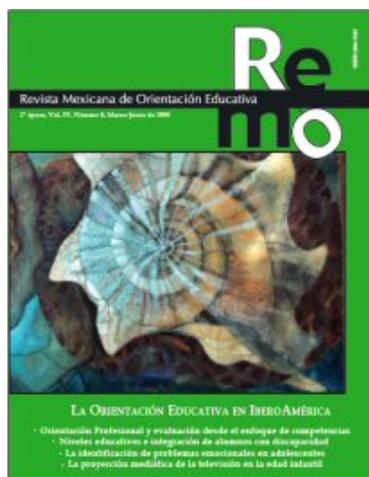


Revista Mexicana de Orientación Educativa

Marzo-Junio de 2006



En este número:

Presentación: La Seducción por lo Educativo de la Orientación

La Orientación Profesional y la Evaluación desde el Enfoque de Competencias, *Juan Carlos Pérez*

El Dispositivo Educativo Oficial, *Horacio C. Foladori*

Influencia de un Programa Psicoeducativo para Padres en la Identificación de Problemas Emocionales en Adolescentes,
Blanca Estela Barcelata Eguiarte y Emilia Lucio Gómez-Maqueo

Un Acercamiento a las Nuevas Tecnologías en Educación, *Áxel Ramírez*

La Depresión en los Adolescentes, *Paloma Cobo*

Ciclos Evolutivos: Identidad Personal y Ocupacional. La Orientación para Toda la Vida, *Silvia B. Gelvan de Veinsten*

Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad. Una Relación Inversamente Proporcional, *Patricia Brogna*

Orientación Vocacional. Una Perspectiva Crítica (Reseña), *Sergio Rascovan*

"¿Orientar a los Globalifóbicos...; y Nosotros, Por Qué?"
(Reseña), *Julia Hernández Hernández*

La Experiencia de un Programa de Tutoría para la Licenciatura
(Reseña), *Marco Antonio Chávez Vázquez*

La Seducción por lo Educativo de la Orientación

Sólo la seducción se opone radicalmente a la anatomía como destino. Sólo la seducción quiebra la sexualización distintiva de los cuerpos...

Baudrillard, 2000

Siempre la latinoamericanidad fue una construcción híbrida...

García Canclini, 2002

Esta vez, la Orientación regresa con un magnetismo que lo envuelve y atrae todo. Ni autores ni lectores pueden resistirse a esta gran fuerza gravitacional que se transforma en seducción por la palabra, por el conocimiento, por la construcción de sentidos y la interpretación de significados de los actores de la orientación desde diferentes latitudes del planeta.

La Orientación seduce porque cuando se escribe sobre ella, no está donde se piensa. No es que se esconda cuando se le busca, sino que escapa de la apariencia porque su lugar es volátil, pero fiel a la imaginación que la objetiva en la subjetividad de quien la hace posible. Se encuentra en el individuo: en su pensamiento, en su imaginación, en su memoria, sólo necesita de su «norte» como guía.

Esta fuerza gravitacional que ejerce el campo de la Orientación sobre los que escriben en este número los transforma en seductores de la palabra, porque la curiosidad y el deseo por conocer son la esencia de la seducción que es, como advierte Baudrillard (2000), «siempre más singular y más sublime que el sexo»; porque es en la búsqueda, más que en la consumación del acto de conocer al que «atribuimos el máximo precio», ahí donde el seductor de la imaginación encuentra su deleite, su gozo; y no en el placer que se vuelve efímero y fugaz. En este sentido el imán de lo sexual queda eclipsado por la seducción de la búsqueda del conocimiento acerca de lo educativo de la Orientación.

Hoy, nuestra *Revista Mexicana de Orientación Educativa* celebra con el número ocho su tercer aniversario y tiene a bien presentar a sus lectores un encuentro iberoamericano donde la cultura y lo educativo de la Orientación son temas discutidos por los seductores de la palabra. Estos la sitúan en el contexto de lo diverso, de lo singular y lo heterogéneo; una expresión cultural híbrida (Canclini, 1990) en que «el entrecruzamiento de lo tradicional y lo moderno se mezclan», coexiste en una realidad que no es igual para todos, pero que se refleja en las prácticas y en los procesos de la Orientación Educativa.

En este contexto Foladori devela el dispositivo educacional oficial, en el espacio imaginario del aula en que el saber y el poder se entrecruzan y obturan la producción de pensamiento propio, reforzado por la influencia letal de la televisión desde la más tierna infancia que somete la mentalidad del niño a un mundo racional de los adultos, quienes se empeñan en deteriorarle la imaginación y la curiosidad. Juan Carlos Pérez analiza la evaluación desde el enfoque de competencias; los orígenes y desarrollo del concepto de competencia que es la obsesión por el saber hacer las cosas de la vida cotidiana, regidas por las instituciones, donde en un panorama de lo diverso y lo complejo, la adolescencia representa una etapa clave de la vida, como lo analizan cada una por su parte, Silvia Gelván, Paloma Cobo, Estela Barcelata y Emilia Lucio. Patricia Brogna, a la vez, problematiza la integración de alumnos con discapacidad en una relación social, con los supuestos «normales» en una sociedad capitalista de exclusión, en tanto Axel Ramírez describe con lujo de detalle una prosa que, en otro tiempo, hubiera parecido novela de ficción. Demostrando de nuevo como la seducción en la Orientación Educativa no tiene límites, lo envuelve todo, no sólo el conocimiento ordinario, sino también la misma ciencia y su aplicación tecnológica.

La peculiaridad de los artículos que integran el número se encuentra en la crítica que los seductores plantean a la escuela como «encrucijada de culturas» (Pérez Gómez, 2004), en donde el poder del Estado la mantiene, a pesar de que no responde más a las exigencias de una sociedad cambiante, porque representa un dominio hacia los otros, aún cuando para ellos signifique el logro de sus anhelos, aspiraciones y fantasías, con lo que les queda, con lo que cuentan en el haber de su pensamiento; como dice Canclini (2002), «contar lo que fantaseamos y planeamos hacer antes de tropezar con los ladrones, o con los medios apurados por convertir el último asalto en un reality show: imaginar la cultura como ese relato, la inminencia de lo que todavía no ocurrió, el derrumbe que tal vez aún puede evitarse. Contar la experiencia posible de los otros. Contar con los otros».

Consejo Editorial de la REMO

Febrero de 2006

La Orientación Profesional y la Evaluación desde el Enfoque de Competencias

Juan Carlos Pérez*

Resumen: En este artículo se presenta una breve introducción al origen del Enfoque de Competencias en el ámbito de la Orientación y el Desarrollo de los Recursos Humanos, y se describen las principales técnicas de evaluación de competencias. Se asume que la evaluación de competencias tiene una enorme importancia en el marco de la Orientación Profesional, en particular, y de la Orientación Psicopedagógica, en general. **Palabras clave:** enfoque de competencias, evaluación de competencias, orientación profesional, recursos humanos.

Introducción

El concepto de *competencia* ha recibido en las últimas décadas, y sigue recibiendo en la actualidad, una gran atención y aceptación por parte de múltiples profesionales e instituciones de Orientación, de Formación y de Gestión de recursos humanos. En la actualidad, todo profesional de la Orientación Psicopedagógica (Bisquerra, 2005) debería tener al menos unas nociones básicas sobre lo que implica el concepto de «competencia», diferente, y a veces contrario, a otros conceptos como «habilidad», «capacidad», o «rasgo» (Pérez y Repetto, 2004; Repetto y Pérez, 2003; Pérez, Petrides, y Furnham, 2005).

Este concepto, en contra de lo que el lego en la materia podría pensar, no es nuevo en absoluto (Royo y del Cerro, 2005). El empleo del término *competencia* se remonta, al menos, a la década de 1970, y, más exactamente, al año 1973, cuando David McClelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard (Estados Unidos), publicó el artículo, ya clásico, titulado *Testing for Competence Rather Than for «Intelligence»* (Examinando la Competencia en lugar de la «Inteligencia»), que le convirtió, a partir de entonces, en el padre del *enfoque de competencias*.

A pesar de haber transcurrido más de treinta años desde el citado artículo, y después de que el enfoque de competencias haya llegado a ser uno de los enfoques de orientación, formación y gestión de recursos humanos más ampliamente adoptado en multitud de contextos empresariales e institucionales a nivel internacional, aún muchos profesionales (psicólogos, psicopedagogos, orientadores laborales, formadores, directores y técnicos de RR.HH.¹, jefes de personal, etc.) tienen la sensación de que el concepto

competencia no es más que un concepto de moda, vacío de fundamento, y sin definición ni metodología de evaluación propios.

En general, en el contexto iberoamericano se carece de tradición formativa sobre este enfoque, con la excepción, en los últimos años, de trabajos muy interesantes sobre esta materia que se han generado en el marco del centro CINTERFOR y la Organización Internacional del Trabajo con sede en Uruguay (Vargas, 2002). Posiblemente, una hipótesis explicativa de este hecho sea que la metodología del enfoque de competencias ha venido desarrollándose habitualmente en el marco de grandes empresas multinacionales y de consultoras de recursos humanos que, tradicionalmente, han mantenido en secreto estos conocimientos y este «saber hacer» (*know how*), custodiándolos con el celo y hermetismo de una caja de Faraday. Sin embargo, con el paso del tiempo, las empresas, como organizaciones que aprenden, han ido incorporando modelos de trabajo que eran empleados por otras empresas más evolucionadas y de mayor éxito, de manera que el enfoque de competencias se ha expandido progresivamente a lo largo de los últimos años.

Por otra parte, en muchas ocasiones, el enfoque de competencias se ha presentado como un modelo de trabajo absoluta y rotundamente superior a otros, a veces de una manera eufórica y confusa, sin aclararse sus ventajas y desventajas, lo cual ha despertado la suspicacia de muchos profesionales que se cuestionaban acerca de la verdadera aportación y fundamentación de este enfoque.

Como indica críticamente García (2001), en ocasiones, se está produciendo un fenómeno *moda* en el más superficial de los sentidos, de modo que se adopta la nueva terminología pero no se asumen o no se aplican los principios básicos en profundidad. Según este autor, el enfoque de competencias resulta de gran utilidad y tiene un gran potencial para contribuir al desarrollo personal y profesional de los individuos, pero al analizar el modo en el que se está poniendo en práctica en numerosas empresas y organizaciones observamos una serie de problemas que impiden obtener los beneficios esperados. Entre los problemas más frecuentes, destacamos, junto a García (2001), los siguientes:

- *Confusión terminológica*: por un lado, conceptos como «habilidades», «actitudes», o «rasgos» se utilizan erróneamente como etiquetas intercambiables, y, por otro lado, el concepto de competencia muchas veces se convierte sin más en un «cajón de sastre» en el que todo tiene cabida

(comportamientos, rasgos, cogniciones, actitudes, conocimientos, motivaciones...)

- *Disparidad de criterios*: como consecuencia del problema anterior y de la diversidad de contextos en que se aplica el enfoque de competencias, muchos profesionales y empresas dicen estar trabajando sobre competencias y, sin embargo, siguen criterios y métodos de trabajo tan dispares e incluso opuestos que nadie diría que comparten un mismo enfoque de trabajo, salvo por la terminología empleada.
- *Aplicación inadecuada de los métodos y técnicas o herramientas disponibles*: «por ejemplo, empleo de pruebas de evaluación situacionales sin registros adecuados de conducta, empleo abusivo de tests, entrenamiento de habilidades en condiciones adversas, etc.» (Ibídem).
- *Empleo de métodos, técnicas o herramientas inadecuadas*: «también se detecta la proliferación de técnicas 'creadas para la ocasión' pero con importantes déficits de fiabilidad y validez (por no seguir un procedimiento riguroso en su elaboración), empleo de técnicas con fines distintos a aquellos para los que fueron creadas (por ejemplo, abuso del cuestionario para evaluar conductas) o, en definitiva, empleo de métodos y técnicas poco contrastadas» (Ibídem).

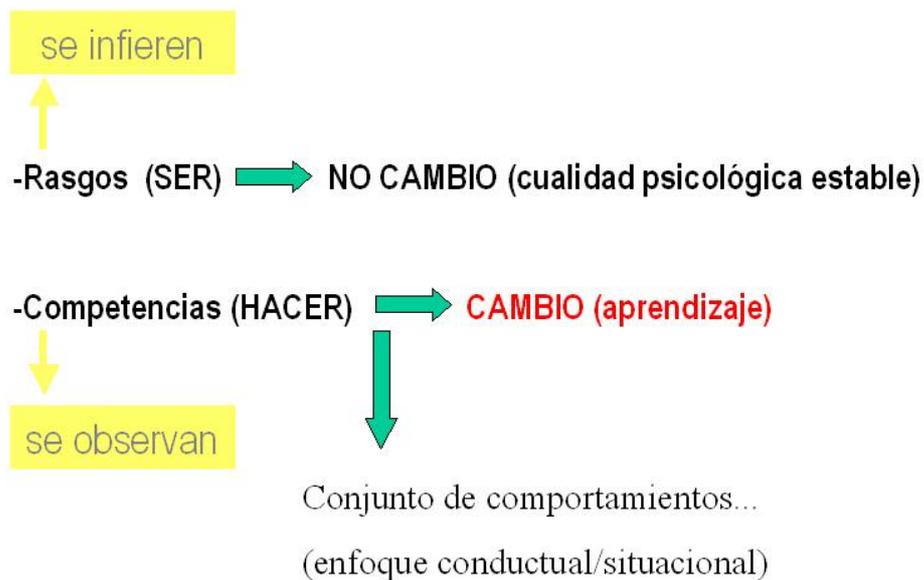
En general, cualquier profesional que se acerca por primera vez a este enfoque puede llegar a albergar durante cierto tiempo muchas dudas acerca de qué son, de cómo se desarrollan y de cómo se evalúan las competencias, así como acerca de su utilidad práctica y aplicabilidad frente a otros métodos de trabajo clásicamente utilizados en orientación, formación y gestión de recursos humanos.

El enfoque de competencias es heredero de la tradición conductista, donde lo más importante en el estudio de las personas es la observación de su conducta. Este enfoque surgió originalmente como reacción y como alternativa al enfoque de rasgos. Mientras para este último es importante definir las características o rasgos que deben tener las personas para ocupar un determinado puesto de trabajo, para el enfoque de competencias lo importante es estudiar los comportamientos observables de las personas que realizan bien su trabajo (eficaz y eficientemente), y, a partir de ello, obtener criterios objetivos para desarrollar y evaluar a otras personas que deseen optar al mismo tipo de trabajo.

Para los defensores del enfoque de competencias el mejor predictor de la conducta futura es la conducta pasada. Esto significa que el enfoque de competencias se fija en lo que las personas *hacen y saben hacer*, y no en cómo son ni en qué rasgos de inteligencia y personalidad poseen. Para este enfoque, las «competencias», al contrario que la inteligencia,

la personalidad, o las «capacidades», no son cualidades *potenciales* que tiene una persona para llegar a hacer o a aprender algo, sino que son la demostración (puesta en práctica) de un saber hacer.

Figura 1. **Esquema de diferencias: enfoque de rasgos vs. enfoque de competencias.**



Por ejemplo, que una persona tenga una alta inteligencia y también tenga unos amplios conocimientos del código de la circulación y del funcionamiento de los coches no implica necesariamente que sea capaz de conducir adecuadamente por una gran ciudad; por tanto, diremos que esta persona no posee (por el momento) la «competencia de conducir por una gran ciudad», a pesar de que tiene el potencial para ello. Pasar de ese potencial al «acto» (evidencia de la competencia) requerirá un entrenamiento específico. Ésta es la diferencia fundamental entre el término «competencia» y otros términos como capacidad, conocimiento, inteligencia, o rasgo de personalidad. La «competencia» implica «realización» de alguna acción o conducta observable.

Quizás no podamos hacer a las personas más inteligentes de lo que son, pero, desde luego, podemos hacer a las personas más competentes en diferentes actividades de la vida, entrenándolas y enseñándoles los comportamientos adecuados para diferentes fines. Es decir, podemos enseñar a las personas a adquirir y dominar los comportamientos que constituyen una competencia. Esto es así dado que las personas son capaces de aprender, y, si asumimos que una competencia es un conjunto de comportamientos que se deben llevar a cabo para hacer algo bien, lo único que debemos hacer es enseñar a las personas, mediante la formación y entrenamiento adecuados, cómo realizar estos comportamientos. Es decir, «el aprendizaje» es un elemento clave en este enfoque de recursos humanos.

En cuanto a la formación en competencias, ésta se caracteriza, entre otras cosas, por marcarse objetivos de aprendizaje muy bien definidos, basados en comportamientos, de tal manera que sea posible, posteriormente, evaluar con objetividad si se han cumplido o no dichos objetivos, simplemente observando los comportamientos manifestados ante una tarea concreta. Una competencia se compone de una serie de comportamientos «observables». Luego, si al final del proceso de formación una persona es capaz de realizar adecuadamente los comportamientos que constituyen una competencia, entonces podremos determinar con certeza si la persona posee o no dicha competencia, y, por ende, podremos evaluar la eficacia del proceso formativo.

La evaluación desde el enfoque de competencias

Una competencia consiste en la puesta en práctica de un conjunto de comportamientos (conductas observables) que dan lugar a la realización de una determinada actividad o tarea con un mínimo nivel de calidad y eficacia. Para que una competencia se demuestre se deben dar simultáneamente un conjunto previo de otros elementos que están detrás de toda actuación «competente», como son el saber, el saber hacer, el saber estar, el querer hacer, y el poder hacer (Pereda y Berrocal, 1999, 2001; García, 2003). Debe tenerse presente que para que una persona sea capaz de realizar una acción determinada, necesita poseer ciertos conocimientos sobre cómo se realiza la acción (saber, saber hacer), una actitud acorde con la acción a llevar a cabo (saber estar), cierta motivación para empezar a realizar la acción (querer hacer), y, por supuesto, tanto unas características de personalidad e inteligencia compatibles con la actividad como unas condiciones contextuales favorecedoras de la acción (poder hacer). El enfoque de competencias no niega estos prerrequisitos, aunque se centre primordialmente en los resultados observables de la conducta competente. La esencia de la competencia es el «hacer», y es esto lo que evaluamos: «lo que la persona hace o no hace» (su comportamiento observable).

La propuesta de David McClelland (1973)

En su artículo de 1973, David McClelland hizo severas críticas al concepto de *inteligencia*, por un lado, y a la utilidad de los *tests estandarizados de inteligencia*, por otro. Estas críticas que hizo sobre la inteligencia y los tests para medirla han tenido una profunda influencia en la opinión tanto pública como profesional posterior. De hecho, a los pocos años de su publicación, estas ideas fueron ya integradas en los manuales de introducción a la Psicología.

Sin embargo, lo cierto es que la gran mayoría de estas críticas desarrolladas por McClelland en su artículo han sido años después sólidamente rebatidas, demostrándose con enorme rotundidad (a través de numerosos datos de investigación) que la inteligencia general (*factor g*) que miden los tests, en contra de lo argumentado por McClelland, tiene de veras una importante influencia en nuestras vidas. De hecho, por el momento, el *factor g* parece ser el mejor predictor, aisladamente considerado, del rendimiento laboral, especialmente cuando se trata de trabajos con mayores exigencias cognitivas de manejo de información y de toma de decisiones complejas (Barret y Depinet, 1991; Colom, 2002; Gottfredson, 2003).

Si duras fueron las críticas hechas por McClelland (1973) en su famoso artículo aún lo fueron más las correspondientes réplicas de Barret y Depinet (1991: 1020-1021): «Más de 18 años han pasado desde que McClelland (1973) publicara sus conclusiones, pero McClelland y sus asociados aún no han sido capaces de producir ninguna evidencia empírica profesionalmente aceptable de que su concepto de competencias está relacionado con el éxito ocupacional».

En cualquier caso, independientemente de que las críticas que hizo McClelland (1973) al concepto y a los tests de inteligencia se puedan o no sostener hoy día frente a los datos disponibles de la investigación científica en el área, para el objetivo de este artículo lo más interesante de su aportación fue defender la utilidad del concepto de competencia para el ámbito de la formación, y con ello reclamar, en consecuencia, una metodología propia para su evaluación.

En síntesis, las ideas centrales del artículo de McClelland (1973) pueden resumirse en dos puntos:

1) consideraba que la inteligencia que miden los tests no es útil para predecir el éxito en el trabajo y/o en la vida personal. Tradicionalmente, los tests de inteligencia, al igual que los cuestionarios de personalidad, se han utilizado, en multitud de ocasiones, como supuestos «predictores» de lo que las personas pueden llegar a hacer (el criterio). Sin embargo, McClelland no creía que las puntuaciones obtenidas en tests de papel y lápiz tuvieran poder alguno para predecir el comportamiento competente en un puesto de trabajo, por ejemplo. En contraposición, este autor defendía la idea de que lo mejor para saber si una persona puede o no puede hacer algo bien (por ejemplo, desempeñar un puesto de trabajo) es ponerla a prueba en la acción; es decir, comprobar (observar) en la práctica si realmente hace lo que queremos saber si puede hacer. Debemos evaluar si la persona pone en práctica

los comportamientos (conductas observables) que se requieren para ser competente en una determinada tarea (*evaluación conductual*);

2) planteaba que el concepto de inteligencia no tiene ningún interés para la Educación ni para el Desarrollo de los Recursos Humanos, y en su lugar propuso el concepto de *competencia*: si asumimos la tradicional creencia de que la inteligencia es una cualidad relativamente innata y estable en las personas, esto significa que, por ende, no es modificable a través de la experiencia o la intervención educativa. Entonces, ¿de qué nos sirve conocer la inteligencia de una persona si no podemos hacer nada para mejorarla? A McClelland le preocupaba ayudar a las personas a mejorar, a desarrollarse, a cambiar, a aprender. Quizás la inteligencia no se pueda mejorar, pero las competencias sí que se pueden desarrollar a través de un entrenamiento y una formación adecuados. Con estas ideas, McClelland señaló que los tests de inteligencia no nos pueden informar acerca de cambios en las personas, puesto que se asume que la inteligencia no cambia y que el resultado de una persona en los tests es siempre el mismo. Pero, en contraposición, la evaluación de competencias sí que refleja si ha habido cambios (aprendizaje) en las personas, y, por tanto, ésta se convierte en una herramienta útil para la Educación y la Formación, y, en definitiva, para el desarrollo personal y profesional.

Por consiguiente, como alternativa y respuesta a estas críticas, McClelland propone abandonar el concepto de inteligencia y el uso de los tests de inteligencia, y, en su lugar, insta a adoptar el concepto de *competencia* en la orientación, formación y gestión de recursos humanos, y a utilizar una evaluación centrada en los comportamientos, más realista, objetiva y válida que la evaluación a través de tests de papel y lápiz.

Para McClelland, la evaluación de competencias debía ser una evaluación «conductual». En este sentido hizo afirmaciones como las siguientes: «Si quieres saber cómo de bien puede una persona conducir un coche (el criterio), ponla a conducir. No le des un test de papel y lápiz [...] Si quieres averiguar quién puede llegar a ser un buen policía, descubre qué es lo que hace un policía. Síguele, elabora una lista de sus actividades, y utiliza esa lista para evaluar a los aspirantes a policía» (McClelland, 1973: 7).

Principales técnicas de evaluación de competencias

La evaluación de competencias «se refiere a la determinación de la forma y la cantidad de evidencias de desempeño a ser recolectadas para poder juzgar si un individuo es competente o no» (Vargas, 2002: 8).

En general, podemos hablar de tres técnicas de evaluación de competencias o de recolección de evidencias de desempeño (ver cuadro 1): a) la observación conductual a través de pruebas situacionales; b) la entrevista conductual o por competencias; y c) los cuestionarios de competencias.

Adicionalmente debemos destacar la frecuente utilización de los *assessment centres* (centros de evaluación) para evaluar competencias en mandos directivos y alta dirección. Sin embargo, los centros de evaluación no son realmente una técnica particular de evaluación de competencias sino que constituyen más bien un *programa de evaluación de competencias* que recurre a diferentes tipos de instrumentos de evaluación. Cuando una importante empresa necesita seleccionar o promocionar candidatos para ocupar diferentes puestos de gran relevancia (especialmente directivos y altos cargos) suele contratar a una consultora en recursos humanos que se encarga de organizar un centro de evaluación para tal finalidad. El centro de evaluación normalmente se instala en un hotel a las afueras de la ciudad y dura alrededor de dos o tres días. Durante este tiempo los candidatos se someten a continuas y variadas pruebas de evaluación, no sólo de competencias, sino también tests de inteligencia, cuestionarios de personalidad, entrevistas estructuradas, etc., de manera individual y en grupo. La evaluación de competencias es un elemento clave de estos centros, pero no el único, pues también se evalúan aptitudes, rasgos de personalidad, y conocimientos teóricos.

Observación conductual

La observación conductual consiste, como su propio nombre indica, en observar conductas (comportamientos). Se trata del método o técnica ideal de evaluación de competencias, ya destacado por David McClelland (1973).

La observación conductual se lleva a cabo a través de pruebas situacionales. Las pruebas situacionales o «muestras» (*samples*) son «ejercicios lo más parecidos posible a la realidad profesional» (Levy-Leboyer, 1997: 77). La finalidad de esta técnica es observar los comportamientos puestos en práctica por una persona cuando está realizando un trabajo o tarea particular. Para ello se necesita contar con unas rejillas,

protocolos de observación, o listas de comprobación (*check-lists*) mediante los cuales los evaluadores sistematizan la información recabada durante la observación.

Esta observación puede hacerse en el lugar de trabajo (observación del comportamiento real) o fuera del entorno de trabajo, en una sala o habitación donde se simule la actividad a evaluar (observación del comportamiento análogo). Normalmente se lleva a cabo la observación del comportamiento análogo, pues resulta muy costoso y problemático evaluar a las personas en su lugar de trabajo.

Cuadro 1. Esquema de las principales técnicas de evaluación de competencias

Evaluación de Competencias	
Técnicas	Variedades
Observación conductual (pruebas situacionales)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamiento real (en el lugar de trabajo) ▪ Comportamiento análogo (simulaciones) <ul style="list-style-type: none"> ✘ Tests de grupo ✘ In-basket / In-tray ✘ Role-playing ✘ Presentaciones orales ✘ Presentaciones escritas
Entrevista conductual o por competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por incidentes críticos ▪ Situacional (casos pequeños)
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoinformes ▪ Evaluación 360°

En síntesis, esta técnica consiste en que la persona o personas que van a ser evaluadas han de simular una situación real (personal o de trabajo, según el caso) en la que deberían poner en práctica la/s competencia/s objeto de evaluación. Es decir, deben comportarse como si la situación fuera real. El procedimiento consiste en describir previamente a quienes serán evaluados cuáles son las características y contexto de la situación que se va a simular, qué deben hacer y bajo qué condiciones, y, por supuesto, qué competencia o competencias se van a evaluar a través de la correspondiente prueba y observación de sus conductas.

La aplicación de esta técnica requiere práctica y formación por parte de los evaluadores, además de requerir cierto tiempo

para su diseño y para la preparación de las fichas de puntuación. No se trata de juegos improvisados (Levy-Leboyer, 1997).

Las pruebas situacionales pueden clasificarse en cinco grupos: a) *situaciones o tests de grupo*; b) pruebas *in-basket* o *in-tray*; c) *role playing*; d) *presentaciones orales*; y e) *presentaciones escritas*. La autora Levy-Leboyer (1997) también incluye en esta clasificación las «entrevistas situacionales», que, bajo nuestro criterio, merecen incluirse en la técnica de entrevista conductual y no en la de observación conductual.

Las *situaciones o tests de grupo* consisten en que las personas que van a ser evaluadas formen un grupo sin líder asignado y, seguidamente, realicen un determinado trabajo en equipo o resuelvan un problema particular. El ejercicio de grupo tiene normalmente el único objetivo de evaluar la competencia de trabajo en equipo de los integrantes del grupo, aunque también puede emplearse este ejercicio para evaluar otras competencias socioemocionales como las de liderazgo, mediación, resolución de conflictos, escucha activa, etc. En cambio, no suele utilizarse este ejercicio para evaluar la capacidad individual de resolver el problema planteado al grupo, sino que el problema a resolver se convierte sencillamente en una excusa para que el grupo de personas interactúe y comparta un objetivo común.

Las pruebas *in-basket* o *in-tray* (de bandeja de entrada) consisten en simular una situación en la que a las personas a evaluar se les indica que uno de sus compañeros de trabajo ha tenido que ausentarse y han de sustituirle ocupando su lugar. Para ello deben comenzar por ocuparse de los problemas y tareas representados por los documentos que se hallan en la bandeja de correo. Las pruebas *in-basket* deben diseñarse y elaborarse de nuevo para cada ocasión o puesto de trabajo, siguiendo, al menos, las siguientes fases: a) indagación acerca de los documentos propios del puesto de trabajo a simular; b) elección y elaboración de los documentos (hojas de fax, cartas, informes, actas, llamadas telefónicas, etc.) que se dejarán en la bandeja de entrada; y c) elaboración detenida del sistema y de las fichas de observación y evaluación.

El *role playing* (juego de roles) consiste en representar una situación de interacción social particular, semejante a las que puedan darse habitualmente en el trabajo (en una reunión, en el despacho del jefe, etc.) o en un contexto no laboral (en una sala de espera, en el banco, en un ascensor, en una tienda, en una fiesta, etc.). A la persona que va a ser evaluada se le pide que desempeñe un papel (rol) determinado. El resto de personajes de la situación representada pueden ser otras personas que también serán evaluadas o bien pueden ser

expertos (actores o actrices) colaboradores. Esta técnica de evaluación de competencias también es una buena técnica de formación, pues permite a los alumnos ensayar y observar conductas «como si» estuvieran en un entorno real y, posteriormente, analizar la experiencia vivida y extraer conclusiones en grupo con objeto de que esto contribuya a su aprendizaje y a su desarrollo personal y profesional.

Las *presentaciones orales* son pruebas clásicas para evaluar la competencia de comunicación oral y, sobre todo, la competencia de «hablar en público». A la persona a evaluar se le puede imponer el tema que habrá de exponer, aunque, normalmente se le suele dar la posibilidad de escoger el tema a exponer de entre una lista de temas o bien se le puede permitir que elija cualquier tema que le interese personalmente. De entre las indicaciones que se dan a los examinandos destacan la imposición de un tiempo límite de exposición, la información acerca de los medios y recursos de que dispondrá en la exposición, y la descripción de la sala, del tipo de audiencia, y del tipo de exposición que se espera (informal, técnica, divulgativa, etc.).

Las *presentaciones escritas* son útiles para evaluar la competencia de comunicación escrita, así como también competencias técnicas relativas al conocimiento del puesto, a la organización de la información, y a la preparación de informes o proyectos, etc. Un tipo de prueba escrita consiste en pedir a la persona que prepare un informe escrito de tres páginas donde describa las funciones y tareas de su puesto de trabajo, con objeto de que sirva a un hipotético sustituto o sucesor.

Entrevista conductual o por competencias

En la denominada «selección por competencias» se utilizan preferentemente las pruebas situacionales, que en su mayoría consisten en «simulaciones», como hemos visto anteriormente. No obstante, también se utilizan a menudo las «entrevistas por competencias» también llamadas «entrevistas conductuales». Si la aplicación de pruebas situacionales requiere formación y práctica por parte de los responsables y evaluadores, aún son mayores estos requerimientos para el profesional que va a hacer entrevistas por competencias.

Podemos distinguir, fundamentalmente, dos tipos de entrevistas por competencias: a) entrevistas de *casos hipotéticos* o de *casos pequeños*; y b) entrevistas por *incidentes críticos*.

Los *casos pequeños* consisten en «situaciones escogidas previamente con los expertos y que son descritas por el entrevistador. El candidato debe analizar la situación y precisar

qué comportamiento adoptaría, por qué y qué espera de él» (Levy-Leboyer, 1997: 83).

En cuanto a las entrevistas según el método de los *incidentes críticos* (Flanagan, 1954) se caracterizan porque se pregunta a los candidatos por «comportamientos» (conductas) que ellos llevaron a cabo en el pasado, en situaciones bien definidas. Recordemos que la filosofía del enfoque de competencias parte de que «el mejor predictor de la conducta futura es la conducta pasada». Estas entrevistas consisten en preguntar por experiencias pasadas relacionadas con alguna de las competencias requeridas para el puesto vacante al que opta el candidato. Se le pregunta al candidato por experiencias «exitosas» y por experiencias «no exitosas» (incidentes críticos o claves de su trayectoria profesional y/o personal), de modo que cuando éste empieza a hablar de ellas se le va pidiendo, progresivamente, que aporte más detalles al respecto, con objeto de valorar con fidelidad cómo fue su comportamiento en tal situación, bajo qué condiciones se dio y cuáles fueron sus consecuencias.

A partir de esta información el entrevistador/evaluador experimentado puede hacer una valoración sobre la frecuencia y calidad de los comportamientos descritos, y, por consiguiente, puede estimar el nivel de competencias de la persona evaluada. No obstante, siempre es conveniente que haya más de un/a entrevistador/a para reducir el sesgo de la percepción subjetiva.

Un patrón de entrevista por competencias muy útil es el derivado del acrónimo S.T.A.R.:

S: Situación. ¿Cuál fue la situación en la que llevaste a cabo ese comportamiento o pusiste en juego esa competencia?, ...describe la situación, ...Por ejemplo: «dame un ejemplo de alguna vez en la que haya trabajado en equipo»

T: Tarea. ¿Qué era lo que tenías que hacer en esa situación?, ¿qué objetivo tenías que cumplir?

A: Acción. ¿Qué acción llevaste a cabo?, ¿qué hiciste entonces?, ¿cuál fue tu comportamiento exactamente?

R: Resultados. ¿Cuáles fueron los resultados y consecuencias de tu comportamiento? Siguiendo este patrón de entrevista obtenemos información sobre las conductas de las personas en el pasado, y sobre cuáles fueron sus consecuencias. Esto permite determinar hasta qué punto una persona posee determinada competencia, por ejemplo la de «trabajo en equipo». En este tipo de entrevistas no se pregunta a las personas sobre cómo son o sobre qué dicen que saben hacer, sino que se les pide que den ejemplos (evidencias) de que realmente saben hacer determinadas cosas que son

importantes para el puesto al cual optan. Se les pregunta por situaciones concretas que han vivido y que han tenido algún impacto importante en su desarrollo profesional o bien en la marcha de la empresa (ya sea negativa o positivamente).

Cuestionarios

Los cuestionarios de competencias se distinguen de otros cuestionarios en que sus *items* son primordialmente «conductuales», es decir, preguntan acerca de comportamientos de las personas, y no acerca de la manera de ser, por ejemplo. Su elaboración y/o adaptación exige formación en Psicometría, y normalmente requiere sucesivas fases de revisión para perfeccionarlos y lograr que cumplan unos criterios mínimos de fiabilidad y validez.

Los cuestionarios pueden variar en su longitud (número de *items*), así como en su escala o sistema de respuestas, entre otras cosas. Pero, en general, podemos distinguir dos tipos de cuestionarios según el método de evaluación en el que se basan: a) *cuestionarios de autoinforme* (evaluación subjetiva); y b) *cuestionarios de evaluación 360 grados* (evaluación intersubjetiva).

Los *cuestionarios de autoinforme* se denominan así porque consisten en cuestionarios que la propia persona evaluada debe cumplimentar, informando acerca de sus propias competencias. Por esta razón, los cuestionarios en realidad no miden o evalúan competencias (comportamientos), sino autopercepciones de esas competencias.

Por ejemplo, un *ítem* característico de este tipo de instrumentos sería el siguiente: «Se comporta con tranquilidad en situaciones estresantes». Cuando la persona que está cumplimentando el cuestionario lee este *ítem* debe valorar hasta qué punto considera que habitualmente se comporta con tranquilidad en situaciones estresantes (por ejemplo, según una escala de 1 a 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo con la afirmación del *ítem*). Si esta persona ha valorado este ítem con un 5 significa que ella cree firmemente que es una persona que se comporta con tranquilidad en situaciones estresantes, pero no significa que sea realmente así, pues puede estar equivocada (si no se conoce bien a sí misma), incluso puede que no esté siendo sincera en su respuesta, o simplemente puede que no haya entendido lo que el ítem quería decir. Estas limitaciones son inherentes a los cuestionarios, aunque también presentan importantes ventajas.

Tal y como se ha señalado con anterioridad, las competencias deben evaluarse a través de la acción y de la observación de conductas. Sin embargo, esto no es siempre posible y por ello

se recurre a las entrevistas por competencias o a los cuestionarios.

En las pruebas situacionales las conductas que constituyen una competencia están presentes y son observables (y pueden grabarse en vídeo para ser vistas una y otra vez) para los evaluadores, quienes pueden ponerse de acuerdo acerca de lo que han observado (objetividad intersubjetiva), pero esto no es exactamente así en las entrevistas y en los cuestionarios. En las entrevistas y en los cuestionarios hay una mayor carga de subjetividad en la evaluación.

En las entrevistas la subjetividad recae sobre todo en el entrevistador, quien debe estar constantemente interpretando lo que responde el entrevistado, aunque también el entrevistado debe interpretar adecuadamente las preguntas del entrevistador. Precisamente para reducir el margen de interpretabilidad y subjetividad del entrevistador se utilizan sistemas de entrevista conductual como la técnica de incidentes críticos y el sistema STAR. Por esta razón las entrevistas por competencias son supuestamente más «objetivas» (menos subjetivas) que las entrevistas tradicionales.

En cuanto a los cuestionarios la subjetividad de la evaluación recae en la persona encuestada, pues, como ya se ha dicho, es ella quien se evalúa a sí misma. Pero, a pesar de esta limitación, los cuestionarios tienen la ventaja de ser muy útiles y cómodos de aplicar, pues necesitan menos consumo de tiempo y recursos, y, además, pueden aplicarse a varias personas a la vez. Por otro lado, también resulta más fácil estudiar y garantizar la fiabilidad y la validez de los cuestionarios que de las entrevistas. Estas razones hacen que los cuestionarios acaben siendo la técnica de evaluación de competencias más empleada, a pesar de que, paradójicamente, no evalúen realmente competencias, sino competencias autopercebidas, lo cual no es lo mismo, aunque, presumiblemente se asume que no hay demasiada diferencia. Esta asunción es muy discutida, ya que posiblemente existe mucha distancia entre lo que las personas son capaces de «hacer» y lo que «dicen saber hacer», o, como dice el refrán español, «del dicho al hecho hay un gran trecho». Esta es una duda que siempre debemos mantener cuando utilicemos cuestionarios. Por ende, la evaluación de competencias a través de cuestionarios no es la opción más válida, sino sólo la más práctica y cómoda.

Los cuestionarios de *evaluación 360°* son cuestionarios semejantes a los anteriores con la diferencia de que han de ser cumplimentados por terceras personas. La técnica de la evaluación 360° consiste en que varias personas evalúen a una tercera. En el

contexto de la evaluación del desempeño se trata de que la persona a la cual se evalúa su desempeño sea evaluada por personas de su entorno habitual de trabajo (superiores, colegas, subordinados), personas que conocen al evaluado y que han podido observar su comportamiento en el pasado. Incluso es interesante integrar las valoraciones que hace la propia persona sobre su propio desempeño. En definitiva se realiza una evaluación de una persona (centro de atención) desde diferentes perspectivas o ángulos de enfoque (de aquí la denominación 360 grados). Posteriormente, se procede a la integración de la información recabada (ésta puede ser a la vez cuantitativa, con lo cual se calcularía una puntuación media para cada variable evaluada, y cualitativa).

La Evaluación 360° tiene la filosofía de ayudar al empleado que conozca mejor sus fortalezas y debilidades, para que pueda continuar aprendiendo y desarrollándose. Esta técnica puede utilizarse, por tanto, para proporcionar a los trabajadores un feed-back sobre cómo los demás valoran su desempeño y, también, puede utilizarse como estrategia de investigación para determinar el nivel de desempeño de un conjunto de empleados.

Propiedades de un instrumento de evaluación

Es importante recordar que todo instrumento de evaluación debe cumplir, al menos, tres condiciones: a) ser *fiabile*; b) ser *válido*; y c) ser *útil y práctico*.

La *fiabilidad* de un instrumento se refiere a la exactitud y constancia de las medidas obtenidas mediante dicho instrumento. Un instrumento es fiable cuando los resultados obtenidos con éste no varían de una toma de medida a otra en el tiempo (estabilidad), ni tampoco varían en función de la persona que aplica el instrumento. Una de las críticas clásicas hacia las entrevistas como instrumentos de evaluación es que las mediciones suelen depender de quién sea el entrevistador o la entrevistadora, o de variables como la experiencia de éste/a.

En cuanto a la *validez* de un instrumento de evaluación, ésta se refiere al grado en que el instrumento mide precisamente lo que debe medir y no otra cosa. Existen diferentes tipos de validez que deben considerarse a la hora de elaborar un nuevo instrumento de evaluación o al adaptar uno preexistente en otro idioma extranjero.

La *fiabilidad* y la *validez* son características técnicas fundamentales que deben maximizarse en todo instrumento de evaluación psicológica o psicopedagógica (Cronbach y Meehl, 1955; Fiske, 2002; Martínez, 1995). Desafortunadamente son muy numerosos los instrumentos de evaluación ampliamente extendidos y utilizados que carecen de los niveles mínimos de fiabilidad y validez o que incluso éstos se desconocen. También es frecuente la creación de nuevos instrumentos sin realizar

estudios rigurosos de su fiabilidad y validez. Emplear un instrumento de evaluación de cuya fiabilidad y validez no tenemos datos adecuados es una irresponsabilidad, pues podemos estar basando nuestras posteriores decisiones sobre mediciones inestables, imprecisas y erróneas.

La *utilidad* de un instrumento de evaluación se refiere a que éste debería servir para predecir resultados prácticos (Ciarrochi, Chan, Caputi, y Roberts, 2001), tales como en qué grado las personas afrontan adaptativamente situaciones estresantes, hasta qué punto las personas son propensas a la depresión, o cómo desempeñan un determinado puesto de trabajo. Este poder predictivo del instrumento debe estudiarse en el marco de su validez predictiva. Además, en último lugar cabe señalar que un instrumento de evaluación ha de ser *práctico*, es decir, que sea de fácil aplicación y no exija un gran consumo de tiempo o de recursos humanos, materiales u organizativos. De nada serviría un instrumento fiable, válido, y útil si para su aplicación se necesitan consumir numerosos recursos en cada ocasión. Por ejemplo, los *assessment centres* son un método interesante para obtener evaluaciones ricas y complejas de los candidatos a un puesto, pero su alto coste las hace poco prácticas en procesos de selección para puestos de poca relevancia.

¿Para qué evaluar?

La evaluación de competencias puede tener varios contextos y finalidades de aplicación, entre los que destaca el de la Orientación Profesional (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Contextos y finalidades de la evaluación de competencias.
Adaptado de Sánchez (2003:283)

Contexto	Finalidad
Empresas y/o Consultoras de RR.HH.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir perfiles de puestos de trabajo a efectos de organización y optimización de los RR.HH., y elaboración de catálogos de competencias ▪ Selección de personal ▪ Formación
Ámbitos de Formación Profesional (formales y no formales)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar aprendizajes (logro de objetivos de formación que han sido definidos como competencias) en centros de formación y en centros de trabajo (FCT)
Ámbitos de Orientación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudar a la persona en el conocimiento y desarrollo de sus competencias y, consecuentemente, en la gestión y desarrollo de su carrera profesional y de su crecimiento personal
Ámbitos institucionales de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación y acreditación de competencias (por ejemplo, de acuerdo con la aplicación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales)

Cuando la evaluación se utiliza en un contexto de formación es conveniente que se utilice como *evaluación continua* para ir apreciando el progreso de las personas a las que se está formando y, así, poder readaptar el proceso de formación en función de los resultados positivos y negativos que se vayan obteniendo. En el caso en que esto no sea posible por limitaciones de tiempo y de otros recursos, al menos se debería utilizar la evaluación en dos momentos: a) antes de iniciar el proceso de formación (evaluación diagnóstica o *evaluación preintervención*); y b) al final del proceso de formación (evaluación final o *postintervención*). De esta manera podremos contar con datos para evaluar la eficacia del propio proceso de formación (*evaluación pre y post*).

En el contexto de la Formación Profesional se utiliza el término *cualificación profesional* para referirse a un conjunto de competencias con significación para el empleo y necesarias para el desempeño de una profesión. A la hora de certificar o acreditar que una persona (estudiante o trabajador) posee determinada cualificación profesional es preciso disponer de una

evaluación (fiable, válida, y práctica) previa de las competencias que constituyen dicha cualificación profesional. Evidentemente, este hecho concede a la evaluación de competencias un papel muy importante.

Antes de emprender cualquier proceso de evaluación de competencias debe entenderse como condición *sine qua non* reflexionar previa y detenidamente acerca del propósito que guiará tal acción. ¿Para qué evaluar?, ¿con qué objetivo?, ¿para qué vamos a utilizar los resultados que obtengamos? y, lo que es más importante, ¿qué implicaciones tendrá tal proceso de evaluación?, ¿qué consecuencias se derivarán de las decisiones tomadas en función de los resultados obtenidos?

Las consecuencias de las decisiones que tomemos a partir de los resultados de una evaluación de competencias merecen ser consideradas y anticipadas antes de emprender todo el proceso, aunque sólo sea por respeto a las personas evaluadas. Como profesionales tenemos el compromiso de no olvidar que toda evaluación de competencias se lleva a cabo sobre personas, y no sobre objetos.

La finalidad de la evaluación es extremadamente importante. No es lo mismo, por ejemplo, una evaluación de competencias llevada a cabo como actividad inicial de diagnóstico en un curso de formación que una evaluación de competencias llevada a cabo como parte de un proceso de *coaching*, o que una evaluación de competencias perteneciente a un proceso más amplio de selección laboral. En los primeros casos la evaluación es más aceptada, puesto que se supone que no debemos temer a los resultados de la evaluación, pues son, en realidad, una herramienta sobre la que ayudar a la persona evaluada a aprender y desarrollarse. En el tercer caso, sin embargo, introducimos «el factor miedo» (Vara, 2002), dado que las decisiones derivadas de los resultados beneficiarán a unos candidatos y perjudicarán a otros en asuntos tan importantes como obtener o no un empleo, además de que tendrá efectos colaterales tan delicados como el de afectar a la autoestima los candidatos. Para atenuar esta última consecuencia de la evaluación de competencias se recomienda, cuando sea posible, ofrecer retroalimentación a cada examinando acerca de su actuación, sus resultados y sus posibilidades de desarrollo personal y profesional. Evidentemente, esto es muy difícil, sino imposible, cuando se trata de amplios procesos de selección donde hay numerosas personas implicadas. Sin embargo, ofrecer esta retroalimentación será una cuestión necesaria y vital dentro de cualquier proceso de Orientación Psicopedagógica (Bisquerra, 2005), y, muy especialmente,

cuando ésta se lleve a cabo con una finalidad, siempre deseable, de prevención y de desarrollo.

Comentarios finales

La regla de oro del enfoque de competencias es que «no hay competencias si no hay comportamientos observables». Por consiguiente, la auténtica evaluación de competencias ha de ser, en la medida de lo posible, una evaluación conductual. En principio, sólo cuando esto no puede llevarse a cabo por limitaciones de tiempo o de otros recursos deben considerarse entonces otras técnicas alternativas como la entrevista por competencias o los cuestionarios de competencias. En cualquier caso han de tenerse siempre presente, al menos dos cuestiones:

- a) los cuestionarios de competencias no miden directa ni realmente competencias, pues no miden comportamientos observables, sino únicamente posibles indicios de competencias, en el sentido de «competencias autopercebidas»;*
- b) toda evaluación debe ser no sólo fiable, válida y práctica, sino, además, justa. «Muchas veces hemos pecado de tomar decisiones organizativas importantes (promoción, selección, incrementos retributivos, etc.) con base en herramientas y técnicas poco contrastadas y en ocasiones nada predictivas» (Vara, 2002: 434).*

Notas:

* Licenciado en Psicopedagogía y Master en Programas para la Mejora de Habilidades y Competencias. Actualmente es Secretario Académico y Profesor del Postgrado «Orientación en Competencias» (www.uned.es/competencias-emocionales) impartido a distancia desde la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y trabaja como orientador psicopedagógico en el Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la misma universidad, en Madrid, España. Sus líneas de investigación son la evaluación y desarrollo de competencias, y la evaluación y validación de constructo de la Inteligencia Emocional, tema éste último sobre el que ha centrado su tesis doctoral. Correo: jcperez@bec.uned.es

¹ RR.HH.: Hace referencia al concepto de Recursos Humanos en la empresa o en instituciones diversas. Nota del Editor.

Referencias bibliográficas

Barret, G. V., y Depinet, R. L. (1991). «A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence». *American Psychologist* N. 46, 1012-1024.

Bisquerra, R. (2005). «Marco conceptual de la orientación psicopedagógica». *Revista Mexicana de Orientación Educativa* N° 6. 2ª época, Vol. III, julio-octubre 2005: México. En: www.remo.ws

- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P., y Roberts, R. (2001). «Measuring Emotional Intelligence». En Ciarrochi, J., Forgas, J. P. y Mayer, J. D. (eds.) (2001), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp. 25-45). Psychology Press. Londres.
- Colom, R. (2002). *En los límites de la inteligencia*. Pirámide. Madrid.
- Cronbach, L. J., y Meehl, P. E. (1955). «Construct Validity in Psychological Tests». *Psychological Bulletin*, 52, nº 4, 281-302.
- Fiske, D. W. (2002): «Validity for What?» En Braun, H. I., Jackson, D. N., y Willey, D. E. (eds.) (2002), *The role of constructs in Psychological and Educational Measurement*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- Flanagan, J. C. (1954). «The critical incident technique». *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- García, M. (2001). «El Enfoque de Competencias en la Gestión de Recursos Humanos». Descargado de Internet (28/11/01): www.canalwork.com/recursoshumanos/ultimo/gestion01.html
- García, M. (2003). «Entrenamiento en competencias». *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), 27-32.
- Gottfredson, L. S. (2003). g, Jobs and Life. In H. Nyborg (Ed.), *The Scientific Study of General Intelligence* (pp. 293-342). Elsevier Science-Pergamon. Oxford.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000. Barcelona.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Síntesis. Madrid.
- McClelland, D. (1973). «Testing for Competence Rather Than for Intelligence». *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (1999): *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2001): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid.
- Pérez, J.C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). «Measuring trait emotional intelligence». In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Hogrefe & Huber. Cambridge.
- Pérez, J.C., y Repetto, E. (2004). «Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional». En E. Barberá et al. (eds.) (2004), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 325-334). Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT). Valencia.
- Repetto, E., y Pérez, J. C. (2003). *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*. UNED, Guía Didáctica. Madrid.
- Royo, C., y del Cerro, A. (2005). «Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen?» En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales (vol. 4). Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud* (pp. 453-460). Biblioteca Nueva. Madrid.
- Sánchez, M^a F. (2003). «Trabajo, profesiones y competencias profesionales». En A. Sebastián (coord.), *Orientación Profesional* (pp. 255-297). Dykinson. Madrid.

Vara, R. (2002). «En busca del talento». En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos, *Corazones Inteligentes* (429-445). Kairós. Barcelona.

Vargas, F. (2002). «Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano: convergencias y desafíos». Cinterfor/OIT. Descargado de (04/12/03): www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/conv_des/

El Dispositivo Educativo Oficial

Horacio Carlos Foladori Abeledo*

Resumen: Se toma al Aula como el dispositivo central del sistema educativo para analizar las diversas normativas que marcan su funcionamiento. Ello posibilita realizar algunas propuestas acerca de la producción de subjetividad (en el cruce del eje poder-saber) que este dispositivo autoriza, pensando —a la distancia— en una posible comparación con otros dispositivos educativos posibles como aquellos propuestos por la anti-pedagogía. **Palabras clave:** dispositivo, normativas, producción de subjetividad.

Para Foucault (1968) el dispositivo es «de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata allí de una cierta manipulación de relaciones de fuerzas, de una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerzas (...) El dispositivo está entonces siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno o unos bornes de saber, que nacen allí pero que igualmente lo condicionan...»

En el ámbito educativo el dispositivo, a mi juicio, es el Aula. Un espacio imaginario donde tiene lugar cierta transmisión de conocimientos; además, sería deseable que también se diera alguna producción de los mismos.

Digo que es imaginario ya que el dispositivo Aula incluye frecuentemente el establecimiento del aula, el edificio o construcción material del aula aunque su frecuencia no lo convierte en un elemento imprescindible, constitutivo del dispositivo. En los hechos, ciertas corrientes pedagógicas y antipedagógicas han trabajado con una noción de aula donde se prescinde del espacio edificado o por lo menos el aula se extiende significativamente mucho más allá de los límites del establecimiento.

En efecto el concepto de Aula de las corrientes antipedagógicas parte de delinear un conjunto de normativas que amplían de manera llamativa aquellas del dispositivo oficial, cuando no contradicen abiertamente sus principios más significativos. Para empezar, se puede afirmar que el Aula se convierte tan solo en un lugar de reunión entre alumnos y profesor; muchas de las actividades que ambos realicen serán ubicadas en espacios exteriores al establecimiento. Por tanto, hay un desplazamiento de las normas, comenzando por el tiempo que no puede ya ser controlado cronométricamente sino que estará en función de la actividad acordada.

Salir del aula es también tomar distancia con una realidad infantilizante para tener que asumir los problemas de la vida cotidiana del mundo de los adultos y enfrentarlos en términos de trabajo. Un estudio más sistemático podrá dar cuenta de los efectos que esta redefinición del dispositivo implicaría en las posibilidades del aprendizaje.

Por tanto, lo realmente relevante tiene que ver con la naturaleza de la relación de enseñanza-aprendizaje —donde las características del dispositivo Aula juegan un papel determinante— en la que tanto el poder como el saber, articuladamente, son componentes esenciales de las posibilidades tanto de transmisión como de la producción educacional.

En todo caso, creo que resulta interesante reflexionar acerca de dicha articulación, por cuanto algunas de sus formas podrían resultar negativas para el producto final. El dispositivo oficial se sostiene en algunas dicotomías —instituidas— que lejos están de ser facilitadoras del proceso de aprendizaje. Cuando el saber es monopolio de aquel que tiene además el poder, resulta claro que no hay posibilidad de producción posible, sólo transmisión mecánica o adoctrinación. Creo incluso que, en esas condiciones, se obtura toda posibilidad de pensar, ya que para que ello sea posible, para pensar, hay que estar en condiciones de poder autorizarlo; aquel que está a favor de las ideas se somete, por tanto no piensa, acata. No se puede estar en contra del poder que tiene todas las herramientas para imponerse a toda costa.

Creo que lo señalado debe ser demostrado. Para ello trataré de esquematizar las características del dispositivo del Aula a través de las diversas normativas explícitas o tácitas que rigen su funcionamiento. Este detalle nos permitirá centrar la discusión así como abrir ciertas preguntas que tienen que ver con aquello que el dispositivo Aula produce como subjetividad.

Pero vayamos por partes identificando primero algunas de las regulaciones que sostienen el dispositivo Aula en el sistema tradicional y oficial de educación.

Dispositivo Institucional: El Aula (modelo oficial)

Normativas de la institución:

A) Referidas a los roles, lugares sociales

- El profesor es la autoridad tanto de la disciplina como responsable de los educandos en todos los sentidos.

- El profesor es el que sabe enseñar en tanto estudió y se formó como especialista en pedagogía, didáctica y la materia objeto de conocimiento.
- El alumno es pasivo, recibe lo que el profesor le da ya sea como indicación (tareas a cumplir) ya por vía directa.
- El alumno interviene cuando el profesor le autoriza.
- El alumno debe permanecer sentado sin moverse ni hablar hasta que se le autorice a hacer otra cosa.
- El profesor determina qué se hace y cuándo se hace algo en el Aula.
- La asistencia del alumno es obligatoria y el profesor la controla diariamente.

B) Referidos al programa y evaluación

- El programa está establecido de antemano por la autoridad.
- El programa debe ser cumplido en su totalidad.
- Se estudia en los libros oficiales.
- Otros materiales requeridos en el proceso son también oficiales.
- El programa está subdividido en asignaturas y unidades con contenidos precisos.
- Los contenidos están organizados de manera lineal lo cual supone de menor dificultad a mayor dificultad.
- El profesor «pasa» materia, desarrolla y explica los contenidos a ser aprendidos.
- El profesor evalúa a los alumnos, y tiene la última palabra.
- La evaluación, en general, busca saber si el conocimiento puede ser repetido.
- Se evalúa por temáticas aisladas.
- El profesor indica las tareas que el alumno debe realizar en la casa ya sea como «repaso» o como preparación de nuevos contenidos.
- Las tareas son una manera de asegurar cierta insistencia en temas que el profesor juzga importante.
- Las tareas son simulacros de problemas.

C) Referidos a la disposición en el aula

- Los alumnos se subdividen por edades y por años en grupo-curso.

- Los grupo-cursos resultan de una clasificación previa de los alumnos (Buenos, regulares y malos).
- El sistema discrimina los alumnos por sectores sociales.
- Los alumnos se sientan en filas.
- El trabajo de los alumnos es fundamentalmente individual; cualquier forma de apropiación del saber de otros pares es severamente castigada.
- En algunos casos los alumnos se subdividen por sexos.
- Los alumnos permanecen en el Aula ya que este es el lugar para aprender.
- El orden, la organización y la disciplina son la base del aprendizaje.
- El trabajo en el Aula se determina en función del tiempo (timbres, campanas, horarios, recreo, etc.)

Las normativas puntualizadas responden al modelo de Aula que sostiene el dispositivo educacional oficial. Tal vez sería útil poder cotejar este modelo con otros, ya que como se ha señalado, el Aula puede ser pensada de múltiples maneras (véanse las diversas corrientes antipedagógicas) hasta la propuesta más radical de Iván Illich de un mundo sin escuelas en la que se prescinde casi del Aula.

En todo caso, el ejercicio de descripción y comparación no tendría sentido sino es porque a su vez todo dispositivo algo instituye, es productor de subjetividad, moldea reacciones y «prepara» para la vida en sociedad. De momento, es el dispositivo oficial el objeto de investigación.

Acerca del deseo de saber

El sistema no toma en cuenta el deseo de saber. El deseo de saber es la razón misma del aprendizaje y que hace a ese movimiento desde el interior del psiquismo al exterior, desde el centro mismo del sujeto al mundo de la realidad. El deseo de saber dice de la necesidad que tiene el Yo de operar según los principios de la realidad, para a su vez poder satisfacer sus necesidades. Por tanto, el aprendizaje es vital para el ser humano. Más aún, el YO se pasa la vida aprendiendo, es decir, interviniendo en la realidad y sacando conclusiones sobre la misma. Intervenir es modificar y para modificar con éxito es necesario saber algo de ella.

El deseo de saber puede ser leído a través de la curiosidad que los niños manifiestan desde muy temprano acerca de objetos y fenómenos de su entorno. Basta observar un bebé para darse

cuenta de que la boca se constituye en su herramienta para aprehender y aprender la realidad. Piaget entre otros, ha dado notable cuenta de estos procesos de interrogación así como de los sistemáticos experimentos que el niño realiza para determinar cómo es que la realidad está conformada y a su vez cómo funciona el mundo al que pertenece. Sabemos que la curiosidad comienza por su propio cuerpo, luego se va a canalizar hacia el mundo exterior.

Deseo de saber y no motivación. La motivación es exterior, proviene de afuera del sujeto, el deseo es interior a su psiquismo. Si no hay deseo por más que se lo estimule, por más que se lo motive, no hay aprendizaje...

Me animo a sostener que no hay aprendizaje posible si no se apoya en la curiosidad primero del infante y luego del adolescente. En todo caso, lo que un tanto delirantemente llamamos civilización no es otra cosa que el producto de la curiosidad de millones de personas a lo largo de la historia. La curiosidad es, por tanto, la base de la inquietud de investigar, reconocido por aquellos que han realizados los mayores aportes a nuestra cultura.

La propuesta del dispositivo oficial

No es casual que el dispositivo educacional surja a partir de la conformación del Estado moderno. Esto supone toda una propuesta de control social camuflada bajo términos como la igualdad, el derecho a la educación, desarrollo con equidad, etcétera.

El caso es que el dispositivo educacional oficial lo primero que hace es apropiarse del deseo de aprender. Esta apropiación supone diseñar un programa común acerca de contenidos que el Estado sostiene que son de interés (curiosidad) para los niños y adolescentes. Más tarde desembozadamente ya, se discutirá aquello «que todo ciudadano debe saber en el mundo globalizado de hoy».

El efecto inmediato es archiconocido y no voy a abundar en ello: Desprovistos los sujetos del deseo de saber, por un lado, y siendo sometidos además a tener que aprender aquello que, en todo caso, es deseo del Estado de que sepan, reaccionan con pocas posibilidades de éxito: Una alternativa es someterse en lo formal y renunciar a todo pensamiento cuestionador y crítico rechazando la diferencia disonante. Estos son los casos de los sujetos sometidos desde la familia —por encargo del Estado— que ha instalado en ellos el modelo de la familia patriarcal: sometimiento o autoritarismo.

La otra es adoptar claramente respuestas disconformes en un abanico de comportamientos en los que, por la diversidad y originalidad podemos leer producciones creativas. Estos sujetos llevarán la marca de lo disonante y serán sistemáticamente de mil formas objeto de represión y control adicional. El sistema no permite la confrontación, sólo cierta divergencia que colabora en la «naturalización» del ejercicio de la «libertad» que el sistema formalmente sostiene.

A través de las regulaciones del Aula señaladas, se hace visible el programa tácito, oculto, del dispositivo oficial. Sobresale la práctica sistemática del sometimiento así como el control en primer lugar del cuerpo de los niños. Controlar el cuerpo para controlar las mentes. *Mente sana en un cuerpo sano*, decían los griegos. En todo caso la adoctrinación temática es lo menos significativo. El dispositivo no se aleja mucho de otros similares que se utilizan para la formación de soldados: solamente obedecer. El Aula también va acompañada de una serie de prácticas reaccionarias previas que pretenden formar en la solemnidad de símbolos diversos (himnos, marchas, formaciones, campanas, saludos rituales masivos, etcétera.)

Recordemos que para Lourau (1980) es lo militar lo que da origen finalmente al Estado: «Es precisamente la autonomización final de una casta de guerreros lo que, bajo la forma de la institución militar (con su duración, su permanencia, su organización separada y su identificación con un poder central) abre la vía hacia el Estado. La guerra del Estado contra todo lo que se resista a su hegemonía sucede a la guerra contra el Estado en tanto que horizonte unitario y centralizador». En esta lógica cualquier institución del Estado lleva la marca de la organización militar. El dispositivo educacional oficial no es la excepción.

Observaciones sobre la producción de subjetividad

Este aspecto abre a una temática por demás amplia que escapa a las posibilidades de este trabajo. Por tanto, intentaré solamente realizar alguna aproximación específica para complementar lo ya señalado.

El dispositivo Aula como ha sido establecido es productor de una considerable regresión de todos los que son sometidos a él. Esta regresión significa que estamos trabajando con personas que presentan en la situación del Aula una edad de desarrollo significativamente menor de la que tienen como edad cronológica.

El quietismo, la normativización de todo comportamiento, el ejercicio de un poder autocrático, la confusión entre

rendimiento intelectual y ser querido, la anulación de todo saber personal y el robo del deseo, de la curiosidad respectiva configuran mecanismos conducentes a la producción de un tipo particular de estudiante y de ciudadano.

Si tomamos en cuenta algunas ideas de G. Mendel (1993), alguna luz adicional se puede establecer para mostrar los peligros del operar bajo el dominio del dispositivo oficial. La gran pregunta de Mendel tiene que ver con la razón de la no insubordinación, esto es, por qué mecanismos aquellos individuos que son objeto de prácticas autoritarias, difícilmente reaccionan acorde a la violencia que supone el acto de sometimiento. (Esta pregunta es vieja: W. Reich investigó las razones que llevaban, en su época, a miles de personas a abrazar el nazismo al mismo tiempo que visualizaba con claridad la implantación de medidas autoritarias que cercenaban sustancialmente la libertad de los ciudadanos incluso su muerte.)

Dicho proceder tiene que ver en opinión de Mendel, con el traslado que se produce de la práctica de lo psicofamiliar —gestada como modelo en el espacio de la familia donde se privilegia el vínculo afectivo con relación a las figuras parentales, a un espacio como el laboral donde rige otra lógica. El ámbito del trabajo se define a partir de las relaciones entre pares (relación asentada en la realidad laboral). Eso permite resolver los obstáculos que el trabajo plantea y centrarse en el problema de la eficiencia más que en la relación amor-odio típica del medio psicofamiliar. La permanencia del modelo psicofamiliar en el ámbito laboral —razona Mendel— hace que se confunda el lugar del jefe con el del padre, ante quien no es posible rebelarse. Toda manifestación que lleve a un cuestionamiento del lugar de la autoridad es productora de culpa, la que a su vez inhibe la acción de rebeldía.

Creo que este fenómeno es producido por el dispositivo educacional oficial de múltiples maneras, algunas de las cuales ya fueron señaladas, pero como dice el dicho «*De muestra un botón*». El designar a la maestra como «tía» no ayuda a la discriminación sino todo lo contrario, a enfatizar el vínculo psicofamiliar y a transformar el problema de rendimiento escolar en uno de afiliación afectiva. «Tía» es un término que muestra a la «hermana de la madre», en suma, una sustituta cercana, desprofesionalizando el lugar técnico y confundiendo la curiosidad natural con un acto de sometimiento a la normativa familiar.

Esto funciona así a tal grado que muchas veces, una buena calificación es signo de aceptación y una mala calificación denota rechazo personal o castigo produciendo la consecuente distorsión en la mente del alumnado.

Paralelamente, el situar la relación de enseñanza-aprendizaje bajo el parámetro del autoritarismo es productor en los estudiantes de sentimientos de minusvalía. Ellos no están en condiciones de visualizar por sí mismos si realizan o no un aprendizaje, toda valoración es «transferida», al docente o, mejor dicho, el docente se ha apropiado de esta función, se la ha expropiado al estudiante. Es el docente quien determinará si el estudiante ha aprendido o no, por tanto, la experiencia de aprendizaje es dependiente de una opinión externa.

La permanencia de este dispositivo y de sus efectos en las personas por más de 20 años - la universidad funciona con el mismo dispositivo es la piedra fundamental para contar con la sociedad que tenemos, en la órbita del autoritarismo y sus derivados con el consiguiente cercenamiento de toda capacidad creativa, incluso en el nivel profesional. Se destaca la ausencia de proyectos de investigación de envergadura así como de la producción de utopías, lo que en última instancia limita considerablemente las posibilidades de realización personal y social.

Para finalizar, una cita de Iván Illich (1977)

«La escuela se ha vuelto intocable por ser vital para el mantenimiento del *status quo*. Sirve para mitigar el potencial subversivo que debería poseer la educación en una sociedad alienada, ya que al quedar confinada a sus aulas sólo confiere sus más altos certificados a quienes se han sometido a su iniciación y adiestramiento.»

Notas:

* El autor, de nacionalidad uruguaya, es doctor en Psicología Clínica. Ha sido director de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana, de Santiago de Chile, donde radica. Es psicoterapeuta psicoanalítico de grupos. Su labor profesional en México es ampliamente reconocida como el principal introductor de los Grupos Operativos en la Orientación Vocacional y Orientación Educativa. Ha publicado libros y artículos en México y a nivel internacional. Es miembro del Comité Editorial Internacional de la REMO.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (1968). *El discurso del poder*, p. 186. Folios. 1995. Buenos Aires.

Illich, Iván (1977). *Alternativas*. Joaquín Mortiz. México.

Lourau, R. (1980). *El Estado y el inconsciente*. Kairos. Barcelona.

Influencia de un Programa Psicoeducativo para Padres en la Identificación de Problemas Emocionales en Adolescentes

Blanca Estela Barcelata Eguiarte

Emilia Lucio Gómez-Maqueo

Resumen: La psicoeducación se presenta como alternativa para el desarrollo de estrategias de intervención en escuelas. Se ha constituido en una herramienta para la instrumentación de programas de promoción del bienestar emocional (Hernández y Sánchez-Sosa, 1991; Palomino, 1999; Lara, Navarro, Navarrete, Mondragón, y Rubi, 2003). El propósito de este estudio fue el diseño e implementación de un programa psicoeducativo para padres de adolescentes en la identificación de señales de problemas emocionales en sus hijos. Asimismo se plantea como un espacio para la reflexión y de sensibilización de los padres o familiares ante problemática de diversa índole que repercute en el rendimiento y aprovechamiento escolar de los chicos. Participaron de manera intencional 67 padres y/o familiares de estudiantes adolescentes en una escuela secundaria de una zona marginada del Distrito Federal. Se trabajó a través de un diseño antes y después, de un solo grupo. Los datos arrojados por *t de Student*, muestran cambios en el nivel de información y creencias de los padres sobre los problemas emocionales durante la adolescencia. **Palabras clave:** orientación educativa; programa psicoeducativo para padres; bienestar emocional; adolescentes; vocación.

Introducción

Conceptualizada como un estadio de transición, la adolescencia implica un proceso de cambio entre la niñez que progresa hacia la juventud y la adultez, plantea la necesidad de estar atento a lo que acontece durante dicho proceso a fin de que el adolescente se desarrolle de la manera más armoniosa posible, y así pueda resolver y superar las vicisitudes que le plantea su propio desarrollo. Esta etapa se caracteriza por la consolidación de la identidad personal, la elección de una vocación, la conformación de una identidad psicosexual a través de los pares.

Se ha observado que los adolescentes son el grupo tal vez más vulnerable de la población. La serie de cambios por la que atraviesan, así como la rapidez con la que los transitan, impone al adolescente la necesidad de enfrentarse y resolver una serie de situaciones para las cuales aún no cuenta con los suficientes recursos biológicos, psicológicos (cognitivos, conductuales, emocionales), psicosociales, económicos. De entre algunas estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes para hacer frente a dichas demandas están el despliegue de conductas consideradas de riesgo. También pueden ser evaluadas como formas de autoafirmación de la identidad

personal, de búsqueda de la independencia, de autodefinición de un proyecto de vida, etcétera; no obstante son consideradas riesgo por que pueden poner en peligro su integridad física y emocional.

La esencia del proceso adolescente es la búsqueda de la identidad. Esta se organiza en torno a valores, intereses morales y religiosos, elecciones y predisposiciones vocacionales, motivaciones al logro, estilos cognitivos, estilos de vida, etcétera. En este proceso de identidad y autoafirmatividad los chicos y chicas van siendo capaces de pensar de manera autónoma, de no depender de los demás, de manejarse de manera independiente sin necesidad de la aprobación familiar así como tampoco de los pares, se va planteando a sí mismo nuevos retos y metas que formaran parte de su proyecto de vida. Escucharlos, comprenderlos, apoyarlos en la búsqueda de esa nueva identidad como personas íntegras que regirán al mundo en el futuro se presenta como una obligación al mundo adulto.

Es importante como sociedad vigilar el desarrollo armonioso de los jóvenes, ya que representan el futuro y presente de las sociedades. La población adolescente a nivel mundial ha ido en aumento en las últimas décadas. En particular en Latinoamérica representa el 30% de la población. Su salud implica la base del desarrollo social, económico y política de la región en un futuro próximo. No obstante, muchas de las políticas de salud excluían a los adolescentes por no considerársele población económicamente activa o en edad productiva. Sólo recientemente investigadores se han avocado a su estudio integral, a fin de determinar diversos factores que contribuyen a su bienestar o por el contrario a la aparición de problemas en un desarrollo sano o funcional (Maddaleno, Morello e Infante-Espínola, 2003).

Los adolescentes suelen ser considerados como un grupo en constante riesgo. Los diversos cambios que se presentan en esta etapa en distintas dimensiones de su vida, pueden ser percibidas como difíciles surgiendo con ello conflictos emocionales, y dificultades de adaptación en general.

Muchos investigadores como Wagner (1999) han coincidido en considerar como factores de riesgo:

a) Factores personales: baja autoestima, baja percepción de la autoeficacia, estilos de afrontamiento ineficientes a las demandas, problemas o trastornos de personalidad, carencia de metas, añadiéndose la percepción negativa de los eventos, etcétera.

b) Factores socioeconómicos: problemas económicos, influencia de patrones de conductas inadecuadas, influencia de pares o amigos

c) Factores familiares: desvinculación familiar, falta o pobre comunicación entre padres e hijos, y/o entre hermanos; sistemas de crianza muy permisivos o por el contrario inflexibles.

d) Factores educativos: relaciones negativas con compañeros y maestros, sistemas educativos represivos o estrictos.

e) Factores biológicos: antecedente familiares predisponentes (depresión, alcoholismo, etcétera)

Se ha observado que las características personales del propio adolescente, así como la dinámica familiar, las relaciones extrafamiliares en general, y en particular con los amigos y compañeros, entre otras, pueden ser identificadas como posibles factores de riesgo o bien de protección en el desarrollo de problemas de conducta (Dekovic, 1999). Machamer y Gruber (1998), han reportado que ciertas áreas como la escolar y la familiar, parecen estar relacionadas más que otras, con posibles problemas emocionales. Otros estudios (González-Forteza y Andrade, 1995) han confirmado dichos hallazgos encontrando que la falta de apoyo familiar, al parecer se encuentra asociada con sintomatología depresiva e ideación suicida en mujeres y no en hombres, aunque para ambos géneros la preferencia por los amigos se daba en función de la comunicación y afecto por los padres; cuando la relación es positiva con ellos la búsqueda del apoyo se inclina hacia la familia.

En este sentido la familia desempeña un papel decisivo en la formación del adolescente y el joven, enfrenta el compromiso de satisfacer los requisitos básicos para el desarrollo integral del adolescente. Investigaciones en México, desde hace varios años (Sánchez Sosa y Hernández, 1992, Lucio, Barcelata, y Durán, 2002), han reportado que en el modelo vincular familiar la forma de experimentar el afecto trasciende hasta el futuro de una persona. El ambiente familiar permanecerá como un marco para el adolescente en el proceso de esclarecimiento de cómo desea ser y cómo llegará a ser, y podrá constituirse en un factor de apoyo y protección, o por el contrario como un riesgo para el desarrollo del propio adolescente.

Entre una de las consignas de la Federación Mundial de Salud Mental (World Federation for Mental Health, 2003) están el aumentar la conciencia a nivel mundial de los graves trastornos emocionales y conductuales de niños y adolescentes, dada la prevalencia de ellos. Hasta 20% de población infantil y adolescente presenta alguna enfermedad discapacitante y 3.5%

requiere tratamiento. De entre los problemas de salud mental de graves consecuencias se encuentran la depresión y la ideación suicida. Las cifras a nivel mundial muestran que el suicidio es la tercera causa de muerte en población adolescente. El consumo de sustancias tóxicas, entre ellas el alcohol, también ha ido en aumento. Se estima que 25% de niños y adolescentes de países en desarrollo consumen drogas que ponen en peligro la salud física y mental de los chicos tales como los inhalantes. Se ha observado que el consumo de drogas está relacionado con estados depresivos, de forma que entre los factores de riesgo suicida están la depresión, el consumo de alcohol u otra sustancia, el abuso físico o sexual, problemas de agresividad, y de disciplina. Muchos de los síntomas de la ideación suicida son similares a los de la depresión

En México, los perfiles epidemiológicos muestran que los jóvenes son el grupo poblacional con mayor riesgo suicida. La Secretaría de Salud indica que de las 327 muertes por suicidio registrado durante el año de 1995, 12.5% correspondió a población de entre 15 y 19 años, mientras que 20.29% a jóvenes entre 20 y 24 años; y 16.5% de personas jóvenes entre 25 y 29 años (González-Forteza, Villatoro, Alcántar, Medina, Fleiz, Bermúdez, y Amador, 2002). La Secretaría de Salud (1999) y el INEGI (2000) reportaron que en 1997 ocurrieron 2459 suicidios consumados y la mayor parte de ellos fueron llevados a cabo por población adolescente. El 38.9% tenía entre 15 y 19 años y 36% se encontraban entre 20 y 24 años de edad. Para el 2002 el mismo INEGI reporta que en el año de 2001 ocurrieron 3089 suicidios en el país, elevándose casi 50% la tasa de suicidio en el grupo de jóvenes.

Las estadísticas reflejan que los suicidios consumados representan un importante problema de salud que debe atender sobre todo a la población adolescente, no sólo por su prevalencia, sino por su tendencia a aumentar, por ejemplo, del 8.3% en 1997 al 9.5% para el 2000 (INEGI, 2002).

Los datos reportan una proporción de suicidios consumados más elevada entre los hombres que entre las mujeres. En un estudio epidemiológico que abarcó de 1970 a 1994 (Borges, Rosovsky, Gómez y Gutiérrez, (1996) se reporta que mientras en 1970 hubo 554 muertes por suicidio en la República Mexicana, para 1994, se registraron 2603 muertes. La tasa pasó de 1.13 a 2.89; 156% de aumento.

Aunque es relativamente difícil predecir el suicidio, el diagnóstico temprano, y el tratamiento de la depresión, pueden ayudar a evitarlo. La evaluación puntual del pensamiento suicida, así como el limitar el acceso a los adolescentes a

medios o condiciones que ponderan el riesgo (armas de fuego, sustancias tóxicas, aislamiento) pueden formar parte de las estrategias de prevención.

Los padres y maestros tendrían que estar sensibilizados y entrenados para poder detectar a tiempo algunas señales de problemas emocionales en los chicos en la medida en que una tercera parte del día la pasan en las escuelas y otro tanto en la familia. El fomento de la esperanza; del apoyo en momentos de desesperación, de crisis de identidad en los adolescentes; así como la capacidad para poder identificar situaciones de riesgo en los hijos, para poder trabajar con ellos, son entre otras, funciones básicas de la familia. No obstante pareciera ser que las funciones sustanciales de la familia como ser continente de emociones básicas, como el amor, el enojo, la tristeza, etcétera, necesarias para el desarrollo armonioso del individuo, se han ido debilitando.

Una de las responsabilidades del equipo de salud es el de desarrollar e implementar estrategias de promoción y prevención de trastornos depresivos en los adolescentes. La integración de padres de familia y de maestros en el equipo de salud es central para la detección de la depresión, ya que se pueden constituir en un medio natural de protección, o incluso de riesgo. Prácticamente una tercera parte de la vida de los adolescentes la pasan en la escuela y el resto con su familia. El equipo se convierte dentro de esta perspectiva de prevención en un agente o un promotor de la salud, pero los actores centrales son los padres, los maestros, y por supuesto los adolescentes mismos.

Los programas psicoeducativos son una herramienta que por varios años ha resultado útil en la instrumentación de programas generales de promoción y prevención y en general en la intervención primaria en el área de la salud (Hernández y Sánchez-Sosa, 1991; Palomino, 1999; Lara, Navarro, Navarrete, Mondragón, y Rubi, 2003). Desde esta perspectiva el propósito de este programa es plantear y llevar a cabo una serie de actividades específicas esperando resultados concretos a través de la utilización de indicadores susceptibles de ser medidos. Como un programa de prevención y promoción, se plantea en términos de trasmisión de información acerca de las manifestaciones de algunos problemas de los adolescentes y su ambiente familiar relacionados con la depresión; a fin de que se pueda mejorar el entendimiento de conductas asociadas a dichos problemas por parte de la familia, en particular de los padres y familiares (Fresan, Apiquian, Ulloa, Lozaga, García y Gutiérrez, 2001). No obstante se plantea como un espacio de

reflexión y en este sentido de sensibilización para los padres o familiares de adolescentes.

El objetivo de este programa es sensibilizar y entrenar a padres y/o familiares de adolescentes en el desarrollo de habilidades para identificar algunos indicadores y consecuencias de la depresión en sus hijos, así como problemas relacionados con ella. Forma parte de un programa más general de intervención primaria con familias de adolescentes con o sin factores de riesgo.

Población y muestra

Padres y/o familiares de estudiantes adolescentes identificados con problemas de conducta por orientadores y maestros de escuelas de enseñanza media (secundarias) y media superior (preparatorias) del Distrito Federal y zona conurbada. Para este estudio participaron de manera no probabilística 67 padres y familiares de estudiantes adolescentes de una secundaria ubicada en la Delegación Iztapalapa, detectados por las autoridades de la escuela con problemas de conducta.

Tipo de estudio

Se trata de un estudio transversal, con un diseño antes y después de un solo grupo.

Variables

V. I. Programa psicoeducativo para padres.

V.D. Puntajes obtenidos en la Escala de Creencias para Padres sobre Salud Emocional en los Adolescentes antes y después del programa.

Escenario.

Aula de música y aula magna de la escuela.

Instrumentos

· Se elaboró una Escala de Creencias para Padres sobre Salud Emocional en los Adolescentes tipo Likert que consta de reactivos con 4 opciones de respuesta que pueden asumir un valor de 1 a 4, para evaluar conocimientos y creencias generales de los padres sobre indicadores y consecuencias de algunos problemas emocionales relacionados con la depresión, así como para medir el efecto del programa. Se incluyó un apartado de datos de referencia. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Ejemplo Escala para Padres.

DATOS DE REFERENCIA:

EDAD: 20-30 (1) 30-40 (2) 40-50 (3) **SEXO:** Masculino (1) Femenino (2)

ESCOLARIDAD: Primaria incompleta () Primaria () Secundaria () Licenciatura () Posgrado ()

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4
1.-La depresión es una enfermedad.	1	2	3	4
2.-Un cambio en el estado de ánimo de manera brusca es indicador de depresión.	1	2	3	4
3.-La depresión afecta la convivencia familiar.	1	2	3	4
4.-Tristeza es igual a depresión	1	2	3	4

Asimismo se elaboró un Cuestionario para Padres de Evaluación del Programa con la inclusión de preguntas abiertas.

Procedimiento

Con base en los problemas emocionales detectados a través de los diferentes estudios integrados en el proyecto de investigación PAPIIT de colaboración entre la Facultad de Psicología y la FES-Z (Barcelata, Lucio y Durán, 2002, Lucio, Durán y Barcelata, 2004; Lucio, Barcelata, Durán, y Villafraña, 2004); y en particular la prevalencia de motivos de consulta de las Clínicas Multidisciplinarias de la FES-Z se empezó con el diseño de un programa psicoeducativo para padres y/o familiares de adolescentes estudiantes entre 13 a 18 años de edad de escuelas de enseñanza media (secundaria) y media-superior (preparatoria y bachillerato) de la zona conurbada del Distrito Federal. De forma paralela se contactaron a las escuelas secundarias y preparatorias de Ciudad Netzahualcóyotl y zona aledaña a la FES-Z. Una de las escuelas secundarias aceptó participar, con la idea de colaboración mutua debido a la amplia gama de problemas sociopsicológicos con los estudiantes dentro y fuera de escuela. Se agendó la implementación del programa.

El programa se planteó de 12 horas desarrolladas en 6 sesiones de 2 horas cada una. Se dividió en tres Fases: 1ª. Pre-Test o de Diagnóstico; 2ª. Intervención; y 3ª. Post-Test o Post Evaluación. Tanto al inicio como al final del programa psicoeducativo se aplicó a los padres una Escala de Creencias de Problemas de Salud Emocional en la Adolescencia, a fin de contar con un parámetro para evaluar la influencia del programa en los padres. El programa dio inicio con una conferencia introductoria sobre la problemática emocional y social de los adolescentes mexicanos. Los temas desarrollados se trabajaron con el uso de técnicas mixtas que incluyeron la exposición con diapositivas, la proyección de fragmentos de películas, el trabajo en equipo a través de dinámicas específicas de *collage*, lluvia de ideas, reacción en cadena, etcétera, al final del programa se incluyó una sesión de cine-debate con la proyección de una película completa que presenta la problemática de los adolescentes y sus familia en el Distrito Federal.

Ver Tabla 2.

Tabla 2. Temario del Programa Psicoeducativo.

Tema	Subtema	Objetivo
1. Introducción y Encuadre.	1.1 Importancia de la Detección de Indicadores y Problemas Emocionales en los Adolescentes. 1.2 Principales problemas de salud y factores de riesgo.	Proporcionar un panorama de los problemas emocionales y su repercusión en el rendimiento general de los chicos.
2. ¿Qué es la Adolescencia?	2.1 Características generales. 2.2 Por qué son así los adolescentes. 2.3 Retos durante la adolescencia	Analizar las características propias de la adolescencia y el perfil del adolescente promedio.
3. ¿Qué tan Normal es la Depresión en los Adolescentes?	3.1 Características y manifestaciones de la depresión en los chicos. 3.2. Señales de alerta de depresión 3.3 ¿Cómo ayudar a disminuir, evitar o enfrentar la depresión en los hijos?	Analizar e identificar algunas características de la depresión y sus consecuencias.

<p>4. Relación entre Violencia Intrafamiliar y Depresión.</p>	<p>4.1 Qué son el maltrato, abuso y violencia intrafamiliar</p> <p>4.2 Repercusiones del maltrato, abuso y violencia en los adolescentes.</p> <p>4.3 Relación entre maltrato, abuso y violencia familiar y sintomatología depresiva.</p> <p>4.4 ¿Qué hacer para controlar la violencia en la familia?</p>	<p>Analizar la relación y consecuencias de la violencia familiar en los adolescentes.</p>
<p>5. Indicadores de Depresión y Consumo de Sustancias Tóxicas.</p>	<p>5.1 Factores de riesgo para el consumo de sustancias tóxicas</p> <p>5.2 Señales de alarma de uso de sustancias tóxicas</p> <p>5.3 ¿Cómo ayudar a evitar el consumo de sustancias tóxicas?</p>	<p>Analizar la relación entre depresión y consumo de sustancias tóxicas y el rendimiento escolar.</p>

Resultados

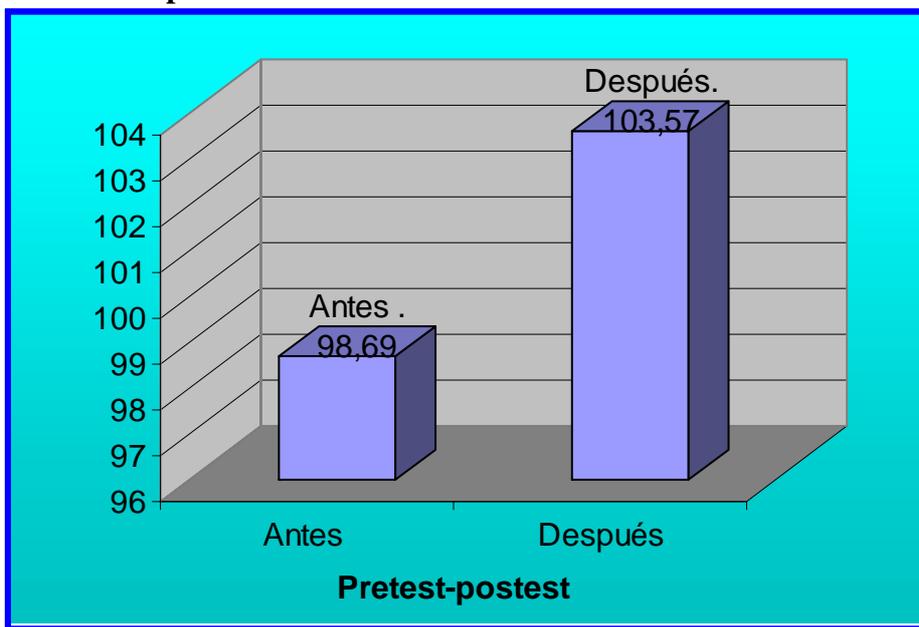
La muestra de padres estuvo compuesta por 60 mujeres y 7 hombres, con una edad promedio de 35.4 años. La mayoría de los padres tiene sólo primaria, aunque 22.4% tiene también la secundaria. La ocupación de la mayoría se dedica a labores del hogar. La mayoría con 3 hijos.

Tabla 3. Características de la muestra.

Variabes	Categorías	%
Edad	30-40 años	58.7
Estado Civil	Casado	67.2
Escolaridad	Primaria	32.8
Ocupación	Labores en el hogar	59.7
Religión	Católica	85.0
Nº de Hijos	Tres	38.8

El análisis comparativo de antes y después se obtuvo a través de *t de Student*, para una sola muestra, el cual arrojó una *t* de -9.642 , con un nivel de significancia de $.002$ a un nivel de probabilidad de $.001$ lo cual parece indicar que sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados se pueden observar de manera más clara en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Análisis Comparativo Antes y Después Puntajes Escala de Creencias para Padres



Conclusiones y discusión.

Los datos muestran que la mayoría de los participantes en el programa fueron en su mayoría mujeres, amas de casa, esto probablemente a que el horario de trabajo fue en el turno matutino. No obstante el bajo nivel de escolaridad, el programa psicoeducativo tuvo una influencia en la mayoría de ellos ya que cambiaron algunas de sus creencias y la información con respecto a los problemas emocionales durante la adolescencia, particularmente respecto a la depresión. Es importante señalar que al inicio del programa durante la fase de pre-test asistieron 76 padres, sin embargo, a lo largo del programa la asistencia empezó a ser irregular de tal modo que a la última sesión sólo asistieron 39 padres, sin embargo, se contactó al resto de padres que de cualquier forma estuvieron asistiendo para que contestaran al postest, lográndose evaluar a 67. A pesar de ello los resultados hacen pensar que es importante seguir trabajando con este tipo de estrategias ya que en alguna medida tiene repercusiones en los familiares de los muchachos. Esto es importante porque existen muchas falsas creencias y confusión por parte de los padres respecto a lo que puede considerarse conductas «normales» propias de la adolescencia; y con relación a cuáles se salen de los parámetros de «normalidad», que puedan ser identificadas como de riesgo para los adolescentes. Los resultados de este estudio preliminar, permiten plantear a la psicoeducación como una estrategia de prevención primaria que puede ser utilizada con éxito para diversos objetivos tanto en el campo clínico como en el educativo (Hernández y Sánchez-Sosa; 1991; Palomino, 1999; Lara, Navarro, Navarrete, Mondragón, y Rubi, 2003). Es un método que puede contribuir, como en este caso, a implementar habilidades en los padres, para que puedan a su vez estar mejor preparados para apoyar el desarrollo armonioso de sus hijos, así como a enfrentar los problemas o vicisitudes que puedan surgir durante la adolescencia. Los padres en este sentido se convierten en agentes activos de la prevención de trastornos severos en dicha etapa. Asimismo los programas psicoeducativos se presentan como una alternativa más de trabajo psicológico dentro de las escuelas no sólo con los padres, sino también con maestros, y los propios adolescentes. Se recomienda seguir trabajando de manera sistemática con este tipo de estrategia, con diferentes poblaciones, a fin de poder evaluar de manera más puntual su impacto en grupos y muestras específicas. Por último se tendría que señalar la necesidad de hacer estudios que impliquen un análisis cualitativo de los cambios para determinar la dirección de los mismos, así como la realización de seguimiento para evaluar su influencia a corto, mediano y largo plazo.

Notas:

* Psicóloga, egresada de la Facultad de Psicología, UNAM (1980). Maestría en Psicología Clínica por la Facultad de Psicología, UNAM (1984). Especialidad en Evaluación de Problemas Psicológicos en el Instituto Nacional de Psiquiatría (1982). Especialidad en Manejo de Grupos y Familia en el AMPAG. (1986). Profesora de Tiempo Completo de la Carrera de Psicología FES-Z UNAM desde 1986. Profesora y Tutora del Posgrado de la Facultad de Psicología, UNAM, en las Maestrías con Residencia en Terapia Familiar, y Psicoterapia de la Adolescencia. Maestría en Administración de Centros Educativos de la Universidad Anáhuac. Actualmente miembro de la Asociación Mexicana de Psicología y la Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud. Corresponsable del Proyecto: «Diseño de estrategias de prevención e intervención de problemas emocionales en adolescentes con base en factores de riesgo».

** Profesora de Carrera Titular C desde hace más 30 años en la Facultad de Psicología, UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigación (SIN). Ha publicado artículos en diversas revistas científicas nacionales e internacionales como la *Revista Mexicana de Psicología* (SMP), la *Revista de la Asociación Iberoamericana de Evaluación Psicológica* (AIDEP), la revista *Assessment*, el *Journal of Clinical Psychology*, entre otras; autora de libros como el *Uso e Interpretación del MMPI-2* en español. Ponente y conferencista en varios eventos de carácter nacional e internacional; entre los más recientes: 110th Annual Convention de la APA (Chicago, USA), Congreso Internacional de Psicología (Beijing, China); Congreso Mexicano de Psicología; Conferencia de la STAR (Hall, Alemania). Ha dictado cursos tanto de educación continua dentro de la UNAM como en otras universidades del país. Ha dirigido más de cien tesis de licenciatura, de maestría y doctorado.

Referencias bibliográficas

Barcelata, B., Lucio, E. y Durán, C. (2004). «Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos». *Revista Colombiana de Psicología*. 13: 64-73.

Borges, G.; Rosovsky, H.; Gómez, C. y Gutiérrez, R. (1996). «Epidemiología del suicidio en México de 1970 a 1994». *Salud Pública de México*. 38 (3).

Dekovic, M. (1999). «Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence». *Journal of Youth & Adolescence*. 28 (6) pp 667-685.

Federación Mundial de Salud Mental (FMSM, 2003) Programa de Educación en Salud Mental de la Federación Mundial de Salud Mental. <http://www.hday.net>

Fresan, A. Apiquian, R. Ulloa, R. Lozaga, C. García, M. Gutiérrez. (2001). «Ambiente familiar y psicoeducación en el primer episodio de esquizofrenia: resultados preliminares». Instituto Nacional de Psiquiatría. 24 (4), pp. (36-39)

González-Forteza, C. y Andrade, P. (1995). «La relación de los hijos con sus progenitores y sus recursos de apoyo: correlación con la sintomatología depresiva y la ideación suicida en los adolescentes». *Salud Mental*. 18 (4): 41-48.

- González-Forteza, C, Villatoro, V. J. Alcántar, E. Medina, M. E. , Fleiz, Bermúdez, L. y Amador (2002). «Prevalencia de intento suicida en estudiantes adolescentes de la ciudad de México». *Salud Mental*. 25(6): 1-11
- Hernández, G. & Sánchez-Sosa, J. (1991). «Prevención primaria del deterioro psicológico: factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo». *Revista Mexicana de Psicología*. 8 (1,2), 83-90
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI- (2000). *Estadísticas sociodemográficas*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI- (2000). *Aspectos sociodemográficos del Distrito Federal*. México: INEGI.
- Lara, A.; Navarro, C.; Navarrete, L.; Mondragón, L. y Rubi, N. (2003). «Seguimiento a dos años de una intervención psicoeducativa para mujeres con síntomas de depresión en servicios de salud para población abierta». *Salud Mental*. 26(3): 27-36
- Lucio, E.; Barcelata, B. y Durán C. (2002). «Assessment of Emotional Problems in Mexican Adolescents and Development or Prevention Programs». 10a. Convention of the American Psychological Association, Chicago, U.S.A. Julio, 2002.
- Lucio, E. Barcelata, B. Durán, C. y Villafraña, L. (2004). «Sucesos de vida estresantes: Un estudio transcultural de adolescentes venezolanos y mexicanos». *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 17(1): 123-138.
- Machamer, A.M. & Gruber, E. (1998). «Secondary school, family, and educational risk: Comparing American Indian adolescents and their peers». *Journal of Educational Research*. 357-369.
- Maddaleno, M, Morello, P. E Infante-Espínola, F. (2003). «Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década». *Salud Pública de México*. 45(1): 5332-5339.
- Palomino, S.E. (1999). «Influencia de un programa para la modificación de los factores de riesgo de la farmacodependencia sobre el nivel de consumo de SPA en jóvenes bachilleres del municipio de Campoalegre (Huila)». *Revista Latinoamericana de psicología de la Salud*. 1(2): 34-45.
- Sánchez Sosa, J. y Hernández, L. (1992). «La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México». *Revista Mexicana de Psicología*. 9 (1): 27-34.
- Secretaría de Salud (1999). «Principales causas de mortalidad en población de 15 a 24 años» (www.ssa.gob.mx/unidades/dgied/sns/vitales/cuadro8a.htm).
- Wagner, B (1998). «Family Risk Factors for Child and Adolescent Suicidal Behavior». *Psychological Bulletin*. 121 (2), 246-298.

Un Acercamiento a las Nuevas Tecnologías en Educación Áxel Ramírez*

Resumen: En el artículo se explica en forma sustantiva y sistemática, el proceso histórico que ha tenido el desarrollo de las tecnologías de la información en el ámbito de la educación superior del país. Se advierten las dificultades que las IES han enfrentado para incorporarse a este proceso tan representativo de la posmodernidad, caracterizado por el surgimiento de otras y novedosas formas de vinculación social y cultural al través de dichas y sorprendentes tecnologías. **Palabras clave:** tecnologías de la educación; información; proceso del aprendizaje.

Cuando hablamos de ciencia y tecnología nos estamos refiriendo a un tema bastante escabroso y lamentablemente poco abordado o sumamente extraño para la mayoría de la gente. Muchos de nosotros hemos sido testigos del nacimiento de un proceso que parece ser interminable: la edad de la información, que sin lugar a dudas generará una profunda transformación en todos los aspectos, estableciendo una fuerte polémica.

Como elemento clave y básico de esta nueva era se encuentran las modernas tecnologías de la información y de la comunicación, que se han convertido en vasos comunicantes para la difusión de una nueva cultura global que tiene su ámbito de acción en la *red* (Andino Gamboa, 2002: 7), o sea, en el espacio cibernético en torno al cual gira la vida social, económica y política de todos los países del orbe.

Dentro de este marco conceptual, nuestras universidades han llevado a cabo un esfuerzo para adaptarse a los nuevos requisitos y poder continuar sobreviviendo como organismos sociales. Es de sobra conocido que en el nacimiento de la *red de redes (internet)* tuvieron mucho que ver las instituciones de educación superior estadounidenses así como los académicos, pero sobre todo los investigadores que han venido haciendo uso cotidiano, intenso y prolongado de la *red*, creando como consecuencia una sorprendente e increíble producción de conocimientos y transformando de manera radical la forma de interacción e intercambio académico, *estableciendo extensas comunidades virtuales a lo largo y ancho del globo terráqueo* (Op. cit.). Para nadie resulta extraño que el quehacer universitario se haya desplazado prácticamente del campus para insertarse en la *red*, porque de esta forma es relativamente sencillo comunicarse y tener contacto con colegas de cualquier institución en cualquier parte del mundo; asimismo, la difusión del conocimiento ahora se lleva a cabo por medio de base de datos compartidos o servidores selectivos y

material electrónico, con lo que es muy factible llegar a la hiper-especialización.

Mauricio Andión Gamboa, profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, nos dice que la docencia ha sido afectada de una manera notable por la revolución teleinformática. Añade que desde hace más de una década se experimenta con los servicios educativos en línea en varias universidades del mundo (Idem.), creando una educación a distancia con nuevos retos y desafíos, que inciden básicamente en el nivel superior *no solo por las posibilidades de expansión de la oferta educativa y la consecuente democratización del acceso al conocimiento, sino por la ruptura misma del paradigma industrial en torno al cual se organiza la institución escolar y los métodos tradicionales de enseñanza* (Ibid.). La dinámica del proceso del aprendizaje, así como la relación maestro-alumno, maestro-conocimiento y alumno-conocimiento, se están alterando de manera substancial afectando notoriamente a la educación.

A su vez, el rubro de extensión universitaria, se ha visto beneficiado por la utilización de las nuevas tecnologías telemáticas, logrando que muchas instituciones de educación superior puedan acceder a través de sus servicios a un número mayor y más diversificado de comunidades de aprendizaje, logrando de esta manera desarrollar proyectos de extensión y difusión más flexibles y ambiciosos (Andino Gamboa, 2002:7).

Los especialistas coinciden en señalar que fue durante la década de los 70s cuando se inició una nueva revolución tecnológica que situó a la información en el punto focal de los procesos de producción y reproducción material de la humanidad, sentando las bases de una transformación sin precedentes de las estructuras económicas, políticas y culturales de la sociedad. La universidad y demás instituciones recibieron un fuerte embate que las colocó ante el dilema de «renovarse o morir», obligándolas en cierta medida a volver la mirada hacia esquemas de corte empresarial para subsanar su precariedad económica, o sea, buscar la mejor manera de ofertar y vender servicios educativos e información al mejor consumidor (Op. cit.:9-23), perdiendo con ello no solo la mística, sino el propósito para el que fue creada, aunque todo parece suponer que terminará sucumbiendo ante las tentaciones y presiones tecnológicas. La invención del *microchip*, el acceso a la computadora personal, así como el uso de un lenguaje digital sumamente ambiguo, han modificado el medio en que se produce y reproduce el conocimiento, acelerándolo de manera nunca antes vista. Por otro lado, la aparición del Internet ha potenciado la difusión de la

información a niveles nunca antes imaginados (Idem.) La revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han generado una nueva forma de sociedad que Manuel Castells ha denominado «sociedad red», caracterizada por *la globalización de las actividades económicas decisivas desde el punto de vista estratégico, por su formación de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de redes de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la construcción de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresión de las actividades dominantes y de las elites gobernantes* (Castells, Manuel, 1999:14).

En el sentido estricto del término *Internet* puede ser definido como: «una red de redes» interconectadas globalmente que permiten la telecomunicación entre los agentes o agencias que tengan acceso a los medios (una computadora integrada por *módem* y el *software* apropiado), en cualquier momento y en cualquier lugar del planeta (Andino Gamboa, 2002:7), lo que condujo a Castells a su definición anterior.

Para Derrick De Kerckhove, distinguido investigador de la Universidad de Toronto, el *Internet* posee tres características intrínsecas: 1) *interactividad*, que posibilita el enlace físico entre agentes y agencias, así como la interacción entre los sujetos y sus máquinas; 2) *hipertextualidad*, que facilita el enlace entre contenidos o cuerpos de información y 3) *conectividad*, que facilita el enlace mental entre los agentes y agencias, lo que daría lugar a la formación de una inteligencia colectiva o conectiva como prefiere denominarla él (Kerckhove, Derrick, 1999; citado por Andino Gamboa, 2002:16). Por su lado, Pierre Levi nos dice que el desarrollo del *Internet* tiene que estar sustentado por tres condiciones: a) *la conexión de todo con todo*, lo que permite el acceso a la información publicada en la *red* desde cualquier punto situado en el espacio cibernético; b) *formación de comunidades virtuales*, integradas por individuos y organizaciones que participan activamente en la *red* y c) *la inteligencia colectiva*, objetivada en el conocimiento acumulado y compartido por todos los cibernautas a través de la *red* (Cfr. Levi, 1997; citado por Andino Gamboa, Op. cit.)

Otros científicos ponen énfasis en lo que denominan *campo cultural cibernético* mismo que contiene reglas estructurales fijas: 1) un ambiente hipermediado con una naturaleza dinámica y flexible en constante proceso de revisión,

reorganización y actualización; 2) hipertextos que pueden ser leídos desde múltiples entradas; no tienen principio ni fin y permiten al lector interactuar con ellos (Andino Gamboa, *Ibíd.*). Sin embargo, dichos investigadores también dimensionan varios problemas, como por ejemplo: *al extenderse hacia todas direcciones y en todos los planos, la red adquiere una estructura descentralizada. Al no existir un centro regulador, se excluye la posibilidad de un control totalitario sobre la información y el conocimiento que circula en la sociedad, tal como sucedió con el enciclopedismo durante la ilustración* (Op. cit.)

En el caso concreto de México, la reacción del Estado y la sociedad frente a la aplicación de esquemas virtuales ha sido sumamente gradual y lenta, por lo que su impacto en las instituciones de educación superior ha sido superficial, por no decir sin respuesta. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), son las instituciones pioneras en el uso de la *red*, porque las demás instituciones de educación superior presentan solamente un avance irrelevante (*Ibid.*:18), debido tal vez a la precariedad financiera que ha padecido desde hace más de 20 años la educación superior pública, por lo que la inversión en tecnología de punta ha sido casi imperceptible.

En un diagnóstico elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se demuestra que la infraestructura para ofrecer educación a distancia, exclusivamente en el área metropolitana, es aún insuficiente, a pesar de que la mayoría de las instituciones de educación superior en el Distrito Federal son privadas. Por otro lado, en una investigación realizada por la UAM-Xochimilco, se llegó a la conclusión de que los niveles de adaptación de las universidades mexicanas en un intento por engancharse a las nuevas tecnologías informáticas, oscila de *moderado a bajo* (*Idem.*), lo que no puede levantar expectativas a pesar de que el programa *Internet II*, anunciado en el año 2000 aproximadamente, ilusionó a muchas instituciones, académicos, investigadores, estudiantes, etcétera, aunque un hecho por demás relevante es que en el país existe un analfabetismo cibernético del 89% y solamente el 2% tiene acceso a la *red*.

Desde luego no todo el panorama es negativo; existen algunas evidencias de que en el campo de la docencia universitaria se está elaborando *software* educativo en formatos multimedia para la enseñanza en ambientes virtuales y presenciales, destacándose por otro lado la necesidad de profundizar en la

investigación educativa para poder llegar a diversos métodos de enseñanza y de diseño curricular adaptados a los nuevos ambientes de aprendizaje, aunque estas continúan siendo todavía acciones muy marginales.

Todo ello nos conduce a reflexionar sobre la urgencia de una movilización al interior de las universidades; habrá que imprimirle un sentido ético al cambio en donde precisamente la sociedad funcionaría como una *red* neuronal en el sentido que le otorga De Kerckhove, o sea que: *las redes artificiales (ANN) están compuestas de nodos computacionales llamados neurodos que se hallan interconectados de forma flexible. Las ANN procesan información de un modo más cercano a como lo hace el cerebro humano, organizando patrones de conexiones ponderadas entre sus neurodos* (Andino Gamboa, *Ibidem*).

Regresando al caso de la UNAM, se dice que a principios de la década de los 70s se establecieron las primeras conexiones de teletipos hacia una computadora central, y no fue sino hasta 1987 que se llevó a cabo un enlace académico precisamente con el ITESM (Byrd Orozco, 2002:24-37). Tres años después, en 1990, la UNAM se convirtió en la primera institución latinoamericana en incorporarse a la red mundial *Internet*, cubriendo un 95% de sus niveles de bachillerato, licenciatura, posgrado e investigación y, posteriormente, con la conformación de los servicios educativos en red (SER/UNAM), modelo de vinculación a semidistancia entre unidades universitarias, se amplió la cobertura educativa.

Uno de los proyectos estratégicos de SER/UNAM es la creación de los Centros Educativos Multidisciplinarios (CEM), ubicados en sedes externas a ciudad universitaria, con el objeto de apoyar demandas en materia educativa como pueden ser: formación, actualización y capacitación en programas de educación continua (extra curriculares) curriculares escolarizados y abiertos a distancia así como semipresenciales. Por su lado, los centros de apoyo a la docencia (CAD) son espacios de formación e intercambio en los que los docentes producen materiales propios. Algunos de estos centros cuentan con equipo audiovisual y de cómputo conectado a la *red*; en los casos en que se cuente con antena Edusat, es posible establecer teleaulas para impulsar el desarrollo de la educación no presencial y virtual (*Ibidem*; 31).

La Red Nacional de Videoconferencias para la Educación (RNEVE) fue concebida en el mes de noviembre de 1998 al interconectarse las redes de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México, así como sedes afiliadas a la UNAM, teniendo como objetivo principal proporcionar servicios

de videoconferencias interactivas a sus miembros y a otras instituciones para el intercambio de ideas y conocimientos con base en el uso de tecnología avanzada de telecomunicaciones, compartiendo audio, video y datos en tiempo real (en <http://www.dgsca.unam.mx80/educación/educación.html>).

Para otros especialistas, la educación virtual aporta entre innumerables alternativas, un grado de inmediatez, telepresencia e interacción con el modelo convencional de educación superior a distancia, basado fundamentalmente en textos impresos (Cfr. Torres Velandía, 2002: 38-48), coadyuva a la eliminación del aislamiento del estudiante, aunque conduciéndolo a otro tipo de aislamiento diferente, activa los procesos de aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado trascendiendo la dimensión individual. Aparentemente logra un alto nivel de motivación, se convierte en un valioso auxiliar de los problemas de producción y distribución de materiales impresos.

Referencias bibliográficas

Andino Gamboa, Mauricio (2002). «Presentación»; en *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*. UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos N° 35. Diciembre. México.

Byrd Orozco, Alejandro (2002). «La UAM frente a la educación con tecnología»; en *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos N° 35. Diciembre. México.

Castells, Manuel (1999). *La era de la información: la sociedad real*. Vol. 1. Siglo XXI. México.

De Kerckhove, Derrick (1999). *Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web*. Gedisa. Barcelona,

Levi, Pierre (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge Press Books.

Torres Velandía, Angel (2002). «Red UNAM: grupos virtuales de aprendizaje colaborativo»; en *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*. UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos N° 35. Diciembre. México.

La Depresión en los Adolescentes

Paloma Cobo Ocejo*

Resumen: El trastorno psicológico más frecuente del mundo actual es, sin lugar a dudas, la depresión. Los problemas de falta de recursos económicos y las cada vez mayores exigencias sociales para ir al ritmo de la vida «moderna», unidos a la soledad y a frecuentes dificultades para establecer relaciones afectivas duraderas y gratificantes son algunas de las causas del trastorno depresivo. Sin embargo, de toda la población, los adolescentes y ancianos son actualmente los grupos más vulnerables a padecer este tipo de trastorno, junto a otros como la ansiedad, el alcoholismo y la demencia. Los expertos insisten en que, en la mayoría de los casos, un adecuado diagnóstico y un manejo terapéutico oportunos pueden ser la clave para el correcto abordaje de este tipo de alteraciones. **Palabras clave:** adolescencia; depresión.

Evidentemente, a nosotros nos interesa más abordar este problema en la edad en la que se encuentran nuestros estudiantes de bachillerato. La desestructuración que actualmente suele caracterizar al núcleo familiar, el concepto de competitividad y el estilo de vida consumista a la que constantemente se ven sometidos los adolescentes son factores que los colocan como «uno de los grupos de más alta vulnerabilidad para padecer algún tipo de patología mental», explicó el Dr. Manuel Trujillo, jefe de Psiquiatría del Hospital Bellevue, de Nueva York, en Estados Unidos, que ha participado en el IX Congreso Nacional y III Internacional de la Medicina General Española, celebrado en Madrid. Él ha comprobado que *cada generación de adolescentes multiplica su riesgo de depresión* (Revista del IX Congreso Nacional de Medicina General. 17 de junio de 2002).

Adolescencia: Síndrome normal

Para definir la depresión en adolescentes es importante definir la depresión pero también definir y entender en qué consiste esta etapa por la que están pasando nuestros jóvenes. Sin que esto tome el curso de un estudio minucioso de la adolescencia mencionaremos sólo los rasgos o características de ésta. En general, el adolescente atraviesa por tres duelos importantes que son:

1. El duelo por el cuerpo infantil, aquel cuerpo que ya no tiene y que está siendo sustituido por uno que todavía no conoce y que le genera sentimientos encontrados de vergüenza y aceptación, lo que es claramente un signo de crecimiento.
2. El duelo por la personalidad infantil, que enfrenta al adolescente a pensar y ver la vida de forma distinta.

3. El duelo por los padres infantiles, que ya no son aquellos héroes o ídolos perfectos que uno miraba hacia arriba, sino que ahora se convierten en seres humanos con defectos, virtudes, aciertos y equivocaciones.

El adolescente en general atraviesa una búsqueda de sí mismo y de su identidad; va de tendencias individuales a tendencias grupales, un comportamiento en el que busca uniformidad y una contención a tantos cambios; tiene necesidad de intelectualizar y fantasear, sufre crisis de actitudes sociales reivindicatorias y religiosas; presenta una clara denuncia temporal en la que lo importante aparece siempre más cercano en el tiempo que lo que no tiene interés; atraviesa por una evolución sexual que va desde el autoerotismo hasta la sexualidad adulta, pasando por todas las formas de sexualidad polimorfa que describiera Freud en *Tres Ensayos* (Casullo, Bonaldi y Fernández, 2000); vive una separación progresiva de los padres; tiene muchas contradicciones en todas las manifestaciones de la conducta y del pensamiento y sufre de constantes fluctuaciones del estado de ánimo y del humor. Está en un proceso de adaptación a cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales, intentando desarrollar un concepto positivo de sí mismo, así como experimentar y crecer hasta conseguir su independencia. También está concentrado en desarrollar un concepto de identidad y de valores personales y sociales, así como en experimentar la aceptación social, la identificación y el afecto entre sus pares. El desarrollar enfoques positivos respecto de la sexualidad, que incluyan valores, consideración, placer, emoción y deseo dentro del contexto de unas relaciones cariñosas y responsables es otra de sus tareas en esta etapa de la vida, para finalmente llegar a ser plenamente conscientes del mundo social y político que les rodea, así como de su habilidad para afrontarlo y de su capacidad para responder de forma constructiva al mismo y poder establecer relaciones con adultos, en las que puedan tener lugar dichos procesos de crecimiento. A todo esto se le conoce como el síndrome normal de la adolescencia (Hargraves, Andy, Lorna y Ryan, 2004: 18-19).

Depresión

Para entrar en materia, es importante señalar que toda definición de la depresión debería asentarse sobre un doble pilar: el del afecto y el de las ideas.

La depresión puede ser un síndrome, es decir, un conjunto de síntomas, o bien, puede aparecer como síntoma asociado en

otra entidad o trastorno, por ejemplo, como consecuencia de una enfermedad.

Etiología: como en todas las diferentes formas de la conducta, al tratar de entender la etiología de la depresión tenemos dos grandes vertientes: por un lado la cuestión endógena (orgánica) y por otro lado la explicación psicológica (inconsciente). Es importante recordar la idea de las series complementarias de Freud, donde nos indica que ambas irán de la mano siempre, es decir, por un lado tenemos aquello con lo que el sujeto nace, ya sea de orden fisiológico o emocional (por ejemplo, si nace con cierta tendencia depresiva o no) y por otro lado tenemos el impacto que provocará lo ambiental y las circunstancias particulares que rodean a esa persona.

Desde una perspectiva clínica, la depresión consiste en un estado de ánimo bajo, con pérdida del interés en casi todas las áreas y actividades, lo que representa un cambio drástico en la manera de ser de la persona, previo a la aparición de estos síntomas, y con características agregadas como la alteración del apetito, alteraciones del sueño, agitación o enlentecimiento psicomotriz, disminución de energía, sentimientos excesivos o inadecuados de inutilidad, sentimientos de culpa, dificultades de pensamiento o de concentración e ideas de muerte o suicidio recurrentes (9). También se presentan, sentimientos de tristeza, de desamparo, amor propio disminuido, sentimientos de que la seguridad está amenazada debido a la pérdida de algo o alguien que la garantizaba e incapacidad de enfrentarse solo a las diferentes exigencias de la vida (Mackinnon, 1973).

Desde una perspectiva psicoanalítica, la depresión es básicamente la elaboración de un duelo. Un duelo por algo que se perdió, algo que se tenía y que ya no se tiene. En todas las situaciones algo se está viviendo como inalcanzable, algo se desea tener y no se ha conseguido (Bleichmar, 1994).

Sin embargo, a diferencia de otros trastornos, la depresión no se puede definir fácilmente por su génesis, por lo que pone en marcha, ya que puede estar relacionada con la historia del paciente y no ser una causa directamente relacionada en tiempo y espacio con la presentación de los síntomas.

De lo anterior se concluye que el *núcleo* de la depresión, en tanto estado, no lo podemos buscar ni en el llanto, ni en la tristeza, ni en la inhibición psicomotriz, pues todos estos estados pueden o no estar presentes en una persona deprimida. Sin embargo, algo que sí está presente es el tipo de ideas que poseen en común todos aquellos cuadros en los cuales por lo menos una de estas manifestaciones está presente. La no realizabilidad de un deseo mediante el cual

alcanzaría un ideal, o la consecución de un logro menor que provoca que se sienta arruinado, fracasado, inferior, culpable. Es decir, el núcleo de la depresión lo van a constituir estas ideas de inferioridad, autorreproche, fracaso, e incluso, en algunos casos, ideas de muerte.

Otra característica de la depresión es que los afectos están entrecruzados con las ideas aunque se trata de entidades separables (Bleichmar, Op. cit.). Tal entrecruzamiento es muy visible en los casos de pacientes tratados con antidepresivos, en los cuales queda expuesto que el químico trabaja sólo en los niveles que modifican la conducta y, por lo tanto, en las sensaciones afectivas; pero donde también, como consecuencia, se modifican los sistemas de ideas (autorreproches, desvalorización, pesimismo, temas hipocondríacos, ideas de suicidio, etc.), que asimismo se ven afectados por este tipo de tratamiento psicofarmacológico (Ibídem). Es decir, las drogas actúan sobre los afectos, sobre las emociones, y estas a su vez actúan sobre las ideas, modificándolas.

Es importante señalar que, por todo lo anterior, la depresión forma parte de los trastornos del humor o de la afectividad. Lo complicado es que no todos los síntomas deben o pueden estar presente para que se realice el diagnóstico; es decir, puede haber una depresión sin que haya autorreproches. Al igual que, por ejemplo, la tristeza, puede estar detonada por los autorreproches, pero tampoco se puede explicar sólo por esta causa (Idem.)

Como con la mayoría de las patologías, existen grados dentro de la depresión. Así, tenemos la depresión de duelo normal, la psicosis melancólica, la depresión neurótica, la depresión anaclítica¹, etc. (Id.; ver también DSM III R, 1988)

Es importante mencionar el DSM III, tanto por su peso dentro de las concepciones médicas, como porque consiste en otra forma diferente de clasificación. En este manual, la depresión se divide en depresión mayor, distimia y trastorno depresivo no especificado, clasificación que se basa sobre todo en la presentación y duración de síntomas como: estado de ánimo deprimido, notable disminución de placer o de interés en todas o casi todas las actividades habituales, disminución o aumento significativo del apetito y del peso corporal, insomnio o hipersomnia, fatiga o pérdida de energía, sentimientos excesivos o inadecuados de inutilidad, ideas de muerte recurrentes. Además, en todas las clasificaciones se dividen los trastornos en leve, moderado y grave (DSM III R, Op. cit.)

Dentro de las conceptualizaciones psicoanalíticas existen varios factores importantes en la detonación de la depresión. Es importante resaltar algunos de estos. En primer lugar está el papel que juega el narcisismo, en el cual se entiende que el individuo se ha tomado a sí mismo como objeto de amor, por lo que se ve a sí mismo como un ideal, sin embargo, este ideal no es como se quería y por lo tanto no se puede amar a sí mismo, por lo que se vuelve inalcanzable ese deseo. Esto puede ocurrir cuando el sujeto en cuestión triunfa ante otros, pero ese triunfo no es reconocido por sí mismo debido a ataduras inconscientes internas. Esto se llama colapso narcisista.

Por otro lado, la depresión se puede dar ante los triunfos o éxitos logrados por otra persona que funciona como un espejo ante lo que el sujeto no puede lograr.

Otro tipo es el de la depresión relacionada a la culpa y a la agresión. Esta última, aunque es un tema muy complejo y ligado a varios factores, podría simplificarse de la siguiente forma: la agresión, considerada como la intencionalidad de provocar daño o sufrimiento (físico o moral), sólo por el placer que ello implica (Bleichmar, Op. cit.) y que trae como consecuencia una culpa depresiva de haber dañado al otro.

De todo lo anterior se puede desprender que otra manera de clasificar la depresión depende del tipo de ideal en juego que se encuentre perdido o lejos de lo alcanzable (Ibídem).

Así, si el ideal es la perfección narcisista, cuando esta no se cumple y se da lo que llamamos anteriormente un colapso, estaríamos hablando de una depresión narcisista. Si el ideal hace referencia a no hacer daño, y algo se daña, entonces hablamos de una depresión culposa. Esta culpa es consecuencia del sentimiento de que se ha atacado al objeto y se lo ha dañado. Se da también el hecho de que se sienta perdido al objeto de amor -por estar dañado- y que además de la culpa, se da una depresión por la pérdida de este objeto. Aunado a esto viene un sentimiento de mayor reproche (por haber dañado y perdido al objeto) y un sentimiento de ser un sujeto agresivo, todo esto tan adecuadamente descrito por Melanie Klein en referencia a la posición depresiva en los bebés (Segal, 1964; Klein, 1935).

También está la depresión por pérdida de objeto donde no se cumplen las dos condiciones anteriores y estamos ante una situación de duelo por muerte de un ser querido (Bleichmar, 1994). Es importante señalar que además se pueden dar los casos mixtos donde en ocasiones se presentan diferentes patrones al mismo tiempo, así como subclases en cada tipo particular (Ibídem).

De todo lo anterior podemos decir lo siguiente acerca de la depresión: sabemos que en primer lugar se tiene un deseo que se mantiene; en segundo lugar, ese deseo tiene la característica de inalcanzable o irrealizable, y en tercer lugar, se da una fijación de ese deseo, es decir, la imposibilidad de pasar a otro (Idem.) También sabemos que aunque la tristeza puede ser un síntoma de la depresión, no es lo mismo, y además no siempre está presente. Entonces, para afinar un poco, la sintomatología de la depresión puede incluir una inhibición motriz, lentificada o agitada, pero en ambos casos se ve inhibido el poder de acción (es decir, no se puede concluir ninguna actividad); asimismo se presentan autorreproches y visión pesimista de la vida (Id.) (Es importante señalar que la tristeza, a diferencia de los demás rasgos, es una identidad por sí misma y que se define como tal, por caracteres propios.)

Ahora, si pensamos en lo que hemos revisado de la adolescencia y lo que hemos descrito de la depresión, aún falta preguntarnos, ¿qué es eso que han perdido los adolescentes que se deprimen?, ¿de qué carecen?, ¿qué deseo sienten como inalcanzable?

Para responderlo, me veo nuevamente ante una situación en la que no encuentro todas las respuestas. Sin embargo, me parece importante que tengamos la mayor cantidad de información posible para, de esta forma, poder acercarnos cada vez más a las respuestas. ¿Será posible poner todo el peso de esta respuesta en la situación económica social actual? Como dice el Dr. Brocca, antes los padres les decían a los hijos «estudia si quieres llegar a ser alguien en la vida», ahora sólo se les puede decir «estudia y buena suerte»...

El suicidio

Evidentemente el riesgo más importante de la depresión es el suicidio. En este sentido es importante recordar que los adolescentes, como parte sustancial de su ser, tienen factores suicidas intrínsecos, es decir, el adolescente cree que a él no le va a pasar nada y tiene tendencia a realizar conductas de mucho riesgo, como por ejemplo, manejar a altas velocidades.

Sin embargo, en algunos casos, al observar más de cerca algunas de estas conductas sí podrían estar relacionadas con núcleos depresivos. Como ya lo señalara Emile Durkheim (citado en Casullo, Bonaldi y Fernández, 2000), la tasa social de suicidio constituye un buen indicador del estado de una sociedad, pues el aumento de suicidios suele estar asociado a problemas más generales que afectan a todo el colectivo social. Él estaba convencido de esto desde hace casi un siglo, cuando construyó esta explicación para dar cuenta del aumento de las

tasas de suicidios en su época. Pese al tiempo transcurrido, hay autores que creen que la misma explicación puede servirnos hoy para iluminar algunos aspectos del problema del suicidio (Ibídem).

En México, de acuerdo a los resultados de las encuestas del INEGI (2001), 60% de los intentos de suicidio sucede entre la población de 15 a 29 años, así como 50% de los suicidios (el resto está dividido en: 40% entre personas de 30 y 40 años, 5% entre 65 y 75 años, 3% personas de 75 años en adelante, y 2% en personas menores de 15 años).

Está comprobada la presencia de diferentes trastornos psicopatológicos en los comportamientos suicidas (por ejemplo, importantes regresiones, empobrecimiento de las funciones yóicas, uso inadecuado de los mecanismos de defensa, etc.), trastornos que contribuyen a la génesis de comportamientos suicidas en la medida que provocan sufrimiento psicológico, disminución de las defensas yóicas, desesperación y desesperanza. También se ha encontrado que más de la tercera parte de quienes completaron actos suicidas, así como el 10% de los que revelaron tener ideas acerca de la muerte eran consumidores de alcohol y otro tipo de drogas (Casullo, Bonaldi y Fernández, 2000), actividades que sin duda están en incremento en nuestra población adolescente².

Es importante recordar también que entre los principales procesos emocionales involucrados en comportamientos autodestructivos pueden citarse: internalización de sentimientos agresivos, identificación con personas que han muerto, autodevaluación, percepciones ilógicas e irreales de sí mismo, autoatribuciones negativas, fijación de metas personales de vida poco reales con expectativas ilusorias de éxito.

Las situaciones de estrés, el abuso sexual familiar, conflictos familiares, problemas matrimoniales en familias muy inestables, aislamiento social, el deterioro en las habilidades sociales, la existencia de problemas serios en los vínculos con el grupo de pares y amigos son otros factores de peso en los procesos depresivos.

Los síntomas de depresión en los adolescentes

Los síntomas depresivos en los adolescentes son tomados con frecuencia como «comportamiento normal del adolescente», y se considera que son el producto de los cambios hormonales normales, lo que, en muchos casos, dificulta el diagnóstico, negando o retardando la ayuda que necesitan. El mayor número de adolescentes deprimidos está entre los 13 y los 15

años de edad, rango que coincide con las épocas de más baja autoestima de este particular período del crecimiento.

Los adolescentes no necesitan «razones de peso» para deprimirse. En apariencia son invencibles e invulnerables, pero en el fondo pueden estar profundamente cuestionados y dolidos, no tienen consolidada su identidad y son severos críticos de sí mismos.

La depresión parece presentarse con mayor frecuencia en familias con problemas maritales, en las que el adolescente tiene más dificultad de establecer su identidad (Revista del IX Congreso Nacional de Medicina General, Op. cit.), aunque es importante recordar que cada adolescente es único en la forma que responde al ambiente que lo rodea, no sólo al ambiente familiar sino al escolar y con los amigos.

La sensibilidad del adolescente se altera por el manejo de las emociones en conflicto junto con el despertar de la sexualidad. Los cambios que ocurren en el cuerpo de los adolescentes no son asimilados en forma adecuada por algunos de ellos, lo cual les genera depresión. Adolescentes sometidos a abuso sexual y/o con problemas de orientación sexual (homosexualidad) pueden presentar también un cuadro depresivo. Cerca de los 14 años, las adolescentes tienen el doble de probabilidades de entrar en un cuadro depresivo (Ibídem).

El adolescente promedio manifiesta aburrimiento, pérdida de interés, desmotivación y/o tendencias a actuaciones antisociales o apatía (poco interés) ante situaciones que de lo contrario serían atractivas. Es muy factible encontrar comportamientos más bien agresivos, descalificadores y desafiantes que de tristeza o abatimiento como tales.

Los padres con frecuencia notan en ellos bajo rendimiento académico, irritación constante y problemas para dormir. En los casos más severos de depresión, los jóvenes pueden comenzar a pensar en el suicidio. Muchos de los intentos suicidas de la juventud se enmascaran como «accidentes» de severidad considerable, como en las muertes que ocurren como resultado de conducir vehículos automotores a exceso de velocidad, en ocasiones bajo el efecto de drogas o por el consumo de bebidas alcohólicas en adolescentes deprimidos, tal como se comentó anteriormente.

Es importante tener siempre presente el tiempo en el que se han presentado los síntomas. Si el adolescente presenta ideas suicidas, falta de apetito y falta de interés en toda actividad social durante más de 2 semanas, se debe estar muy alerta.

Tienden a aislarse y a tener ideas suicidas por los sentimientos de culpa y de incapacidad para afrontar la vida diaria. La depresión en el adolescente envuelve más problemas interpersonales y de baja estima que la depresión en el adulto.

En algunos casos se puede confundir este comportamiento alterado con el síndrome de falta de atención, agresividad, hiperactividad, desórdenes de la alimentación, problemas del sueño, cuando en realidad la enfermedad de fondo es la depresión.

Es parte de nuestra labor como docentes el estar con los ojos muy abiertos para detectar este tipo de sintomatología en nuestros adolescentes, para poder brindarles la mejor y más pronta orientación y que así puedan recibir la atención adecuada.

Referencias bibliográficas

Bleichmar, H. (1994). *La depresión: un estudio psicoanalítico*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Casullo, M. M.; Bonaldi, P.D.; Fernández, M. (2000) *Comportamientos Suicidas en la Adolescencia*. Editorial Lugar. Buenos Aires.

DSM III R (1988). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Masson. México

Freud, S. (1979). *Tres ensayos de teoría sexual*. Editorial Amorrortu. Argentina.

Grinberg, L. (1978). *Culpa y Depresión*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Hargraves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2004). «Una Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes». Barcelona, SEP, Octaedro (Biblioteca del Normalista); citado en *Los adolescentes y la escuela secundaria*, SEP. México.

INEGI (2001). *Hombres y Mujeres en México*. Libro de encuestas y resultados. México.

Klein, M (1935). «A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states». Writtings. Hogarth Press. 1975. Obras Completas. London.

Klein, M (1940). «Mourning and its relation to manic-depressive states». Writtings. Hogarth Press. 1975. Obras Completas. London.

Laplanche, J.; J.B. Pontalis (1968). *Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Labor. Barcelona.

Lehalle, H. (1989). *Psicología de los adolescentes*. Editorial Grijalbo. México.

Mackinnon, R. A. (1973). *Psiquiatría Clínica Aplicada*. Editorial Interamericana. México.

Revista *Salud hoy, bienestar para todos*. © EMSA, Septiembre 2004.

Segal, H. (1964). *La posición depresiva*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Uriarte, V. (1991). *Psicopatología Básica Moderna*. Editorial Sianex. México.

Notas:

* Licenciada en Psicología por la UNAM. Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica, Centro ELEIA (titulación con Mención Honorífica). Diplomado en Hipnosis I y II, Grupo de estudios de la Hipnosis. Diplomado en Currículum con Orientación Cognoscitiva, Instituto High Scope de México. Profesora de Orientación Educativa y Psicología; psicóloga y asesora de bachillerato en el Departamento de Psicología de la Escuela Moderna Americana. Psicoterapeuta individual. Correo: palmacobo@prodigy.net.mx

1 Depresión Anaclítica: Término creado por René Spitz para describir el trastorno que recuerda clínicamente a los de la depresión en el adulto y que sobreviene de modo progresivo en el niño privado de su madre después de haber tenido con ella una relación normal, por lo menos, durante los seis primeros meses de la vida.

2 Trabajo y encuesta realizados sobre Alcoholismo y drogadicción en la Escuela Moderna Americana. Septiembre, 2004.

Ciclos Evolutivos: Identidad Personal y Ocupacional

La Orientación para Toda la Vida

Silvia B. Gelvan de Veinsten*

Resumen: Este trabajo da cuenta de una investigación realizada en la cátedra de Psicodiagnóstico del Adulto y el Geronte de la especialización en Psicodiagnóstico de la Universidad del Salvador, entre los años 2004 y 2005. Está comprendida en una larga serie de investigaciones que refieren los ciclos evolutivos y sus crisis de identidad personal y ocupacional. En esta oportunidad se ha tomado en cuenta los parámetros de espacio, tiempo y los otros en una muestra intencional en función exploratoria. Los resultados pueden graficarse con una curva que en el principio y al final de la vida requieren de espacios y personas acogedoras, mientras que al ascender en potencia e independencia necesitan de recursos para la libertad en tanto que poco a poco requieren encontrar proyectos para su concreción. Llegada la edad media, las evaluaciones producen desencantos y crisis que de resolverse serán sostén de crecimiento y de no lograrse, catástrofes con rupturas de vínculos y reacciones psicósomáticas. En el descenso de la curva, el tiempo aparece como amenaza de pérdidas, las que continuarán hasta el final de la vida y a las que se afronta mejor cuando se van dando nuevos proyectos que afiancen competencias y afectos que sostengan el valor de su existencia. **Palabras claves:** crisis vitales, identidad personal y ocupacional, orientación integral-existencial, proyecto de vida.

En las sociedades cerradas, con culturas más estructuradas que la nuestra, ser niño, ingresar a la adultez, trabajar, formar familia, envejecer y morir, son etapas que se viven dentro de un modelo semejante al de los padres, al de los abuelos y a los demás ancestros. Todos los miembros tienen y mantienen una fuerte identidad comunitaria y sus roles están demarcados por la religión, los mitos y las leyes (Erikson, 1979).

Entendiendo que en cada individuo se forma un modelo mental del sistema en el que se cría, (representaciones sociales e individuales, Moscovici, 1979) en dichas sociedades se cuidan las creencias como un legado histórico que les pertenece y al que pertenecen. En ellas niños, jóvenes y adultos tienen modos definidos para relacionarse y trabajar juntos en un presente que contiene al futuro, el que les resulta predecible (Erikson, 1979).

En nuestra sociedad occidental actual, el modelo que parece imponerse jerarquiza el cambio y lo nuevo, con un análisis no solamente crítico sino desvalorizado del pasado. Se entroniza lo joven, como belleza, potencialidad para sobrevivir y crear, en la movilidad de ese mundo donde los modelos de vida son cada vez más complejos, resultando no pocas veces, contradictorios y paradójales.

Diluidos los significados y formas de los antiguos pasajes para cada etapa evolutiva, con la acentuación de la individualidad, el futuro aparece como resultante de la responsabilidad personal. En cada persona se deposita el peso del éxito o del fracaso del modelo que ella misma debe construir, no siempre advertida que en él se combinan lo que los otros esperan que sea, lo que aprendió a desear en su cultura de referencia y a la que quiera o no, pertenece por adhesión, comisión, convicción, oposición o sumisión.

La búsqueda de ser quien se quiere ser, meta de los últimos cincuenta años, plantea una definición de la identidad, la que no refiere igualdad, sino que implica la mediación entre cada sí mismo con lo mismo de sí, en ese devenir en el que va siendo y haciendo el sentido de su vida. Este proceso es a veces conciente y deliberado; otras, no (Heiddegger; Frankl).

Si se entiende el sentido de la vida como el conjunto de valores para ser y hacer, configurados en la representación de uno mismo en relación con el mundo, en esa inter subjetividad que Mead planteara como los interlocutores internos, el Yo, el Mi y el Otro, la identidad resulta ser una construcción continua, necesaria para elaborar un proyecto de vida. Esa representación de sí mismo, en interacción con la representación del mundo, es también intención y actitud, tal como señalara Moscovici (1985).

Pero he aquí que el discurso de «tú serás lo que has resuelto ser», va quedando perimido. La elección de vida está condicionada a las posibilidades que cada uno tiene en su propia familia, clase social y patrones de su cultura que en orden económico que hoy aumenta aún más la brecha entre ricos y pobres.

«...el caos y la incertidumbre se unen para elaborar diferentes fórmulas del porvenir, creando la sensación de estar inmersos en una perpetua aventura de descubrimientos que es necesario analizar y comprender para poder elegir mejor los objetivos y por ende, los procesos y los procedimientos para alcanzarlos. El problema no radica en los diferentes proyectos vividos como una posible aventura, sino que al visualizar los obstáculos, se obvia su afrontamiento, llegando a un tanteo ansioso esperando que la oportunidad y la suerte los vengan a buscar y les ilumine el camino» (Gelvan de Veinsten, 2004).

Entre las representaciones y valoraciones de nuestra civilización que han cambiado en los últimos cuarenta años, podemos señalar, los que siguen, a efectos de enmarcar este trabajo:

- El valor que se le otorgaba al crecimiento y a la madurez: Actualmente ser mayor es un problema de atención y

manutención en todo el mundo. Los conocimientos que se exigen para el trabajo y para la sobre vivencia digna no pasan en su mayoría por la experiencia, sino por el cambio tecnológico, no fácil de actualizar para los mayores.

- El valor de la estabilidad de la pareja y de la organización familiar que tenía espacios y tiempos para atender y entender a los más jóvenes y a los más viejos.
- El valor de elegir el campo laboral de acuerdo a los intereses y a las preferencias: hoy, el desempleo y los cambios de competencias requeridas, limita las elecciones individuales, aumentando la selección del medio (OIT, 2004). Esto provoca crisis en los de mediana edad que se ven amenazados por las fusiones y los cierres de empresas en un neoliberalismo que entra en crisis.
- El valor del tiempo para la comunicación de la intimidad y la reflexión. El tiempo es corto para escuchar, para comprender o para pensar.
- El valor de la distensión. Lo excitante es buscado al punto de llegar a daños irreversibles causados por la ansiedad y el distrés.
- La disociación entre ser y hacer (Veinsten, 1994).

En ese clima de revisión, las dudas y los miedos afectan a todos los ciclos evolutivos. Los jóvenes saben que al salir de la adolescencia se encuentran ante la demanda de elegir su futuro, de estar en camino para una carrera donde a los 30 años debe estar posicionado laboralmente y los mayores de 45 temen quedar fuera de las ofertas de trabajo. Es entonces que, en ese momento, emerge una nueva necesidad de orientación, considerando los 40 años por delante amenazados por el vacío de propuestas sociales de nuevas formas de integración. En consecuencia, la orientación no puede ser solamente vocacional, sino existencial.

El adulto y sobre todo el adulto mayor, se debaten tratando de compatibilizar su mundo interno y la representación que tienen de la sociedad acerca de ellos. Necesitan volver a definir quienes son y que pueden hacer en una creciente marginalidad de su identidad laboral, lo que empobrece su identidad personal.

De ahí que explorar los procesos de desarrollo y crisis de la identidad personal, ocupacional y social, los imaginarios con los que se constituyen, sean necesarios para preparar estrategias preventivas y de intervención psicosocial que impliquen, tal como define la Ecología Social, el fortalecimiento de las redes

intergeneracionales con una misión de preservación de todos y de cada uno en su riqueza de diversidad.

Ante estas consideraciones preliminares, derivadas de las clases de Psicología Preventiva¹ para doctorandos dictada en 2004, se viene llevando a cabo en la cátedra de Psicodiagnóstico del adulto y del geronte, una tríada de investigaciones que responden a la pregunta general de auto percepción de cada ciclo evolutivo.

La primer parte (2004) continúa un trabajo iniciado en la Fundación OVO sobre los parámetros de espacio, tiempo y los otros que dan sostén a la identidad en los adultos (Grinberg y Grinberg); la segunda (2004 y 2005) llevan estos parámetros a la visión de futuro y para el año 2006 se espera completar los subtemas que hacen a la investigación total, que llega a cubrir desde la infancia a la adultez mayor con la relevancia de ésta para organizar una orientación que sea tanto preventiva cuanto asistencial en todos los ámbitos en los que cada persona transcurre y le ocurre la vida (Gelvan de Veinsten, 1974, 1978, 1984, 1990, 2003)

Otros antecedentes de esta investigación ubicados en el proceso de elección vocacional ocupacional

En abril de 1998, en el marco institucional de la Universidad del Salvador, comenzamos una investigación exploratoria, a efectos de saber cómo percibían el futuro a diez años, los jóvenes que cursaban su ciclo secundario en la ciudad de Buenos Aires. Esta se continuó con adultos docentes, luego adultos padres y finalmente, alcanzó a mayores de 60 en el 2002.

Por razones de limitación económica, urgencia en los tiempos y la dificultad de lograr los permisos escolares para realizar las entrevistas con los más jóvenes, tuvimos que trabajar con cortes en el tiempo que hubiéramos querido evitar, ya que el contexto no fue el mismo de un año a otro.

En toda nuestra población, comprobamos que el peor pronóstico lo portaban los docentes y que los alumnos y los mayores de 60 eran los que reclamaban condiciones para un proyecto ocupacional con cierta seguridad. Tanto jóvenes como mayores, en un casi 80%, no querían estar fuera del sistema laboral. Para los más jóvenes, ese hacer significaba y significa la posibilidad de probar lo que pueden y para los mayores, sentir que aun pueden.

La educación se consideraba obsoleta, la familia disgregada y se desconfiaba de la acción política, en un 75%

En nuestras presentaciones en diversos congresos² señalamos que la falta de un continuo desarrollo de competencias que

afirmen una identidad personal-ocupacional evolutiva, resultado de una educación segmentada y de una publicidad engañosa de puestos de trabajo que luego resultan posibles para una élite determinada, constituye una agresión de la sociedad que violenta a sus propios miembros, en todas las edades. Hoy más que desorientación tenemos incertidumbre, confusión y enojo.

La falta de oportunidades para traducir y canalizar potencialidades obliga vivir en un «como si fuera» lo que no se es, con un hacer ajenizado y una posición social fronteriza, en tanto y en cuanto identidad personal e identidad ocupacional se imbrican necesariamente.

Con estos resultados, a los que reconocemos como otros antecedentes, nos decidimos a comenzar nuestra mayor propuesta: investigar las crisis evolutivas en función de optimizar las relaciones intergeneracionales en procesos de orientación a lo largo de toda la vida.

Para lograr vínculos intergeneracionales duraderos, constitutivos de la trama social, es necesario lograr las intersecciones de sus identidades en la dimensión de ser y hacer con otros. Se espera que los más jóvenes tengan una disposición afectiva positiva hacia los mayores y que éstos puedan ampliar su comprensión hacia sus nuevos modelos de vida, tratando de encontrar quehaceres donde la experiencia se ligue a la innovación. Cuando no hay sostén de la experiencia en vez de innovar, se improvisa.

Fue así que un año después comenzamos la investigación que hoy presentamos como la primera parte de la tríada que incluimos en nuestra meta más amplia de *Ciclos evolutivos e Identidad personal y ocupacional*.

Fase 1: exploratoria

La pregunta: ¿Cuáles son las diferencias por edad en la auto percepción y los parámetros de identidad, (espacio, tiempo y los otros)?

Objetivos generales:

- Explorar en diferentes edades de la vida las percepciones de sí mismo y los vínculos con los espacios, los otros y el paso del tiempo

Objetivos específicos:

- Detectar las crisis evolutivas que pudieran darse en relación a la percepción de los parámetros señalados.
- Obtener un registro que resulte comparativo por edades o desarrollo de las etapas de la vida.

La metodología:

Tomando en cuenta los parámetros de espacio, tiempo y los otros, ya señalados, se elaboró una encuesta en forma de Frases incompletas y se aplicó a 100 sujetos diferenciados en cuatro grupos: 1) infancia; 2) pubertad y adolescencia; 3) juventud; 4) adultez y 5) adultez mayor. Los intervalos de edad fueron considerados de acuerdo a una encuesta previa del imaginario social en 50 personas asistentes a los cursos de Orientación de jóvenes y adultos de la Fundación OVO: Infancia: de 5 a 11; Pubertad y adolescencia: de 12 a 20; Juventud: de 21 a 35; Adultez: De 36 a 50; Adultos mayores De 51 a 75.

Luego de respondida la encuesta, se trabajó en grupos operativos y las respuestas fueron categorizadas con criterio semántico, (Bardin, 1986; Miles y Huberman, 1994) y el análisis de contenido. Finalmente, con los nuevos datos que se ampliaron en la entrevista, se agruparon las que tenían semejanza o correspondencia, y todas fueron evaluadas por doble lectura de profesionales.

La muestra fue tomada en 20 sujetos de cada grupo etario, siendo todos pertenecientes a clase media y media baja, autoválidos, descartando aquéllos que evidenciaron patologías de personalidad

El instrumento

Yo soy diferente porque.....
Yo me defino por.....
Mi lugar en el mundo es.....
Mi espacio propio en la casa es.....
Me vínculo mejor con.....
Me gustan las personas que.....
Recuerdo del pasado que.....
Lo que más me gusta del presente es.....
Me gustaría que en el futuro pueda.....

Resultados, tomando como genéricas las repuestas del 70% de cada grupo: (17 sujetos)

Yo soy diferente y me defino por...

Niñez	Pubertad y adolescencia	Jóvenes	Adultos	Mayores
Rasgos físicos y/ o comportamientos señalados por el medio	Rasgos ligados a comportamientos considerados como independientes. En los más jóvenes continúa el espejo de la familia y la escuela. Aparece la comparación	Rasgo ligados a rasgos físicos, psicológicos éxito social o proyecto profesional. Se pondera el hacer y el vínculo social	Rasgos ligados a logros sociales o familiares . Se pondera el tener y la posición laboral	Rasgos ligados a afectos y secundariamente a competencias Recordatorio de lo adquirido y se pondera el logro el actual ,sobre todo el potencial social
Ejemplo: soy gordo o soy travieso	Ejemplo: Ser el más rebelde o no ser tan estudioso como quisieran...	Ejemplo: Ser sincera; bastante; ser exitosa/o socialmente . Ser muy tesonera/o, trabajador/a	Ejemplo: Tener una buena familia; trabajar en; Poder hacer...	Ejemplo: Porque hice una buena familia; porque fui...porque tengo nietos, o amigos Porque aun tengo proyectos y ser buena persona

Mi lugar en el mundo:

Niñez	Pubertad y adolescencia	Jóvenes	Adultos	Mayores
Familia , club, no hay respuestas de espacio escolar	Prevalece la relación con los amigos y los espacios futuros	El mundo y el lugar de reconocimiento personal y profesional	Es el logrado y poder sostenerlo o mejorarlo	Hogar, familia, amigos
Ejemplo: es estar con mi familia y jugar fútbol o tocar un instrumento ...	Ejemplo: Es todo el mundo si puedo viajar Es el que logro con mis amigos.	Ejemplo: El que pueda hacerme para ser reconocido y querido	Ejemplo: Es el que pude hacer. Y el que pudiera... Me da miedo con los años perder...o no llegar a...	Ejemplo: Es cerca de los que me quieren... Temo o no quiero estar en soledad

Mi espacio propio en la casa es:

Niñez	Pubertad y adolescencia	Jóvenes	Adultos	Mayores
Mi cuarto	Mi cuarto	Mi cuarto o nuestro dormitorio (casados)	Mi cuarto o nuestro dormitorio (casados). Puede darse un espacio de acción específico: cocina, taller	La sala, la cocina, el jardín. Toda la casa (se alude en estas repuestas a la soledad)
Ejemplo: aunque lo comparto con mi hermano/a porque hago lo que quiero	Ejemplo: Porque tengo mis cosas: música, TV, etc.	Ejemplo: Porque puedo/podemos estar solos (intimidad) o donde tengo la computadora , TV, Música, etc.	Ejemplo: Allí tengo privacidad y puedo...	Ejemplo: Es donde hago cosas o recibo gente.

Me vinculo mejor con y prefiero a la gente que es (respuestas agrupadas):

Niñez	Pubertad y adolescencia	Jóvenes	Adultos	Mayores
Los buenos	Los sinceros y divertidos	Los sinceros y compañeros	Los sinceros, afectivos y leales	Los buenos y cariñosos (sinceros aparece en pocos casos)
Ejemplo: a mi amigo o abuela porque me dan...porque me dejan...	Ejemplo: Me gusta la verdad y que pueda confiar y pasarla bien	Ejemplo: Los que dicen la verdad, son honestos y además que estén al lado de uno en las buenas y en las malas	Ejemplo: Los que no mienten y sean confiables para estar con ellos.	Ejemplo: No me gusta la soledad y el abandono

Pasado:

Niñez	Pubertad y adolescencia	Jóvenes	Adultos	Mayores
Gratificaciones del medio familiar	Que fue bueno o regular (depende de la vivencia experimentada)	Tuvo cosas buenas y malas	Con etapas buenas y malas	La época en que vivía con mis hijos o ... Cuando trabajaba en ...
Ejemplo: Cuando me compraban; cuando me llevaban...	Ejemplo: Cuando viajamos a; cuando mi abuela me hacía...	Ejemplo: Cuando en la escuela...cuando con mis amigos fuimos a ...	Ejemplo: Se dan anécdotas de cada etapa, especialmente de la adolescencia	Ejemplo: Se recuerda la adultez plena, con acento en el trabajo y el amor.

Presente:

Niñez	Pubertad y adolescencia	Jóvenes	Adultos	Mayores
Ligados a la potencia personal o recepción de objetos gratificantes	Ligados a libertad y decisión propias, incluso creyendo que se recibe por gestión personal	Ligado a proyectos de posiciones profesionales, pareja y familia	Ligados a sostén de funciones y posiciones. Elaboración de sueños no realizados	La conservación de funciones y potencialidad
Ejemplo: Cuando puedo; cuando me dan	Ejemplo: Cuando logro hacer lo que quiero; cuando consigo que me den...	Ejemplo: Que puedo llegar a tener...hacer...Que ya logré encontrar pareja, trabajo	Ejemplo: Poder sostener lo que tengo y si puedo, mejorar mi situación en o con...	Ejemplo: Que aun puedo...Que estoy sano/a y con proyectos

Futuro:

Niñez	Pubertad y adolescencia	Jóvenes	Adultos	Mayores
<p>Relacionado con potencialidades físicas y laborales</p> <p>Importancia de tener y ser</p>	<p>Relacionado con potencialidades físicas, económicas laborales.</p> <p>Importancia del hacer y el reconocimiento</p>	<p>Relacionado con potencialidades físicas, económicas laborales y familiares</p> <p>Importancia del éxito</p>	<p>Relacionado con potencialidades físicas, económicas laborales y familiares</p> <p>Importancia de la seguridad y del cambio</p> <p>Ambivalencias</p>	<p>Relacionado con no perder potencialidades físicas, afectivas Y económicas</p> <p>Importancia del amor y la salud.</p> <p>Indicadores de tristeza o depresión</p>
<p>Ejemplo:</p> <p>Que seré grande y podré salir, hacer, tener...auto, dinero, etc.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Que pueda hacer lo que me guste, lo que quiero y ser reconocido y rico. Tener experiencias excitantes</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Que pueda ascender en mi trabajo o cambiar por algo mejor. Que tenga una buena posición y ser feliz con mi pareja</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Que pueda volver a enamorarme ... de lo que hago, o de otra persona o vivir nuevas experiencias o mejorar lo que tengo</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Estar sano y no ser dependiente; que haga bien las cosas y ser querido</p> <p>No quisiera tener que ir a un geriátrico</p>

Conclusiones: Tomando las categorías señaladas de espacio, tiempo y los otros, se observa que tanto en los primeros años como en la madurez, los vínculos primarios son fundamentales para la formación y sostén de la identidad, en tanto y en cuanto espejos de la autoafirmación. En relación al espacio corporal, en ambos extremos se plantea la potencialidad física, mientras que en los otros ciclos se añade la belleza. En los extremos aparece una diferencia en lo que respecta al hogar por espacio preferido: desde la niñez hasta la juventud, valoran sus cuartos y pertenencias, incluso buscando soledad e intimidad, mientras que en los mayores cobra importancia el escenario del intercambio con otros y la comunicación. Dan por descontado tener su habitación y temen ir a un geriátrico donde la desposesión es total

El espacio corporal y el extra corporal siguen caminos evolutivos en relación a su expansión o reducción: el cuerpo de un niño que crece, requiere de espacios más amplios; el cuerpo adulto

que envejece, se acoge a espacios más pequeños y confortables, con una alta necesidad de afectos para poder calmar la ansiedad que deviene de la soledad y el miedo al adiós a la vida.

Mientras que la adolescencia y la juventud afirman su identidad en el marco de la independencia familiar, en la edad mayor se necesita a la familia como sostén de aquélla.

En la adultez, la familia propia, a partir del vínculo conyugal, vuelve a establecer limitaciones a la independencia, quedando para la pareja, la intimidad del dormitorio en una casa compartida con la prole. Con la ida de los hijos, nuevamente queda a disponibilidad de los adultos el hogar, pero ahora plantean el vacío que significa la ausencia de sus hijos, añoranza que seguirá hasta el fin de sus vidas.

Salir de la ley de los padres es un logro; que los hijos vayan en pos de la suya, si bien también es un logro, suele sentirse como un duelo que deben elaborar.

Nada de esto es nuevo y nada parece descubrir hasta ahora esta exploración, a excepción de comprender, en su aplicación, lo que significa para los mayores, perder todo lo logrado en sus años anteriores cuando son llevados a un asilo o entidad geriátrica: ni intimidad, ni diálogo con jóvenes, ni proyectos futuros, ni pertenencia social más que la de los compañeros de la «Cárcel de los inocentes» (Gelvan de Veinsten, 2002).

Los primeros años en pos de la fortaleza para salir al mundo; en los pasos siguientes, las pruebas de su salida y si se siente lograda, las raíces de un nuevo hogar con la prole que seguirá su ciclo. Todo parece ser semejante a sociedades más estructuradas, pero con más alternativas en su modalidad de acaecer.

Sin embargo, los interrogatorios posteriores a la encuesta nos brindaron otro material al establecer desde sus temores o de sus experiencias, sus crisis evolutivas

Entre 20 a 30 años, si reencuadramos las edades por décadas, la búsqueda del espacio laboral se une a las pruebas de pareja. Emparejar con un hacer ocupacional es motivo de dudas y dolorosas renunciaciones a hacer todo lo que se quiere, a tener que entrar en las reglas del trabajo y conocer la relación entre esfuerzo, oportunidad, competencias y obstáculos personales y culturales. También es encontrarse ante sistemas institucionales de mal trato y exclusión o de injusticias en premios y castigos.

Los 30 resultan el comienzo de la pérdida de ofertas de aprendizaje y empleo óptimos; los 40 la crisis de pasar a ser mayor y los 50, el principio de la pendiente de descenso. Entre

35 y 40 se da también, como suele ocurrir en la mitad de estar cursando una carrera universitaria, el replanteo de seguir con la pareja, (ya fuere matrimonial o de hecho) o cambiar. Esto vuelve a ocurrir en los padres ante la adolescencia de los hijos, remoción que puede llevar a segundas crisis adolescentes de los padres, quienes pueden optar por nuevos proyectos; sumirse en cuadros psicológicos de angustia y ansiedad o investirse de apariencias juveniles. Los atuendos, los cosméticos y las cirugías, tratan de atemperar el paso de los años. «Lo peor que me pudiera pasar es no reconocirme en el espejo, con los pliegues que tapen mi verdadera identidad» nos confiesa Paulina (50 años).

Culminamos estas conclusiones con un breve cuadro de inferencias para reflexionar sobre las crisis evolutivas. Su consideración nos permitirá preparar estrategias de orientación, en su calidad de intervención preventiva, o configurando lo que denominamos orientación en situación de emergencia (OSE).

Niñez	Pubertad-Adolescencia	Juventud	Adultez	Adultez mayor
Señalan: Gratificaciones de recepción; valoración de los dadores. Importancia del tener	Señalan: Búsqueda de independencia y valor de los pares. Ser- sin y ser-con.	Señalan: Búsqueda y concreción de proyectos ocupacionales y pareja	Señalan: Cambios y afianzamiento de proyectos ocupacionales y familiares	Señalan: Los temores a las pérdidas de potencialidad y afectos cercanos
Crisis centradas en carencias	Crisis centradas en las limitaciones familiares y sociales	Crisis centradas en obstáculos sociales y culturales	Crisis centradas en falta de fortalezas y afianzamientos para afrontar las demandas sociales y compatibilizarlas con las propias	Crisis centradas en pérdidas corporales y sociales. Temor por el asilamiento

Finalmente entendemos que quienes tienen claro el sentido de su vida y pueden mantener un proyecto posible, en la edad mayor atemperan crisis y pérdidas, referidas a esos ciclos esperables, pero que parecen sorprender cuando finalmente ocurren.

Bibliografía

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal, S. A. Madrid.
- Erikson Eric (1978). *Historia personal y circunstancia histórica*. Alianza. Madrid.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Ediciones de La Piqueta. Madrid.
- Gelvan de Veinsten, S. (1989). *La elección vocacional ocupacional*, Marymar. Buenos Aires.
- Gelvan de Veinsten, S. (1998). *Dime cómo eliges*, Marymar. Buenos Aires.
- Gelvan de Veinsten, S. (2000). *Violencia y agresión hacia los padres*. Marymar. Buenos Aires.
- Gerth y Mills (1979). *Carácter y estructura social*. Paidós. Buenos Aires.
- Quintina Martín-Moreno Cerrillo (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Sanz y Torres. Madrid.
- Touraine Alain (1991). «¿Qué es hoy la democracia?» *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Vol 43, N° 2. UNESCO, Madrid.
- Frankl, Víctor, citado por Oro, Oscar Ricardo (2001). *Persona y personalidad*. Fundación Argentina de Logoterapia «Víctor Frankl». Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Paidós. Barcelona.

Notas:

* Licenciada y doctora en Psicología. Profesora en Educación preescolar. Formación de postgrado en Psicología Clínica, Psicodiagnóstico, Orientación Vocacional y Laboral. Miembro del comité de Asesores de Doctorados de la Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentina), donde reviste en su staff de profesores desde 1970 (carreras de Psicología y Psicopedagogía). Directora de tesis en universidades argentinas y brasileñas. Docente de postgrado en universidades nacionales y extranjeras en Orientación Vocacional-Ocupacional. Miembro del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad del Salvador. Presidente Fundación OVO. Autora de libros y artículos sobre Orientación Vocacional Ocupacional, Familia, Vejez y Violencia. Autora de 12 técnicas de Orientación. Asesora de Educación de la Fundación El Libro. Directora de la Escuela de Familia y del Servicio de Padres Maltratados por sus Hijos. Corresponsal AIOSP. Investigación llevada a cabo en la USAL, en la cátedra de Psicodiagnóstico de adultos y gerontes de la especialización en Psicodiagnóstico y la Fundación OVO. Miembro del Comité Editorial Internacional de la REMO.

¹ A cargo de esta autora.

² Berlín, 2000; Berna, 2001; La Coruña, 2003; Lisboa, 2004, Congresos Internacionales de Orientación.

Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad

Una Relación Inversamente Proporcional

Patricia Brogna*

Resumen: En general, la integración de alumnos con discapacidad es aceptada, en mayor o menor grado, en el nivel preescolar y en los primeros ciclos de la educación primaria. Pero a medida que se avanza en los niveles educativos la discapacidad pone en evidencia la falta de preparación del sistema (más que las dificultades de los alumnos). La nueva perspectiva social posiciona la discapacidad como un problema de la sociedad (no individual) y la plena integración de las personas con discapacidad nos obliga a realizar una mirada crítica a las prácticas institucionales y sociales que la impidan o dificulten. Escuelas sin la accesibilidad, recursos humanos ni el equipamiento necesario; grupos demasiados numerosos, currículos inflexibles, traslados complicados y costosos, maestros no siempre capacitados a pesar de su buena voluntad y sobre todo instituciones que abren sus puertas con la actitud de «vamos a ver si...», antes que con el convencimiento de «así debe ser» (responsabilizando al docente y al alumno del «fracaso»), son fronteras que los jóvenes con discapacidad y sus familias no siempre pueden sortear. Con el problema planteado de este modo, vemos que coexisten distintos niveles de responsabilidad, distintos derechos, distintas dificultades y distintos aspectos que sólo podremos considerar si «desandamos» el camino; si desmenuzamos y analizamos todos los componentes de una situación compleja que llevan a una exclusión a veces explícita, a veces solapada. **Palabras clave:** discapacidad; integración educativa; necesidades educativas especiales.

La discapacidad aulas afuera

En primer lugar diremos que existe un documento internacional, el Programa de Acción Mundial (Naciones Unidas, 1982) que definió las acciones específicas referentes a la discapacidad. Estas acciones son: la *prevención*, la *rehabilitación* y la *equiparación de oportunidades*. El Programa de Acción Mundial fue el primer intento internacional de *promover medidas eficaces para definir e impulsar los objetivos de «igualdad» y de «plena participación» de las personas con discapacidad en la vida social* y su espíritu ha inspirado las leyes nacionales relacionadas a la discapacidad.

De esas acciones nos interesa especialmente la *equiparación de oportunidades*. ¿Qué es? ¿Qué implica? Diremos que es el *proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad*, tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreación, *se hacen accesibles para todos*. E implica, esencialmente: (1) normalización, (2) autonomía

personal (autodeterminación), (3) accesibilidad y (4) vida independiente.

(1) Nos dice Carmen Barranco Expósito¹: «Muy brevemente indicaremos que el principio de la normalización, de amplia aplicación en los Servicios Sociales, fue propugnado por Bank-Mikkelsen (1975), siendo director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental e incluyéndolo en la legislación, de 1959. Desde el mismo se preconiza que la normalización significa permitir que las personas con discapacidad lleven una existencia tan próxima a los colectivos considerados «normales» como sea posible. Si bien, es en 1969 cuando los autores suecos Nirje y Perrin lo empiezan a desarrollar, enfatizando que dicho principio supone hacer accesible a las personas con discapacidad las pautas y condiciones de la vida cotidiana tan semejantes como sea posible a las normas y pautas del resto de las personas de la sociedad, lo cual pasa por disponer de los métodos, servicios y apoyos sociales generales y específicos que las personas con minusvalía precisan (Perrin, 1989)».

Normalización es un término «conflictivo» por su coincidencia con el concepto foucaultiano referido al proceso por el cual la sociedad (a través de sus instituciones totalitarias: escuela, cárcel, manicomio) nos moldea de acuerdo a una «norma». Volveremos a este término conflictivo más adelante. Sólo diré que en este trabajo «normalización» hará referencia al sentido de Bank-Mikkelsen, Nirje y Perrin.

El principio de normalización tiene dos principios subsidiarios: la *integración* y la *sectorización*. La integración implica que las actividades deben realizarse en ámbitos sociales «comunes» a todos ya sea el ámbito escolar, laboral, deportivo o de ocio. La sectorización (entendiendo sector como la unidad geográfica y de población) refiere a que los servicios deben ser ofrecidos allí donde la persona vive, para evitar el desarraigo de la familia o del entorno de origen.

(2) La *autonomía personal* refiere a la capacidad y el derecho (y a su reconocimiento por todos nosotros) de determinar su propia vida. En este sentido hay discapacidades a las cuales reconocemos este derecho pero los conflictos inician cuando hablamos de discapacidades intelectuales o psiquiátricas.

(3) *Accesibilidad* es un concepto complejo. Como señala la arquitecta Silvia Coriat, la accesibilidad es una cadena a la que no puede quitarse un eslabón sin que toda ella se desintegre. Un edificio con rampa de acceso pero sin baños accesibles o con puertas angostas no permitirá que un alumno en silla de ruedas cumpla los tres pasos temporales: ingreso (y egreso), permanencia y tránsito. No sólo es entrar, es poder permanecer

horas (para lo cual debe poder ir al baño) y transitar libremente por todos los espacios como cualquiera de sus compañeros. Las Normas Uniformes² nos aclaran que accesibilidad se refiere — además de acceso al medio físico— al acceso a las nuevas tecnologías, a la información y a la comunicación. Una persona sorda necesitará que las películas o el material audiovisual estén subtitulados o que haya traductores en lengua de señas, necesitará teléfonos especiales. Una persona ciega requerirá que le información (la carta de un restaurante, por ejemplo) esté impreso en braille. Cada discapacidad tiene sus propios requerimientos de acceso según el aspecto (entorno físico o social, información, comunicación) del que se hable: no todas son rampas.

(4) La *vida independiente* tiene -como se ve- estrecha relación con los otros conceptos. La única reflexión que me interesa proponer es que una persona puede llevar adelante una vida independiente aunque necesite apoyos (una persona que lo asista, una silla de ruedas, un libro en braille, un tablero de comunicación) para lograrlo: Gaby Brimmer era un buen ejemplo de ello.

¿Normalizar? ¿qué? ¿a quién?

Un breve regreso a un tema planteado líneas arriba. Como decíamos, «normalización» es un término conflictivo por su doble acepción. Por un lado —y con relación al principio desarrollado por Bank Mikelsen y Nirje— refiere a permitir y favorecer que las personas con discapacidad lleven *una existencia tan próxima a los colectivos considerados «normales» como sea posible* (y agregaría «en los mismos entornos sociales»). Por otro lado, decíamos, remite al concepto foucaultiano que hace referencia al *proceso por el cual la sociedad nos moldea de acuerdo a una «norma»*.

Normalización es por tanto un término dual: hace referencia a dos cosas muy diferentes. Un mismo término nominando dos conceptos antagónicos. Una palabra con significados opuestos. Yo sólo pretendo, en el presente trabajo, señalar este conflicto. Una persona debe poder casarse, estudiar y trabajar si lo desea y poder hacerlo en el mismo seno de su grupo y entorno social. No en el espacio protegido y segregado de entornos separados y tutelados.

Una canción de Víctor Manuel, que habla de dos jóvenes con discapacidad intelectual internados en un centro especial, dice: *«Juntos de la mano se les ve por el jardín / no puede haber nadie en éste mundo tan feliz / hey...sólo pienso en ti»*. Habla de un paso que hemos dado como sociedad: hemos aceptado el romance. ¿Pero hemos aceptado igualmente la sexualidad? ¿la

paternidad? Si es así ¿entonces por qué no vemos esas escenas cotidianamente en las calles?

Volviendo el tema, el problema con la «normalización» no es la palabra. Es lo que significa. Sus significados opuestos. ¿Nirje dice que las personas con retraso mental tienen el derecho «a ser obligados a entrar en la norma»? No, no creo que diga eso... ¿Foucault dice que las personas con discapacidad no deberían pretender tener la misma vida y en los mismos lugares que cualquier mortal? ¿Dice que no tienen el derecho si es lo que quieren? No, tampoco creo que Foucault haya afirmado eso.

Bank Mikelsen habla de normalización en el sentido de que las personas con discapacidad deben poder llevar a cabo una vida tan próxima a lo normal como sea posible. Ello implica que un joven con discapacidad concurre a la misma escuela que sus vecinos de la cuadra; que sus amigos del barrio. Significa que un joven con discapacidad intelectual de 25 o 30 años no se divierte subido a una calesita o viendo una película con niños de 6 años, sino que pueda —si lo desea— ir a un parque de diversiones o a bailar al mismo antro que cualquier otro joven. Normalizar es no infantilizar, no subestimar, no prejuizar. Un ejemplo de normalización en este sentido es la obra del fotógrafo ciego Evgen Bavcar³.

Foucault habla de normalización en el sentido de cómo nosotros, «los normales» somos impelidos a entrar en una norma, en un molde que nos unifica, nos homogeneiza. Un ejemplo de normalización en éste sentido es la película «The Wall», son las escuelas, los manicomios, las cárceles que enseñan (sobre todo a los más pobres) qué se puede y qué no. Y qué precio se paga por desviarse. Pero ¿no será acaso que «la norma» en la discapacidad sea condenar a ser siempre y en todo «lo diferente»?

La persona con discapacidad no es territorio de intervención médica, de asistencia y tutela eternamente. Sus ámbitos de desarrollo, de actividades deben ser los mismos que para su entorno: el club, el centro artístico, la escuela de su colonia. ¿La universidad no podría —entre sus ofertas de extensión- permitir que jóvenes con discapacidad que no hayan accedido a educación superior participen de talleres de danza, fotografía, teatro, música, coro? Si una facultad tiene, supongamos, 500 alumnos y el 10 %⁴ de la población presentan algún tipo de discapacidad no sería muy complicado calcular cuál sería la proporción esperable en las aulas. ¿No debería la universidad cuestionarse sobre esta ausencia?

Por lo tanto, *como práctica referida a las personas con discapacidad* rechazo que deban ser «normalizados» en el

sentido de Foucault pero comparto el sentido de Bank Mikelsen y Nirje respecto a que sus opciones de vida deben ser «normalizadas». La opción de vida de una persona con discapacidad no debe ser un circuito cerrado que inicia en estimulación temprana, pasa por escuelas especiales, continúa en talleres protegidos y termina en centros de día o instituciones de internación.

Sin embargo ésta es una discusión apenas iniciada y muchas veces interrumpida por posturas rígidas y simplistas. Quizás la coincidencia de términos no sea la más feliz y haya que buscar otros. Como en muchos otros aspectos, la discapacidad pone sobre la mesa las contradicciones de las convenciones sociales sobre las que se han construido «lo normal» y «lo anormal», «lo igual» y «lo diferente», «lo mismo» y «lo otro». Es hora de un saludable cuestionamiento.

La discapacidad aulas adentro

Volviendo a la educación, la integración plantea enormes desafíos. Si bien es verdad que deben crearse las condiciones, no podemos pretender que los niños y jóvenes con discapacidad esperen los tiempos lentos y largos que necesitan las estructuras para cambiar. Por lo tanto la integración, como proceso y no como suceso, será —en un espiral infinito— causa y consecuencia de esos cambios. La integración dispara una dinámica entre instituciones y personas más llamada a enriquecer que a complicar la tarea escolar. Si entendemos la discapacidad como una de múltiples posibles diversidades, la flexibilidad que requerirá de la escuela hará un aporte a toda la sociedad y a cada uno de sus individuos.

Pero si —entre otras cosas— el sistema escolar mantiene los viejos, inmutables e inflexibles currículum, si el parámetro de evaluación es el alumno con relación a un grupo (a la «norma») y no con relación a sí mismo, a sus avances y aprendizajes no podrá haber muchas variantes. Y habrá dos víctimas: el maestro que verá peligrar su profesionalismo, su reputación por no «lograr que aprenda lo mismo al mismo ritmo» y el alumno, que estará atrapado en él «como si» estuviera integrado en un ambiente que respeta sus particularidades pero que finalmente le exige ser igual y lo castiga por no serlo.

El sistema —entonces— imputa el fracaso a ambos sin asumir su parte. La capacitación docente permanente, la transdisciplinariedad, los recursos, la accesibilidad, la flexibilidad curricular son parte de las acciones y políticas que el estado no puede soslayar. Asumió su compromiso al ratificar innumerables documentos internacionales relativos a la integración escolar y la asistencia a alumnos con necesidades educativas especiales.

Respecto a las adaptaciones curriculares⁵ diremos que existen diversas estrategias aunque falta aún el salto a una escuela que proponga una oferta abierta de materias y conocimientos y permita que el alumno («todos» los alumnos) arme un currículum a su medida: en función de sus gustos, sus intereses, sus necesidades y sus capacidades. ¿Qué nos hace suponer que 30 ó 40 alumnos tendrían los mismos intereses y necesidades en el mismo momento y el mismo lugar? En los postgrados universitarios los grupos no superan los 15 ó 18 alumnos, muchos provienen de carreras y capacitaciones diferentes (en una maravillosa y enriquecedora diversidad), eligen sus materias en virtud de sus necesidades e intereses ¿porqué debería ser diferente en la primaria, en la secundaria o la preparatoria? ¿A qué criterios de capacitación responde la escuela? Álvarez Uría y Julia Varela (1990) nos ofrecen una interesante hipótesis en su libro *Arqueología de la escuela*. Ellos proponen que la función de la escuela es enseñar a obedecer y a aceptar las condiciones inherentes a la clase social. Como señalaba Foucault la escuela nos enseña a entrar en «la norma». Si tomamos esta hipótesis como valedera podríamos preguntarnos cuál sería el lugar de aquellos que nunca serán iguales, que nunca entrarán en los parámetros de «lo normal». ¿Su presencia no sería atentatoria contra la esencia misma del sistema escolar? Quizás éste sea un motivo —no siempre conciente o evidente— por el cual la integración provoca no pocas resistencias.

Del nivel preescolar al postgrado: a mayor nivel, menor integración

Decíamos al inicio que, en cuanto al avance en los distintos niveles, la relación educación-discapacidad es inversamente proporcional. A medida que se avanza en los niveles educativos es más difícil integrar (o hallar integrados) a alumnos con discapacidad. Sea porque las familias se cansan, los traslados se complican, las exigencias aumentan o las estructuras se rigidizan, es habitual ver que a medida que se avanza en edad el joven siente «que ya no puede con la escuela» y abandona o busca sustitutos (similares a premios consuelos: cursos cortos, talleres, oficios, educación especial). ¿No será en realidad el sistema «el que no puede»?

Apartar a un joven del sistema escolar común porque «el sistema no está preparado» o «no están dadas las condiciones» es ante todo un acto discriminatorio. Es hacer pagar el precio al más vulnerable y las consecuencias son difícilmente reparables. Inicia una espiral de exclusión social, de acumulación de desventajas: no se le permitirá concurrir a la Universidad, no accederá a trabajos rentados y competitivos y muy probablemente inicie un camino de aislamiento o segregación

social y de dependencia económica. En la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México⁶ durante este año «los dos grupos que se perciben como más discriminados son los discapacitados y los homosexuales». Los resultados sobre las personas con discapacidad son categóricos:

Uno de cada tres personas cree que en las escuelas donde hay muchos chicos con discapacidad la calidad de la enseñanza disminuye; la discriminación se manifiesta en menores oportunidades de trabajo y educación: el 83% asocia discriminación a menores oportunidades de empleo, casi el 90% cree tener menos oportunidades de conseguir trabajo y uno de cada cuatro cree tener menos posibilidades de educación (los subrayados del párrafo son míos).

El INEGI, en el trabajo «Las personas con discapacidad en México: una visión censal», nos da mayores evidencias de la diferencia entre la población sin y con discapacidad respecto a los aspectos educativos. A fin de facilitar su comparación realizamos un cuadro con los datos del informe:

Condición educativa alcanzada / edad	Población total	Población con discapacidad
Asistencia a la escuela 6-14 años	91.3%	62.9%
Asistencia a distintos niveles 15-29 años	24.7%	15.5%
Nunca asistieron 7-29 años	3%	24%
Niños que no saben leer ni escribir, 8 a 14 años	4.5%	42.2%
Analfabetismo 15 años y más	9.6%	32.9%

Fuente: INEGI. Las Personas con Discapacidad en México. 2000

En la misma publicación se puede leer: «los resultados mostraron que de cada 100 personas con discapacidad de 15 años y más, 36 reportaron no haber cursado ningún grado escolar, 46 tenían educación básica incompleta; 7 la habían completado, cinco habían cursado algún grado de educación media superior y cuatro declararon tener educación superior (licenciatura y postgrado)». Podemos decir entonces que 82% de las personas con discapacidad tienen instrucción escolar básica nula o incompleta.

El censo, aclara el INEGI, no captó el momento en que se adquirió la discapacidad. Podríamos inferir que —del 4% que completó la licenciatura o postgrado— una proporción haya iniciado su escolaridad sin discapacidad, adquiriéndola después.

A pesar de sus esfuerzos, los movimientos sociales de personas con discapacidad en América Latina han logrado escasos resultados respecto a la integración escolar en los niveles secundaria, media y superior. Pero el cambio de paradigma, del modelo médico al modelo social de la discapacidad sí ha modificado las demandas y reclamos de las personas con discapacidad, especialmente de quienes tenían la experiencia previa de la no discapacidad y pretenden seguir desarrollándose en los mismos entornos y ambientes que antes de adquirirla.

La pertenencia a espacios de educación especial, por el contrario, predispone a la aceptación de entornos segregados y condiciona la perpetuación en un circuito médico-rehabilitatorio, reeducativo, de educación especial, talleres protegidos y centros de día de donde no sólo es difícil salir, sino que —muchas veces— se acepta como la única opción posible. En ese sentido la educación especial no favorece la normalización y la integración educativa ni social cuando se ofrece en espacios segregados aunque es un recurso valioso e irremplazable como apoyo (en lo referente a abordaje, metodología y estrategias) de los docentes de escuelas comunes.

Es evidente, luego de analizar esta realidad, la importancia que tiene la orientación educativa en el soporte para la transición de la niñez a la adultez. Salir del rol de «alumno y paciente eterno» y asumir la enorme y variada cantidad de roles que un proyecto de vida independiente implica, es un enorme desafío no sólo para los jóvenes con discapacidad sino para su familia, sus docentes y los profesionistas que le den apoyo en esta etapa de su vida.

Nos/otros (o «nosotros los otros»⁷)

Somos una generación que se educó aislada, convencida de su falsa homogeneidad. ¿Cuántos compañeros con discapacidad hemos tenido en la secundaria, en la preparatoria, en la Universidad? Probablemente ninguno, quizás uno. Sin embargo, según la Organización Mundial de la Salud el 10% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad. Este aislamiento nos ha mantenido separados, sin contacto, mutuamente temerosos e ignorantes. Nos ha transformado en «nosotros» y «los otros» y nos ha convencido, erróneamente, de que la discapacidad es algo que les sucede a los demás. Nos hemos (¿nos han?) persuadido de que somos esencialmente distintos en todos los aspectos de la vida. Que la discapacidad los transforma en sujetos de tutela y asistencia y no —como todos— sujetos de derecho, de autodeterminación, que requieren y nos requieren acciones y políticas para llevar adelante una vida independiente.

La posmodernidad ha hecho un enorme aporte a nuestra mentalidad occidental: ha puesto en evidencia que las verdades no existen como algo sagrado a descubrir, sino que son convenciones humanas, acuerdos epocales, temporales y —por ende— como convenciones humanas, cuestionables.

Hoy las nuevas corrientes aceptan que la discapacidad es *situacional, relacional e interactiva* con los factores ambientales, actitudinales y culturales: «la sociedad está diseñada por y para personas no discapacitadas». La identidad «discapacitada» es asignada desde grupos significativos de poder, especialmente salud y educación, con relación a una deficiencia (física, mental o intelectual) a través de procesos (prácticas y discursos) de categorización, diagnóstico y etiquetamiento.

Fougeyrollas y Beauregard (2001) hablan del «Proceso de creación de la discapacidad». Si la discapacidad es socialmente Pueden señalarse —entonces- los «juegos de mentira» edificados sobre vestigios de verdad y afirmarse que el valor de la diferencia está en la diferencia, no en lo que devendrá igual. Como refería Carlos Skliar: el valor de la diferencia es la diferencia (Skliar, 2002).

La discapacidad, en lo individual y en lo social, es el desafío de lo diverso: lo que no tiene que ser igual. Lo que puede ser igual siendo diferente. La igualdad en la diferencia. Y en ese sentido apela a nuestras multiplicidades, a nuestras propias divergencias. Asumir como educadores que las personas con discapacidad tienen el derecho de asistir a nuestras clases, ser nuestros compañeros y compartir todos los espacios nos posiciona como responsables de las respuestas personales e institucionales a sus demandas. No somos espectadores: somos parte del problema y de la solución.

Según las proyecciones de población (www.conapo.gob.mx/00cifras/5.htm) del Consejo Nacional de Población para el año 2050 una de cada cuatro personas tendrá más de 65 años. Envejecimiento de la población, aumento de accidentes, guerras, desnutrición y pobreza son situaciones que sumadas a los avances médicos que favorecen la sobrevida, hacen de la discapacidad una realidad inocultable y creciente. ¿Qué porcentaje de académicos y profesores tendrá más de 65 años en el 2050?

Paradójicamente todas las excusas con las que nos oponemos a la integración de personas con discapacidad en los sistemas educativos comunes pueden volverse contra nosotros como un boomerang en pocos años. Salvo que asumamos que hasta el presente el sistema educativo ha sido excluyente, sobre todo en sus niveles superiores; que apoyemos el otorgamiento de becas

adicionales a los estudiantes con alguna discapacidad y coincidamos con las demandas de las organizaciones de personas con discapacidad respecto a que la accesibilidad (en el sentido más amplio del término) es un derecho humano.

La escuela es territorio de batalla entre lo viejo y lo nuevo, entre las antiguas ideas y las novedosas, entre lo unívoco y lo múltiple, entre lo único y lo alternativo. Parapeto desde donde resisten los viejos esquemas así como trinchera de rupturas y cambios. Quizás, a partir de su apertura a la discapacidad, la escuela se transforme en un espacio de construcción de una sociedad más incluyente y solidaria.

Bibliografía

Álvarez Uría, Fernando y Varela, Julia (1990). *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta. Madrid.

Barton, Len (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata. Madrid.

Bolívar Botia, A. (1990). *El estructuralismo: de Levy.Strauss a Derrida*. Editorial Cincel. Bogotá.

Brogna P. (2004). «Normocentrismo y educación. Una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo porqué es tan complicado?»; en *Novedades Educativas* N° 166 pp. 32-34. Ediciones Noveduc. Buenos Aires-México.

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad; Adoptada durante el Vigésimo Noveno Periodo Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (Ciudad de Guatemala. Julio de 1999).

Coriat, Silvia (2003). *Lo urbano y lo humano*. Editado por Universidad de Palermo y Fundación Rumbos. Buenos Aires.

Courtis, C. y Abramovich, V. (2002). *Los derechos humanos como derechos exigibles*. Ediciones Trotta. Madrid.

Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para Personas con Discapacidad. Adoptada por la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas y Programas para Personas Mayores y Personas con Discapacidad. Octubre de 1992. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España. 1994.

Derrida, J. (1977). *Posiciones*. Editorial Pre-Textos. Valencia.

Derrida, J. (1984). *De la gramatología*. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires.

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Editorial Antopos. Barcelona

Derrida, J. (2001). *¡Palabra!* Editorial Trotta. Madrid.

- Derrida, J. (1997). *Espolones*. Los estilos de Nietzsche». Editorial Pre-Textos. Valencia.
- Foucault, Michel (1964). *Historia de la Locura I y II*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Foucault, Michel (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Fougeyrollas, Patrick; Beauregard, Line (2001). «Disability, an interactive Person-Environment Social Creation» Pp. 171-194; en Albrecht Gary (editor), et al. *Handbook of Disability Studies*. Sage Publications. London.
- González Navar, S. (2001). «Hacia una conceptualización social de la discapacidad»; en *Revista de Trabajo Social*. México. UNAM.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Ediciones Taurus. Madrid.
- INEGI (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. Editado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Kaplan, Carina (1997). *La inteligencia escolarizada*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Materiales Adoptados del Máster Iberoamericano en Integración de Personas con Discapacidad. Modalidad Teleformación - (CD-ROM) Universidad de Salamanca. INICO. (2000).
- Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. (1993).
- Lyotard, J.F. (1987). *La condición posmoderna*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Pantano, Liliana (1993). *La discapacidad como problemática social*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas (1982).
- Skliar, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Verdugo, M. A. / dir. (1998). *Personas con Discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI. Madrid.

Notas:

* Licenciada en Terapia Ocupacional. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Máster Iberoamericana en Integración para Personas con Discapacidad. Universidad Salamanca. Realizó curso de Posgrado en Atención a la Diversidad. Universidad del Comahue y Escuela Sindical Marina Vilte, Argentina. Cursó la Maestría en Estudios Políticos y Sociales en la UNAM. México 2004-2006. Antecedentes laborales y de participación comunitaria y social: Trabaja en Educación Especial en la Provincia del Neuquén, Argentina, (en goce de licencia sin haberes). Consultora del Banco

Mundial para la elaboración de un website sobre Educación Inclusiva (2004). Co-organizadora de la Red-Interinstitucional para la Plena Integración de Personas con Discapacidad, junto a la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de San Martín de los Andes. Ad Honorem. Miembro de la Comisión Asesora para la Eliminación de Barreras Físicas de San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Ad Honorem. Miembro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes Sobre Integración Educativa. Ad honores. Correo: brogna@gmail.com

¹ «Las personas con minusvalía: de la exclusión a la normalización social»; en www.imagina.org/archivos/EXCLUSION-NORMALIZACION.doc

² Las 22 Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades: Adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993.

³ Bavcar nació en eslovenia, quedó ciego durante su infancia y estudió filosofía estética en la Sorbona. Presentó su tesis de doctorado «Arte y sociedad en la estética francesa contemporánea». «La obra de Bavcar se ocupa de las relaciones entre la vista, la ceguera y la invisibilidad: Mi labor es reunir el mundo visible con el invisible. La fotografía me permite pervertir el método de percepción establecido entre las personas que ven y las que no.» Benjamín Mayer-Foulkes escribe en Zona Zero: «Empero, Bavcar no es, como los medios quisieran, «el único fotógrafo ciego del mundo». Paco Grande y Flo Fox, activos en Nueva York, están legalmente ciegos y son fotógrafos bien apreciados: Fox es conocido por sus escenas urbanas, Grande por sus imágenes de Andy Warhol y Jessica Lange. Hoy hallamos otros fotógrafos completamente ciegos activos en Latinoamérica, Asia y Europa Central: Toun Ishii se dedica exclusivamente al Monte Fuji de Japón, Gerardo Nigenda cuenta con una creciente producción documental acerca de la vida de los ciegos en México, y Daniela Hornickova ha sembrado las semillas de futuros fotógrafos ciegos al introducir la cámara a los niños ciegos del internado Jaroslav Jesek de Praga». Fuentes: <http://sololiteratura.com/berti/bertievgenbavcar.htm> y <http://www.zonezero.com/exposiciones/fotografos/bavcar/>

⁴ Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud.

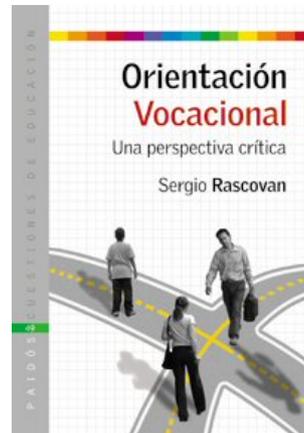
⁵ Según los elementos modificados hablamos de (1) *adaptaciones de acceso al currículum*: espacios, materiales, sistemas de comunicación, profesionales. Ejemplo: emplazamiento en el aula, organización de recursos humanos, servicio de refuerzo pedagógico, tratamientos, espacios, tiempos, equipamientos, sistemas alternativos de comunicación, dispositivos del aula y de (2) *adaptaciones curriculares propiamente dichas*: responden a ¿qué, cómo y cuando enseñar y evaluar? se dividen en: (a) *significativas*: modifican elementos que afectan los aprendizajes esenciales de las áreas del currículum oficial: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y (b) *no significativas*: modifican elementos de la programación que no afecta la enseñanza del currículum oficial: ya sea metodología o actividades.

⁶ En: www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/main_discriminacion.htm#

⁷ Me inspiro para este juego de palabras en la frase: «Los otros que también somos nosotros», muestra de Ricardo Ramírez Arriola. Fotógrafo guatemalteco radicado en México. Trabaja de manera independiente, dedicándose desde hace seis años a documentar movimientos humanos. En la muestra se expusieron imágenes captadas en Guatemala, México, Cuba, Venezuela, Bosnia-Herzegovina, Croacia, Países Bajos, Italia y Sudáfrica, cuyo principal objetivo es velar por la reafirmación de la dignidad humana. En: www.fotolatina.com/modules.php?name=News&file=article&sid=4

Orientación Vocacional: Una Perspectiva Crítica

Sergio Rascovan*



La orientación vocacional es un «invento» moderno propio de las sociedades capitalistas industriales. A lo largo de un siglo de existencia produjo diversos discursos y prácticas asociados con las características sociales de cada época. Desde las pruebas estandarizadas hasta la llamada modalidad clínica, la intervención siempre estuvo determinada por las particulares exigencias histórico-sociales y, hasta el día de hoy, se disputan la validez de sus postulados y la eficacia de sus prácticas. Sin embargo, podemos decir que ambas formas de organizar la problemática vocacional comparten —aun con sus evidentes y severas diferencias— el mismo supuesto ideológico: recortar lo individual de la trama social en la que se inscribe la vida subjetiva y considerar al contexto social como una invariante.

El paradigma complejo, transdisciplinario y crítico que propone esta obra, ubica lo vocacional en la perspectiva de la salud mental comunitaria, a través de la cual se conceptualizan y se proponen abordar los problemas vocacionales como vicisitudes existenciales irreductibles a lo individual y a lo social por separado.

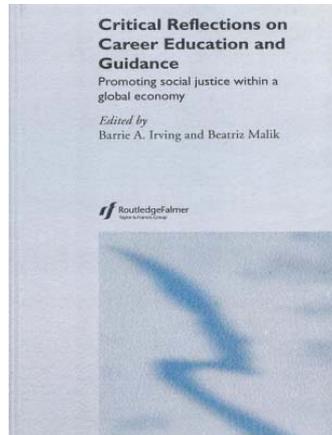
El libro es una invitación a pensar las implicancias de la metamorfosis de la cuestión social, cuyo epicentro son los graves problemas ocupacionales y el exponencial crecimiento de la exclusión y la pobreza. Propone una orientación vocacional integrada al conjunto de las políticas sociales en general, es decir, estimula la coexistencia y articulación de las intervenciones en instituciones educativas, de salud y de trabajo con los programas de alcance social y comunitario. Pensar y hacer orientación vocacional de este modo no excluye los procesos clínicos ni los programas escolares realizados hasta

ahora, sino que los integra en un campo más amplio y de mayor compromiso con las nuevas demandas sociales.

Sergio Rascovan es licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y magister en Salud Mental Comunitaria (Universidad Nacional de Lanús). Es co-director de PUNTO SEGUIDo, institución dedicada a las problemáticas de las intersecciones entre salud y educación, y vicepresidente de la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina. Se desempeña como profesor de la cátedra Orientación Vocacional en la carrera de Psicología de la Universidad de Palermo y está a cargo del módulo Orientación Vocacional en el nuevo escenario social de la Carrera de Especialización en Orientación Vocacional y Educativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha publicado *Los jóvenes y el futuro. ¿Y después de la escuela... Qué?* (2000), *Adolescencia y salud. Una mirada integral hacia el bienestar del adolescente* (2005), *Imágenes ocupacionales* (1993) y compiló el libro *Orientación vocacional*.

«¿Orientar a los Globalifóbicos...; y Nosotros, Por Qué?»

Julia Hernández Hernández*



En el curso del año de 2004 Irving Barry de la (University College de Inglaterra) y Beatriz Malik (Universidad Nacional a Distancia de Madrid), convocaron a educadores y orientadores educativos de distintos países para reflexionar y valorar si efectivamente el nuevo orden económico en el mundo, ofrecía las condiciones de igualdad, oportunidad de desarrollo y justicia social para los jóvenes, profecía que la globalización y la modernización han promovido con todos los medios posibles entre las sociedades desarrolladas y pobres.

El producto de esa reflexión colectiva se concretó en el libro *Critical Reflections on Career Education and Guidance. Promoting social justice within a global economy*, que fue publicado por la Routledge Falmer (Taylor & Francis Group) y distribuido simultáneamente en Nueva York y Canadá. Las investigaciones y ensayos que respectivamente expusieron los colaboradores, fueron acerca de la realidad social económica y cultural en la que sobreviven las y los jóvenes europeos, australianos, latinoamericanos... y los resultados obtenidos son contrarios al consuetudinario y hegemónico relato: «el capitalismo a todos nos dará la oportunidades de ser ricos». (Lyotard, 1987).

La perspectiva analítica y crítica de los hechos sociales e históricos es estructural como amplia; en la obra se trata respectivamente sobre la diversidad cultural y exclusión social y el impacto que tienen en la escuela; además se estudia el papel del género en la elección y ejercicio profesional. También se cuestiona la presencia omnipotente de un estado que lejos de ser «neutro» ideológicamente, privilegia una educación

subordinada a las exclusivas necesidades de capital humano de los mercados, más que a las demandas legítimas de otros sectores y grupos sociales.

La obra en cuestión es excepcional, por dos razones históricas: en primer lugar porque proporciona una visión crítica de sus colaboradores, cuya mayoría son originarios de países desarrollados y supuestamente se encuentran al margen de las desigualdades sociales propiciadas por el impacto neoliberal; segundo, porque ofrece un análisis rigurosamente documentado por colegas orientadores educativos, que niegan la existencia de las supuestas ventajas y oportunidades que se ofrecen a los jóvenes para desarrollarse como sujetos útiles y socialmente productivos.

Es además novedoso el libro porque el discurso y la práctica de la Orientación Educativa (excepto las posiciones críticas y alternativas de Bohoslavsky, 1975 y Naville, 1983), históricamente se han desplazado pendularmente del conservadurismo al funcionalismo, a la vez que se han ubicado al margen de los grandes problemas educativos y escolares a partir del supuesto psicologista de que el problema fundamental de los jóvenes es su falta de autoestima y de adaptación social.

Con base en los elementos sustantivos que contiene esta obra, la misma pone a consideración de muchos colegas el papel y las perspectivas que tienen los orientadores mexicanos y latinoamericanos, en un contexto social y económicamente dominado por el neoliberalismo, con la finalidad de proponer las alternativas de resistencia (Giroux, H. 1987) que permitan un trabajo cotidiano de mayor perspectiva democrática, ética y de inclusión social.

- Licenciada en Psicología Clínica, Maestría en Psicología por la UNAM. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Análisis y Tendencias de la Orientación Educativa de la DGOSE/UNAM. En la obra reseñada participó junto con el Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll con el ensayo "Social justice and equality of opportunities for the Mexican young people".

La Experiencia de un Programa de Tutoría para la Licenciatura

Marco Antonio Chávez Vázquez*



La tutoría es entendida como «el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo, para formarlos íntegramente como personas...» Dicha estrategia, que corresponde a la nueva visión de la educación superior en México, es sin lugar a dudas, «un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente universitario, para mejorar sus habilidades de estudio y trabajo...» que pretende también abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudiantes y mejorar la eficiencia terminal. Es lo que nos dice un interesante libro editado por la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ /UNAM), que ofrece los resultados de la aplicación del programa de tutoría para estudiantes de dicha facultad; un libro técnico acerca del diagnóstico, los objetivos, el programa y la reseña del lado humano en la aplicación del mismo.

El libro trata distintos temas: una introducción en el que se da la explicación del tema de las tutorías; antecedentes como la deserción y el rezago escolar en la educación superior; la atención de los programas en la trayectoria escolar; los puntos de definición de un sistema institucional de tutorías; el diagnóstico de las necesidades de tutoría en la FMVZ; objetivos del programa; perfil y funciones del tutor; organización del programa; reglamento y evaluación; tutores capacitados del programa; experiencias de los alumnos del programa y prospectiva. Los antecedentes de tutoría en la FMVZ inician en febrero del 2002 y el comienzo formal del programa se da en agosto del mismo año con 450 alumnos de la generación 2003, los cuales fueron atendidos por 125 tutores. A la fecha se han integrado al mismo programa los alumnos de la generación 2004 y de la generación 2005.

Los objetivos del programa de tutoría respondieron a un conjunto de acciones relacionadas con la formación integral, la motivación, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico, la orientación al estudiante y la retroalimentación del proceso educativo. Estos objetivos son los siguientes: brindar al estudiante de licenciatura, orientación durante su formación profesional con el fin de promover un mejor desempeño académico y un desarrollo integral dentro de un marco de confianza; utilizar estrategias de atención personalizadas; revitalizar la práctica docente; contribuir al abatimiento de la deserción y rezago escolar; crear un clima de confianza que propicie el conocimiento; contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones de aprendizaje; formar estudiantes que al egresar estén capacitados para enfrentar el mercado laboral; y fomentar un clima de enriquecimiento para tutores y tutelados. El perfil que los tutores deben cubrir es, dice el libro: los que cualquier maestro de nivel licenciatura; además deben tener una vocación de servicio a prueba de cualquier circunstancia, ya que el tutor debe asesorar y ayudar a estudiantes con rezago académico y con diferentes deficiencias, en técnicas de estudio. Autores varios (2004). *La experiencia del programa de tutoría para la licenciatura*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

* Estudiante de psicología en la FES Zaragoza/UNAM.