vinculados con cada uno de los factores, en la Tabla 5 aparecen las saturaciones y el texto.

Discusión y conclusiones

Dada la importancia conferida a los exámenes como medio para evaluar el aprendizaje del alumno, éstos tienden a considerar al examen como el más adecuado para poder manifestar lo aprendido en un curso específico o para que el profesor obtenga las evidencias y decidir su acreditación o no, viéndose reflejado en el agrupamiento del factor I: evaluación tradicional. También, confirma que la tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios, en términos de recursos para la enseñanza, que se han invertido para conseguirlos y a valorar la enseñanza en tanto en cuanto conlleva la consecución de resultados (Eisler 2000, citado por Mateo 2000). Además. La obtención de calificaciones altas es de extraordinaria importancia para el alumno, pues ello significará alcanzar el reconocimiento y una conceptualización elevada por parte del profesor, de sus compañeros y de manera más amplia, de sus padres y de la misma sociedad.

Asimismo, los/as estudiantes consideran necesario utilizar diferentes instrumentos para evaluar sus conocimientos. Por ejemplo, en la carrera de psicología de las FES Z podemos afirmar que una de las actividades mas recurridas es el Servicio, tarea realizada en las clínicas multidisciplinares localizadas en la periferia de esta institución. Este asunto es de especial interés en lo referente a los componentes investigativos y de la práctica laboral del currículum, consustancial a la educación superior. La obtención para la evaluación presenta cierto sesgo que privilegia las clases y las pruebas y exámenes que se efectúan en el aula, más que al trabajo de los/as estudiantes en las clínicas donde realizan tareas propias de la profesión y de la investigación.

Por otro lado, los alumnos/as ven a la participación como un elemento clave en la evaluación de su aprendizaje. Inferimos que se debe al trabajo modular realizado en la carrera, mismo que deriva de los modelos alternativos en educación. Para ello, el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología «...propone como una de las metas curriculares, la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular» (1979, p. 24) Así, se definen las habilidades necesarias para abordar los diversos niveles de análisis de los contenidos de aprendizaje y se especifican las actividades instruccionales para lograrlo. Las actividades son teóricas (Clase, Seminario y Sesión Bibliográfica), y prácticas (de Laboratorio y de Servicio).

En resumen, como menciona González (2000), la multiplicidad de factores que intervienen en las decisiones sobre cómo llevar a efectos la evaluación, con qué instrumentos y procedimientos, explica el carácter relativo de los mismos y la insistencia de que no existen medios instrumentales que tengan un valor universal; esto es, que se ajusten a todas las finalidades, aspectos y circunstancias. A esto debe añadirse que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativo. La evaluación consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e

integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución. De esta manera se optimizan las acciones de la realidad evaluada para favorecer el cambio en profundidad (Mateo 2000).

Bibliografía

Abaroa, A. H. y García, C. J. (1995) «Evaluación de la actividad docente en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza». *Tesis de Licenciatura*, Facultad de Psicología, México. UNAM.

Birenbaum, M. (1996). «Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment», en: M. Birenbaum y F. Dochy, *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. (pp. 3-30). Klumer. Boston.

Carvajal, A. (1993). «Estado del conocimiento sobre los alumnos». Cuaderno N° 1, *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.

de la Torre, Saturnino. (1998). «Estilos de evaluación. ¿Cómo explicar las diferencias entre los profesores?», en: Medina, A. y Cols. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. UNED. Madrid.

Dochy, F. (2001). «A new assessment era: different needs, news challenges», en: *Research Dialogue in Learning and Instruction*, N° 2, 11-20.

Dochy, F. y McDowell, L. (1997). «Introduction: assessment as a tool for learning», en: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, N° 4, 279-288. Elsevier Science Ltd. London.

Dochy, F. y Moerkerke, G. (1997). «Assessment as a mayor influence on learning and instruction», en: Anderson, L. (Edit.). *Educational testing and assessment: Lessons from the past, directions for the future*. *International Journal of Educational Research*. Vol. 27, N° 5, 355-445. Elsevier Science Ltd. London.

Gallager, J. J. (1994). «Teaching and learning: New models», en: *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195

Hernández Pina, F. (1997). «El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Innovación de las instituciones universitarias», en: Salmerón Pérez, H. (Ed.). *Evaluación educativa. 7ª Jornadas sobre la LOGSE*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

Hernández, A. y Morales, V. (2000). «La actitud en la práctica deportiva: concepto». En: *Revista Digital*, Año 5, N° 18, Febrero. Buenos Aires: <http://www.efdeportes.com/>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós. Buenos Aires.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona.

Palacios, S. C. y Pinelo, F. (1994). «Evaluación del aprendizaje escolar en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza». *Tesis de Maestría*. ULSA. México

Pérez Cabani, M. L. Y Cols. (2000). «La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad», en: *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30

Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (1979). FES Zaragoza, UNAM. México.

Rugarcía, A. (1998). «Lo que usted siempre ha querido saber sobre la docencia y no se ha atrevido a preguntar», en: *Revista de la Educación Superior*, N° 107. ANUIES. México.

Segers, M. (1999). «Assessment in student-centered education: does it make a difference?», en: *UNISCENE, Newsletter*, 2, 6-9.

Segers, M.; Dochy, F. y De Corte, E. (1999). «Assessments practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum», en: *Learning Environments Research*, 2, 191-213.

Zorrilla, J. F. (2000). «Políticas públicas y el conocimiento sobre los alumnos», en: De los Santos, J. (Comp.). *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*. Universidad de Colima.

El Canto de la Tribu

Ensayo Sobre la Historia del Movimiento Alternativo de Música
Popular en México

Jorge Héctor Velasco García*

En el libro *El Canto de la Tribu. Memoria Histórica*, se aborda a manera de ensayo el tema de la práctica cultural específica que representa la creación y difusión de una música popular que al identificarse con los intereses de las clases subalternas de la sociedad mexicana, se opone a la música también llamada popular pero surgida ésta en el escritorio de la mercadotecnia.

Se observa así en el campo de la llamada música popular un antagonismo entre dos tipos de oferta musical: una diseñada por la industria cultural con sus derivaciones en la industria del disco y del espectáculo, y cuyo objetivo último es la obtención de la máxima ganancia, para lo cual cuenta con el apoyo de los medios de comunicación masiva en manos de intereses privados; y por otro lado la oferta musical de un movimiento alternativo que ofrece una visión de la música no como mercancía, sino como una manifestación de identidad cultural que mantiene viva la memoria histórica colectiva.

Es así como *El Canto de la Tribu* intenta dar una idea del surgimiento y desarrollo de esta expresión artística en nuestro país, que constituye una práctica cultural alternativa que se consolida a partir del año de 1968, momento crucial en la historia de México. Dicho año marcado por la represión al movimiento estudiantil, representa el año de crisis del modelo de desarrollo económico conocido como el «milagro mexicano», que trajo consigo profundas transformaciones en los ámbitos económico, político, social y cultural de la moderna sociedad mexicana.

El ensayo consta de tres capítulos. El primero presenta el marco teórico metodológico utilizado en la interpretación de esta práctica cultural. Aquí se hace referencia al concepto de campo cultural utilizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, que nos permite entender el carácter de movimiento de esta expresión musical conformada por artistas de diversos estratos sociales y diversos géneros musicales. Para estudiar este movimiento musical en toda su complejidad se utiliza la propuesta teórica de la antropóloga Maya Lorena Pérez Ruiz, que nos permite abordar al movimiento alternativo como una práctica cultural multidimensional que es posible enfrentar desde diferentes perspectivas. Finalmente la teoría del control cultural expuesta por el antropólogo Guillermo Bonfil nos ayuda a explicarnos los cambios tanto internos como externos que ha experimentado este movimiento en su desarrollo.

El segundo capítulo ubica al movimiento alternativo de música popular dentro de la historia reciente de la sociedad mexicana. Aquí se muestra en primer lugar, la forma como se transformó la música tradicional mexicana tanto indígena como mestiza, como respuesta a las exigencias mercantiles del México industrializado, dando lugar a la

canción ranchera, al corrido oficialista y a la canción romántica. La cultura autónoma se convierte así en una cultura enajenada.

Ante esta enajenación de que es objeto la música tradicional mexicana, surge como respuesta el movimiento alternativo que intenta restablecer el sentido y la función original de esta manifestación artística es decir, ser medio de comunicación e identificación de los sectores subalternos defendiendo así su derecho a ser productores y no sólo consumidores de cultura.

De esta forma, la diferencia y novedad de esta práctica cultural no radica en la creación de un nuevo género musical, se trata de retomar los elementos propios de la tradición musical tanto de nuestro país como de otros pueblos, pero dándoles un uso diferente que reafirme el carácter popular del canto y la música.

El tercer capítulo describe y analiza la práctica concreta de esta manifestación cultural a través de sus dimensiones histórico social, musical, literaria y contextual para lo cual se recurre a la propia voz del movimiento: las opiniones y declaraciones de los artistas integrantes del mismo registrados en la labor periodística; las memorias y documentos de encuentros, festivales y organizaciones alternativas; y los recuerdos de la experiencia de tres décadas como músico, de quien esto escribe.

En esta parte se señalan los elementos de la conciencia social que definen el carácter alternativo del movimiento, los intentos organizativos; las vertientes folclórica, de fusión y moderna que muestran su variedad y riqueza musical; el manejo de la palabra que va del panfleto a la poesía; y las relaciones que se establecen con el público, las organizaciones sociales, los centros culturales y espacios alternativos, las disqueras independientes, los medios masivos de comunicación y el Estado y su política cultural.

Es necesario señalar que dada la escasez de trabajos que proporcionen información sobre la música popular actual ubicándola en su contexto histórico, este ensayo se presenta como un primer material que reúne elementos para una historia y análisis de esta parte esencial de la cultura popular mexicana de nuestros días.

De esta forma, el objetivo de este ensayo, además de compartir con mis compañeros músicos el recuerdo y el registro de la historia vivida, es precisamente iniciar una documentación, revisión y discusión sobre este movimiento musical alternativo que reúne a viejas y nuevas generaciones de artistas, a músicos rurales y urbanos de diferentes estratos sociales y que convoca a públicos diversos.

Sólo conociendo nuestra historia y manteniendo viva la memoria colectiva, será posible diseñar las estrategias a seguir en la recuperación, fortalecimiento y desarrollo de lo que el maestro Guillermo Bonfil llama la cultura autónoma. Y en este esfuerzo estamos comprometidos todos: músicos, compositores, intérpretes, promotores, críticos y demás integrantes de este movimiento musical alternativo. Es así como *El Canto de la Tribu* pretende contribuir con su granito de arena a este esfuerzo cultural colectivo, utilizando las armas del recuerdo y la memoria ante la epidemia del olvido que se

impone y expande por el mundo globalizado a fuerza de políticas neoliberales.

Velasco García, Jorge H. (2004). *El Canto de la Tribu. Memoria histórica*. Prólogo de Carlos Monsivais. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. México.