



DÍA DE LOS SANTOS... Y LOS DIFUNTOS

- Efectos de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera
 - Estilos de Enseñanza de los Profesores Universitarios
 - La Orientación Profesional en América Latina
- Separata N° 3: Historias de Vida / Entrevista

La Educación y la Orientación Actual: Cuestión de Enfoques... y de Intereses

El paso de la dominación a la hegemonía está marcado por un triple salto mortal, por un triple sacrificio: El capital se vuelve contra sí mismo en el sacrificio del valor. El poder se vuelve contra sí mismo en el sacrificio de la representación. El sistema completo se vuelve contra sí mismo en el sacrificio de la realidad. En cierta medida, los tres saltan por encima de sus sombras: La sombra del capital es el valor. La sombra del poder es la representación. La sombra del sistema es la realidad.

Jean Baudrillard

En el número anterior nuestra revista puso el dedo en la llaga, al plantear: «La educación no es prioritaria en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012»; uno se pregunta cómo es posible aspirar al «desarrollo económico, la competitividad, la generación de empleos, la igualdad de oportunidades, la sustentabilidad ambiental, la democracia efectiva y la política exterior responsable», si no se invierte en la educación pública que es el pilar sobre el que descansa la proyección científica y tecnológica de un país civilizado y globalizado que demandan los tiempos actuales para formar ciudadanos responsables. Es incongruente que el sector educativo se encuentre en el segundo plano de las políticas nacionales, cuando los gobernantes de varios países se empeñaron en una lucha por la conquista espacial y por reactivar sus economías y comprendieron que, sin inversión en educación, no era posible el desarrollo económico ni el progreso social; así lo entendieron y así lo hicieron. Ahora son las grandes potencias que marcan la pauta.

En México los gobernantes no ha sabido leer la historia y ya nadie cree en sus políticas erráticas y sus discursos vacíos, pues no tienen ni calidad moral ni claridad política para diseñar un proyecto de nación que comprometa a todos los mexicanos. Por «andar entre los árboles, se pierde la dimensión del bosque»; y todo porque la educación y con ella la Orientación, pueden esperar... ¿A qué...?, se pregunta el mexicano común. ¿A que nadie crea en ellas? ¿Es preciso esperar tanto tiempo para que se entienda que sin educación no hay desarrollo ni convivencia democrática?

México necesita con urgencia de un proyecto de nación bien definido donde la educación, la salud, la ciencia y la cultura sean pilares de nuestro desarrollo, sin menoscabo de otras áreas prioritarias. Y en materia educativa es menester reconocer que sin una reforma integral, dirigida a elevar los niveles de aprendizaje escolar y de competencias académicas en los distintos subsistemas, que significa ir más allá de las buenas intenciones, no se podrá avanzar.

Es imperativo entonces, en primer lugar, tener la audacia para «soltar amarras», es decir, abrir los cauces a todos los sectores sociales para establecer un diagnóstico nacional y diseñar un pronóstico que visualice la educación vinculada con los sectores productivos. En segundo lugar, desafanarse de todo tipo de intereses con grupos de poder y corporativismos del pasado que no sólo limitan sino que obstaculizan cualquier intento de reforma; contar, así, con «calidad moral» y «capital político» para encabezar un gran proyecto nacional que competa a todos los mexicanos a participar y no sólo a un grupo de «iluminados» decidir por dónde y hacia donde transitar. En tercer lugar, convocar a los principales líderes de los sectores productivos y de servicios del país, para hacer llegar propuestas educativas e integrar inquietudes y con ellas perfilar el tipo de reforma y modelo educativo

a seguir, de cuya iniciativa surjan las principales líneas para perfilar las políticas educativas y acciones a realizar.

La educación tiene que plasmarse en un macroproyecto educativo. Sólo para recordar dos de los más recientes en México, en los últimos cincuenta años: de un lado, el modelo que se apoya en el Estado hegemónico con responsabilidad social que le interesa ampliar las oportunidades escolares a sectores más extensos de la sociedad con el propósito de acelerar el desarrollo nacional, lo que se expresó en el lema: «oportunidades para todos», con un incremento de la matrícula, lo que explica que éste se haya esmerado en ofrecer un sitio en la universidad pública a la mayor cantidad de jóvenes; del otro lado, el proyecto educativo que corresponde a los intereses de grupos de poder que se consolidaron con las políticas neoliberales y la globalización de la economía a principios de la década de los noventa, y que sostienen la tesis de que la educación debe cumplir con su función de capacitar para el trabajo, que de suyo, posee tintes de exclusión y selectividad porque en el fondo no es otra cosa que la concentración del saber; lo que implica que los puestos más elevados serían para los mejores, es decir, por aquellos con mayores posibilidades para la invertir en su formación.

Un nuevo modelo educativo, en cambio, no debe ser prescrito ni impuesto por los gobernantes, sino ser consecuencia de una construcción híbrida entre los que «piensan y no siempre sienten» y los que «sienten y no siempre piensan». Un modelo educativo equilibrado e incluyente con fines específicos que potencie el desarrollo de las competencias académicas de los estudiantes, amplíe las oportunidades de estudio y su incorporación a los mercados laborales.

A ello trata de contribuir nuestra REMO, que en este número 13 presenta ahora a nuestros lectores una amplia variedad de artículos, como la función orientadora en la educación primaria, la motivación y la elección de la carrera, el efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera, los estilos de enseñanza de los profesores universitarios, el reto de las tutorías en el bachillerato, el proceso de la educación comunitaria, las percepciones de estudiantes universitarios con relación al liderazgo del docente, la orientación profesional en América Latina y la formación profesional basada en competencias.

A la vez, junto a una propuesta metodológica de Historias de Vida, la revista incluye en la sección cultural el tema de Todos los Santos y los Fieles Difuntos, tanto en las Hojas Sueltas como en los poemas de Cita con la muerte, además del cuento La Lluvia y la Cardioide. El pensar y el escribir es una forma de placer; esperamos que el lector, al reconocerse en estas líneas, piense lo mismo.

Consejo Directivo de la REMO
Otoño de 2007

Directorio:

Director: Héctor Magaña Vargas (hmv@servidor.unam.mx). **Editor:** Jesús Hernández Garibay (editor@remo.ws). **Jefa de Información:** Guadalupe Escamilla Gil. **Asistentes Editoriales:** M^a Ángela Torres Verdugo, Rosa M^a Oriol Muñoz, Fausto Tomás Pinelo Ávila. **Consejo Directivo:** Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE/UNAM), Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Consejo Editorial:** Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Pablo Fernández Juárez (Universidad Anáhuac), Gerardo Meneses Díaz (ISCEEM), María Guadalupe Villegas Tapia (ENS, Estado de México), Julia Hernández Hernández (Secretaría Académica/AMPO), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Comité Editorial Nacional:** José Manuel Ibarra Cisneros (Pedagogía-FFyL/UNAM), Lorena Barraza (COBACH, Chiapas); Martha Valtierra Mata (IIE-DU Guanajuato); Hortencia Guadalupe Delgado Hernández (UG, Guanajuato); Emma Leticia Canales Rodríguez (UAEH, Hidalgo); Aurora Pineda García (UMSNH, Michoacán); Rocío de la Roca (UABJO Oaxaca); Ramón Gutiérrez Muñoz (BUAP, Puebla); Rosalinda Robles Rivera (CBTIS, San Luis Potosí); Norma Angélica Ávila (UAS, Sinaloa); José Alberto Monroy (FES Zaragoza); Mario Salvador Jiménez Rodríguez (Prepa 82, Cd. Nezahualcóyotl); Verónica Frutos Calderón (UIA Campus D.F.). **Consejo Editorial Internacional:** Ana Mercês Bahia Bock (Brasil); Nuria Manzano Soto (España); Silvia Gelván de Benstein (Argentina); Sergio E. Rascovan (Argentina); Horacio Foladori (Chile); Áxel Ramírez (Estados Unidos de América). **Asociaciones e Instituciones Fraternas:** Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF); Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, Director General; Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO); Gabriela Cabrera López, Presidenta Nacional; Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI); Marco Eduardo Murueta, Presidente; Revista *Alternativas en Psicología*; Esther M. M. Ramírez Guerrero, Directora General.

Revista cuatrimestral distribuida por el Centro de Información y Estudios Nacionales, A.C. Manuel María Contreras N° 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.- 06470, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. Costo del ejemplar en México: \$ 50.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: \$ 150.00 (Ciento Cincuenta Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: \$ 180.00 anual. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 350.00. Suscripción anual en el extranjero: 50 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 150 Dólares. Impresa en Impresiones Torres, Jesús Araujo Lt. 17, Mz. 4, Col. Agrarista, D.F., C.P.- 09760; Teléfono: 5692-1724.

Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM (www.unam.mx/cesu/iresie/); CLASE/UNAM (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html); Latindex (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com).

Internet/correo: www.remo.ws; contacto@remo.ws

La REMO tiene la intención de contribuir a generar un mayor y mejor conocimiento teórico, epistemológico, metodológico e instrumental de la Orientación Educativa en México e Iberoamérica. Quienes comparten este proyecto son partícipes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón de manera principal trata aspectos de la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región.

La REMO es una publicación del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF): www.cenif.ws

El contenido de esta publicación no expresa necesariamente la posición de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, sino el punto de vista de los responsables de su publicación o de quienes firman cada nota o artículo.

Reserva de Derechos de Autor: 04-2003-092512151100-102.

ISSN: 1665-7527

Índice:

Asistir como Función Orientadora en la Educación Primaria Argentina, Ana María Ruiz (Argentina)	2
Motivación y Elección de Carrera, María Alicia Cano Celestino (México)	7
El Efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera, Teresa De León Mendoza y Rafael Rodríguez Martínez (México)	10
Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología, Fausto Tomás Pinelo Ávila (México)	17
El Reto de las Tutorías en el Bachillerato Tecnológico. ¿Mito y/o Realidad en la Educación desde la Orientación Educativa?, Rosalinda Robles Rivera (México)	25
Proceso de Educación Comunitaria: Zonas de Contactos Interaccionales de Potencialidades Comunitaria y Orientación Educativa, Aida Rosa Gómez Labrada y Clara Suárez Rodríguez (Cuba)	30
Percepciones de los Estudiantes Universitarios, Frente al Liderazgo del Docente, Odris González González y Oramis González González (Venezuela)	37
La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades, Julio R. González Bello (Venezuela)	44
La Formación Profesional Basada en Competencias. El Caso del Médico Homeópata en México, Guadalupe Barajas Arroyo y Jorge A. Fernández Pérez (México)	50
Hojas Seltas. 1º de Noviembre, día de la festividad de todos los santos, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll	57
Cita con la Muerte (poemas), Maribel Vázquez Narvaez	60
La Lluvia y la Cardioide (cuento) Luis Eduardo Martínez Monroy	63
Separata: Historias de Vida. Entrevista al Músico Jorge Julio Rodríguez Vázquez, Verónica Torres Valencia	

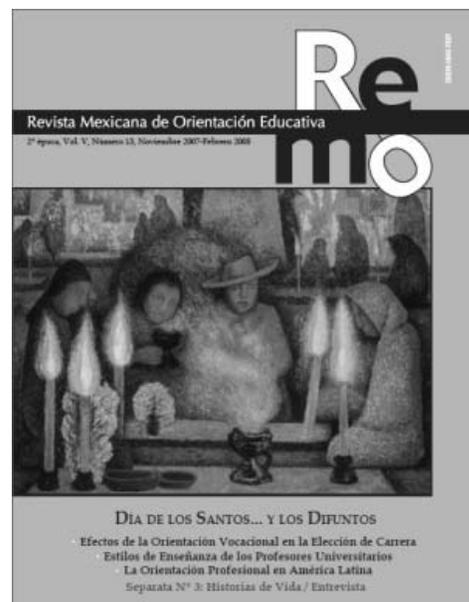


Imagen de Portada: Diego Rivera, «Día de muertos», 1944, pintura al óleo, Museo de Arte Moderno. **Contraportada:** Diego Rivera, «Día de muertos», 1924, mural en el edificio de la Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

Asistir como Función Orientadora en la Educación Primaria Argentina

Ana María Ruiz¹

Resumen: Sin desmerecer lo realizado hasta el momento en Orientación Educativa en la Educación General Básica/Primaria argentina, surge la noción de familiarizarse con la situación actual. Es oportuno analizar el rol de docente asistente como actor de cambio, pretendiendo abrir un paradigma que cancele definitivamente la imagen de «maestro de tareas auxiliares». A continuación se presenta un análisis de conceptos, sistematizados desde la práctica. **Palabras clave:** asistencia, roles, funciones, estructura organizativa.

El actual sistema educativo hace sus esfuerzos por orientar el fortalecimiento hacia la escuela autónoma, planteando además la necesidad de reconocer socialmente la función docente y a valorar su aporte en la transformación del sistema, pero se lo visualiza como ejecutor de las políticas que generalmente son definidas sin su opinión, lo que impide que se conviertan en prácticas desarrolladas en las escuelas.

Además, no se pueden olvidar los roles y funciones diferentes y a veces específicas que asumen los docentes, participando en la transformación de nuestro actual sistema. El protagonismo se torna cada vez más importante en el cambio educativo para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, considerando a los docentes como sujetos diseñadores de propuestas educativas integradoras, cuestión esbozada como foco estratégico por la UNESCO (2002), y en términos de transformación de las políticas públicas sobre la profesionalización docente.

En el nivel intermedio del sistema educativo argentino, en la provincia de Santa Cruz, en el año 2000 se creó una nueva figura: el Asistente de Medios para la Educación General Básica, un maestro relevado de su función frente al aula y que por dos años tiene como funciones asistir y orientar. Desde entonces, las funciones y por consiguiente las tareas que asumen los asistentes son variadas y a menudo parecieran suscitar dificultades para el desempeño del rol.

A través del contacto directo con dos maestras que reflejan una situación de superposición de funciones en el rol de asistente, quienes a través del discurso y accionar realizan un sinnúmero de tareas, que según

quien las imponga suponen una desvalorización, producto de la construcción social que va desarrollándose en la escuela. Así surge la noción de familiarizarse con la situación de que el docente asistente se encuentra en una situación de superposición de funciones, en verse demandado de múltiples tareas. En tal sentido: ¿cómo se ejecutan las políticas educativas respecto del profesor asistente?

Por ello se considera preciso ahondar un poco más en el asistente como actor de cambio, y visualizar su accionar, quien a través de sus imágenes y prácticas contribuyen a configurar el rol. Como tal, posee funciones que están enmarcadas desde la política educativa provincial, pero se pretende abrir un paradigma que cancele definitivamente la imagen de «maestro de tareas auxiliares» que «auxilia» a otro profesor cuando éste se ausenta o lo «ayuda» en una actividad extraescolar, etc. Por lo tanto, la problemática responde a la superposición de funciones.

Discusión de conceptos

La noción de docente asistente alude a la figura de un docente, ya que tiene entre otras tareas «desempeñar tareas frente a un grupo de alumnos cuando la organización en pequeños grupos, de una sección así lo requiera, para el desarrollo de una actividad planificada en conjunto con el docente de una sección» (Resolución N° 281/00. Anexo I, p.5).

Las demandas recibidas por los docentes asistentes son diversas, por lo que desde la práctica puede desprenderse la noción de superponer entendida como: «colocar o añadir una cosa sobre otra/dar más

¹ Profesora Especializada en Nivel Primario, Licenciada en Educación, Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Universidad Nacional de General San Martín. Maestra de año en escuelas de Educación General Básica dependientes del Consejo Provincial de Educación (Santa Cruz). Autora de numerosos artículos en *Revista de Letras, Arte y Educación* de la ciudad de Buenos Aires. Correo: anamaruiz26@hotmail.com

importancia a una cosa que a otra», y dividiendo el término en prefijo y sufijo se puede establecer super exceso o demasía, poner, colocar una persona o cosa en el lugar que debe tener (Salvat 1987: 1134, 1335).

A partir de allí, se construye el término superposición: exceso en la colocación de funciones a una persona.

La diferenciación entre superposición y multiplicidad

Acerca de la función tutorial se presenta un significado cercano al término superposición. Se hace referencia a la superposición de roles como una dificultad para llevar a cabo la función de orientar a los alumnos; para ello se señala: «... dificultades para la actividad tutorial: superposición de roles-autoridad-disciplina docente + acercamiento comprensivo del orientador-tutor» (Müller 2001: 54). Aquí se puede observar que el término está unido a la acepción de superponer como dar más importancia a una cosa que a otra, respondiendo así también a la problemática que aquí nos ocupa.

El concepto de multiplicidad puede ser entendido a partir del siguiente ejemplo: «la mayoría de las personas ocupa un gran número de posiciones tanto simultánea como consecutivamente. Además de la posición fundamental de edad, sexo, clase social y raza, ocupamos multiplicidad de posiciones como vecino, colega, miembro de comisión, conductor, cliente, paciente, etc. Algunas de estas posiciones son mucho más penetrantes y permanentes porque los interesados emplean la mayor parte de su existencia en la ocupación directa de las posiciones. Cuando se es mujer, se es mujer siempre, pero sólo pequeña parte del propio tiempo se gasta en la posición de miembro de un comité» (Hargreaves 1979: 71). Según esta ejemplificación y desprendiendo el concepto de multiplicidad se rescata que desempeñar múltiples posiciones es asumido de manera natural, simultáneamente o consecuentemente; por lo tanto no se consideran posibles conflictos.

Es oportuno entonces presentar las posibles situaciones que llevan a configurar las posiciones en conflicto y que desarrollan la superposición de funciones; por ello:

al considerar la situación en la que el actuante experimenta dificultad para conformarse a las previsiones que componen su rol, descubrimos uno de los principales valores del concepto de rol. Las situaciones pueden compendiarse bajo el término *role strain* (tensión del rol). (Hargreaves 1979: 75).

Definiendo tensión de roles

David Hargreaves establece formas fundamentales de tensión del rol:

- A. «Una de las principales formas de *role strain* surge cuando un actuante ocupa simultáneamente dos posiciones cuyos roles son incompatibles.» Se ejemplifica al capellán militar, quien ocupa la posición de sacerdote y, a la vez, de oficial. Debe mantenerse a distancia de los hombres alistados, con los que sus relaciones tienen que ser formales, pero se espera que el sacerdote sea persona accesible, que facilite la discusión de los problemas personales en una relación familiar y cordial. Así pues, el capellán militar se enfrenta con el problema de conciliar la incompatibilidad entre ambos roles.
- B. «Otro tipo de tensión del rol aflora cuando no hay desacuerdo entre los actuantes, sino solamente en algunos de los asociados al rol», por ejemplo cuando los padres pertenecientes a las clases obreras atribuyen a la escuela la responsabilidad de la formación de sus hijos, en especial en lo que se refiere a la buena conducta, sumisión, respeto a los mayores, honradez, veracidad. Los padres de clase media tienden a superar estas ideas y suponen que la responsabilidad de esa formación incumbe al hogar.
- C. «Una forma particular de tensión del rol a desempeñar tiene su raíz en el conflicto entre el concepto que el actuante posee de sus funciones y el concepto que se forma el asociado sobre ese rol». Un director que piensa que su obligación principal está relacionada con los alumnos y no con los miembros del personal docente. Los miembros del personal docente desean órdenes, pero que les impulsen en dirección totalmente distinta a la que sigue el director, mientras que los administradores buscan a alguien capaz de mantener la escuela tranquila y en orden.
- D. «A veces la tensión de roles surge porque las previsiones de los diferentes asociados a uno de esos roles se encuentran en conflicto con otras previsiones». El director delegado es particularmente vulnerable a este tipo de tensión. Espera el director que el delegado le sea fiel, por otra parte el personal espera que el delegado se manifieste leal con los miembros del profesorado. También los hijos suelen presentar esta forma, puesto que es frecuente que los padres se manifiesten en desacuerdo con el contenido de los roles de hijo, hija, adolescente; los hijos pueden tener habilidades para airear sus tensiones provocando conflicto entre sus dos progenitores.
- E. «Otra variedad del tema es la tensión de roles derivada de las previsiones incompatibles sostenidas por un único asociado con ese rol». En la situación de enseñanza los alumnos pueden esperar que el profesor les ayude a la superación del examen y esperan a la vez que les fije tareas mínimas a realizar en casa, también por ejemplo cuando los profesores se lamentan que el director sea autocrático y dominante, pero cuando se manifiesta democrático lo acusan de no realizar decisiones importantes, ceder la dirección o no asumir la responsabilidad.

F. Otro tipo de tensión del rol «tiene su raíz en las cualidades personales del actuante porque pueden dificultar el ejercicio de sus tareas», por lo que a veces al actuante le falta una de las cualidades esenciales para su cargo, así pues un hombre con poca destreza manual no será buen relojero.

Diferenciación entre función y rol

Cuando se habla de función se está refiriendo a «ejercicio de un empleo, tareas integradas a un conjunto para que cada uno realizando lo que tiene, lo haga con eficacia y mejore la acción de la totalidad» (Amarante 2000: 96).

Concretamente para el docente asistente se expresa: «su tarea es Asistir y Orientar a Profesores y Alumnos en la utilización del material didáctico existente en la institución. Es el responsable de la organización y cuidado de este material» (Resolución 281/00 Consejo Provincial de Educación, pp. 4-5). Principalmente, se cree oportuno hablar de las funciones de asistir y orientar, siguiendo las nociones expresadas precedentemente.

Por otra parte, para establecer una definición de rol surgen algunas preguntas: ¿qué es asistir?, ¿asistir es asesorar?, ¿son los medios de enseñanza los que contribuyen a asistir? o ¿son las personas quienes asesoran sobre los medios de enseñanza?, ¿por qué la denominación de asistente de medios? No se pretende desvalorizar lo realizado hasta ahora sino a través de diversas nomenclaturas poder acercarse lo que realiza el asistente de medios para después otorgarle significatividad al rol, algunos autores hablan de rol en estos términos, respecto al asesor pedagógico: «solemos responder en forma casi automática pensando en la típica figura del 'asesor', considerando como el rol formal que desempeña una persona en una estructura organizativa desde una posición externa o interna. Lo canónico se impone y, en un juego casi de desmentida, terminamos por desconocer como asesoramiento aquello que de entrada aceptamos como tal» (Nicasastro y Andreozzi 2003: 32). De esta reflexión se refuerza la idea de rol ligada a posición, por lo tanto es considerable la realización de una referencia al respecto de la noción de posición.

También puede establecerse una especie de sinonimia entre rol y posición. Para ello, se expresa: «todos los sistemas sociales, desde la pequeña unidad familiar hasta la unidad de grandes dimensiones que es el país, constan de una compleja estructura de posiciones interrelacionadas [...] El concepto más próximo al de posición es el concepto de rol, que tal vez sea el concepto principal que ofrece una posibilidad de en-

lace entre dos disciplinas frecuentemente alejadas: la sociología y la psicología. [...] En consecuencia, el rol se relaciona con las prescripciones relativas al comportamiento de la persona que ocupa una posición dada, con un conjunto de pautas que rigen el comportamiento del que actúa en la función que le incumbe». (Hargreaves 1979: 71-72). Acordando con esta definición también se presenta como aporte que: «todo rol está unido a ciertos derechos y obligaciones. Cada rol social tiene en su relación de significación un determinado puesto que le ha sido asignado, una posición» (Amarante 2000: 96). Así, el rol es psicosocial, ya que no solamente nos tenemos que identificar con él sino que los demás nos tienen que reconocer con el mismo.

Para la política educativa, el profesor asistente como elemento de la Estructura Organizativa del 1° y 2° Ciclos de la E.G.B. representa un objeto excluyente de mejora para la calidad educativa desde la definición de las mismas, en tal sentido la escuela se limita a la posibilidad de configurar el rol desde las prácticas.

Conceptualizando la estructura organizativa

La Resolución 281/00 del Consejo Provincial de Educación establece la Estructura del Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, y define estructura de la siguiente manera:

«Que por estructura entendemos al conjunto de elementos (equipos, cargos, órganos de gobierno, etc.) que ocupan un lugar en la escuela y las interacciones que se producen entre ellos»; y además señala: «la Estructura Curricular y Organizativa del Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B. se articulan e integran las Bases de Organización pedagógica y curricular del Tercer Ciclo de la E.G.B. En conjunto definen la Educación General Básica para la Provincia de Santa Cruz».

La Estructura Organizativa del Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica comprende dos ejes:

- Agrupamiento de alumnos
- Planta funcional:
 - Director
 - Vicedirector
 - Secretario
 - Asistente de Medios
 - Asistente de Medios-Gabinete Informática Educativa
 - Asistente pedagógico
 - Maestro/Profesor de sección/año
 - Maestro/Profesor de Inglés
 - Maestro Educación Física
 - Maestro/Profesor de Educación Artística - 4 Lengüajes.

De acuerdo con el presente documento, el Asistente de Medios queda definido desde la Estructura Organizativa como un elemento, ya que es un cargo.

El profesor asistente se enfrenta a menudo a tareas de gestión dentro de un continuo proceso de cambio, por lo que se puede vislumbrar la preocupación radica en la necesidad de capacitación para enfrentar nuevos roles. La limitación a realizar tareas como pasar libros reduce a este profesional a la representación generalizada de maestro de tareas auxiliares. Más allá de que el profesor asistente desempeñe su trabajo en el espacio físico biblioteca, desde la normativa se explicita la orientación a alumnos y profesores y se le exige acompañamiento en las tareas educativas en general, debe orientar a sus destinatarios procurando la realización de estudios (diagnóstico, seguimiento, evaluación) para contribuir en el mejoramiento de la calidad educativa.

Se ha intentado describir y analizar el trabajo emprendido, pero la realidad nos hace pensar acerca de debates en torno al protagonismo docente para el cambio educativo.

Se superponen sus funciones porque se presupone que asistente es un «nuevo rol» y aun las cosas están en proceso, es decir la capacitación, los espacios de reflexión están ausentes. Estos últimos elementos permitirían avanzar hacia la construcción de un paradigma, cuyas nociones comiencen a considerar la profesionalización y se vean limitadas la superposición y las representaciones tales como «auxiliar».

En tanto las oportunidades escasas que se le presentan al profesor asistente para el desarrollo del rol y como implicaciones del problema, se puede señalar la existencia de un enfoque empirista, entendiéndolo que sin poseer credenciales académicas de su especialidad actúa basándose en la experiencia inmediata que le da la práctica.

Para continuar diagnosticando nuestra realidad...

Se podría argumentar que las funciones de asistir y orientar, específicas pero sin especialización, ya que no se cuenta o al menos no se tiene conocimiento de ello de la existencia de instituciones de formación, formadoras de roles como Asesor, Orientador, Tutor o Asistente y son nomenclaturas que no figuran en las ofertas educativas. Es decir, que estas especialidades se configuran desde la práctica, por lo que, según Grundy (1998), si las prácticas favorecen el aprendizaje y se desarrollan de forma que dependan del ejercicio del juicio práctico del actor, puede considerarse caracterizado por la profesionalidad, y por lo tanto el resultado de la profesionalidad es la acción práctica.

Las políticas las «proponen» para el cambio educativo, y entonces las escuelas hacen sus esfuerzos por instalar las nuevas figuras, y por ello resulta complejo el ámbito de definición de funciones, por lo que la profesionalización se ve limitada.

En consecuencia, si se toma en cuenta la propuesta de especialización desde la práctica en relación con la profesionalización en la mejora de la educación, habría que analizar qué conocimientos se enfatizan y qué tipo de formación permanente se organizan en las instituciones.

Se ha intentado reflejar la actual situación de quienes asumen «nuevos roles» y su autonomía para transformar la escuela desde la configuración, desarrollo y reflexión de su rol, por ello poder descubrir el poder docente de sus espacios de autonomía para configurar la práctica escolar lleva a comprenderlo para fortalecer el espacio, utilizarlo o restringirlo para asegurar los resultados esperados dada desde la intensificación de los procesos de trabajo docente, la ruptura entre quienes piensan la educación y los que la ejecutan y la descalificación profesional.

Por ello, la tensión existente entre el discurso y las prácticas y la descentralización del sistema educativo hacen que los cambios de los proyectos políticos y la constante elaboración conceptual desde las prácticas requiere del docente una formación basada en la construcción de una autonomía profesional y condiciones institucionales para expandirla.

Bibliografía

- Amarante, A.M. (2000). *Gestión directiva*. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.
- Consejo Provincial de Educación (2000). *Resolución N° 281/00*, provincia de Santa Cruz.
- Devalle, A. - Vega, V. (1995). *La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación?*. Bs. As. Magisterio Río de la Plata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Müller, M. (2000). *Docentes Tutores*. Bs. As.: Bonum.
- Nicastro, S. - Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Bs. As.: Paidós.
- Salvat Editores (1987). *Diccionario Enciclopédico*. Edición Especial para Argentina. Barcelona: Salvat.
- UNESCO (2002) *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana.



En la ciudad de Durango, Dgo.

Compre la REMO en:

«Librería Vargas», calle Zaragoza # 317 Sur.
Col. Centro. Teléfono (618) 811-85-37.

Motivación y Elección de Carrera

María Alicia Cano Celestino*

Resumen: Este trabajo tiene como punto de partida la problemática que se vive a nivel nacional respecto a la desproporción en la demanda de carreras tal y como lo demuestran los datos del Programa de Desarrollo Educativo 1995, los cuales están estrechamente relacionados con el proceso de elección de carrera que realizan los estudiantes. El propósito es dar a conocer, de acuerdo con un trabajo de investigación realizado con estudiantes de bachillerato en la ciudad de San Luis Potosí, cuáles son las motivaciones que se siguen al elegir carrera y, por otro lado, una propuesta de trabajo que busca motivar a los estudiantes en la elección de carrera. **Palabras clave:** deserción, reprobación, oferta educativa, elección de carrera, motivación.

Desarrollo

Existen modelos de Orientación Educativa (Rodríguez, 1991) que han incorporado aspectos que influyen en la toma de decisiones de los estudiantes: sus intereses, aptitudes e información profesiográfica de que disponen, entre otros. Sin embargo, se ha dado «poca atención a la influencia de los aspectos motivacionales en dicha elección» (Cortada, 1977: 174).

Se ha reconocido que los procesos motivacionales tienen una influencia determinante en el desempeño escolar exitoso y en la iniciativa para propiciar aprendizajes que afiancen motivos duraderos formando intereses y valores que lleven a los estudiantes a la reflexión y a un desarrollo autónomo (Aebli, 1991).

La influencia motivacional es de particular importancia sobre todo en el nivel medio superior, en el que la carencia de motivaciones origina en el estudiante apatía hacia la reflexión de las implicaciones personales, laborales y sociales de una carrera profesional y, en consecuencia, la ausencia de motivos que le impulsen a involucrarse y concluir con éxito la carrera elegida. Esto permite afirmar que una de las principales dificultades a las que se enfrenta las instituciones educativas de nivel bachillerato es la falta de motivación de los alumnos hacia su aprendizaje y con ello un menor involucramiento en la toma de decisiones relacionadas con la elección de carrera.

Enfocar la atención al proceso de elección de carrera es de suma importancia ya que en los últimos años se ha observado que la demanda estudiantil se concentra en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas (Derecho, Contabilidad y Administración) con cerca del 50 por ciento de los estudiantes, en contraste con las Ciencias Naturales y Exactas que ab-

sorben el dos por ciento de la demanda estudiantil, Ciencias Agropecuarias y Humanidades con un tres por ciento cada una, mostrando signos preocupantes de disminución en la matrícula, a pesar de ser áreas de gran importancia para el desarrollo nacional. Por su parte, Ingeniería y Tecnología ha incrementado gradualmente su participación y atiende aproximadamente al 33 por ciento de la población estudiantil, mientras que el área de Ciencias de la Salud atiende al nueve por ciento del total de la población (Programa de Desarrollo Educativo, 1995).

Por su parte, los servicios de Educación Superior en San Luis Potosí son proporcionados en 84 instituciones tanto públicas como privadas y pueden agruparse en tres subgrupos; normal, licenciatura y posgrado que atienden al 36.3 por ciento del total de la población estudiantil (Fox, 2001).

Específicamente en el municipio de San Luis Potosí, de 19,239 alumnos inscritos, permanecen en el sistema 88.62 por ciento (17,051), reprueban el 40.67 (6,936 alumnos), abandonan sus estudios el 11.37 por ciento (2,188 alumnos) y 4,625 alumnos egresan anualmente, lo que representa el 27.12 por ciento del total de alumnos existentes (Programa de Desarrollo Educativo, 1995).

Esto nos lleva a reflexionar no sólo en los factores que influyen en los comportamientos de reprobación y deserción a nivel universitario, sino también en que los mismos comportamientos se repiten en el nivel bachillerato, por lo que es preciso encauzar la atención hacia las motivaciones que tienen los estudiantes para elegir carrera.

Atendiendo a esta problemática los objetivos que se plantean con el trabajo son:

* Maestría en Psicología con acentuación en Orientación Educativa por la UASLP. Coordinadora Académica de AMPO y miembro de la AIOSP, Delegación San Luis Potosí, México. Desempeño laboral en Educación Media Superior. Correo.- lichis_12@hotmail.com

- Revisar conceptos sobre motivación relacionados con la elección de carrera.
- Explorar los motivos y los valores que siguen los estudiantes al elegir una carrera.
- Con base en los conceptos revisados integrar una propuesta teórica que proporcione una explicación a las motivaciones que los estudiantes consideran al elegir carrera.
- Realizar una propuesta de trabajo que atienda las motivaciones de los estudiantes durante el proceso de elección de carrera.

Por tal razón, es relevante tomar en cuenta que existen en la literatura diversos enfoques cuyo tema principal es la importancia de la motivación en el desarrollo de conductas. Entre ellos se encuentra el *enfoque conductual de la motivación*, según el cual la motivación de los seres humanos es extrínseca, es decir, se basa en la obtención de recompensas externas, por tal razón, las conductas llevan como finalidad la obtención de algún objeto (casa, coche, etc.); se dice pues, que se siguen recompensas externas. Así, el otorgar a los estudiantes calificaciones, puntos y otras recompensas externas por aprender en algunos casos, resultan incentivos altamente motivacionales. De acuerdo con esto el estudiante elegiría una carrera con la finalidad de obtener recompensas externas algunas de ellas: prestigio, empleo bien remunerado, entre otros.

Por su parte el *enfoque social* sugiere varias fuentes básicas de motivación, una de ellas consiste en pensamientos y proyecciones acerca de los posibles resultados de la conducta. Aquí los principales pensamientos que motivan a la persona son: ¿tendré éxito o fracasaré? Es decir, el ser humano imagina las consecuencias futuras basadas en propias experiencias, las consecuencias que se generan y las observaciones que hace de los demás. En este caso lo alumnos elegirían profesión motivados por las recompensas que pueden obtener al término de sus estudios, es decir, motivaciones externas.

El *enfoque cognoscitivo de la motivación* acentúa las fuentes intrínsecas de la motivación, como la curiosidad, el interés por la tarea misma, la satisfacción de aprender y un sentimiento de triunfo. Es decir, la motivación intrínseca es aquella motivación asociada a actividades que son en sí su propia recompensa. Por lo que el alumno elegiría una profesión basado en el deseo de aprender, por un sentimiento de triunfo basado en conocimientos, etc., se guía por recompensas internas.

Por último, los *enfoques humanísticos de la motivación* destacan la libertad personal, la autodetermina-

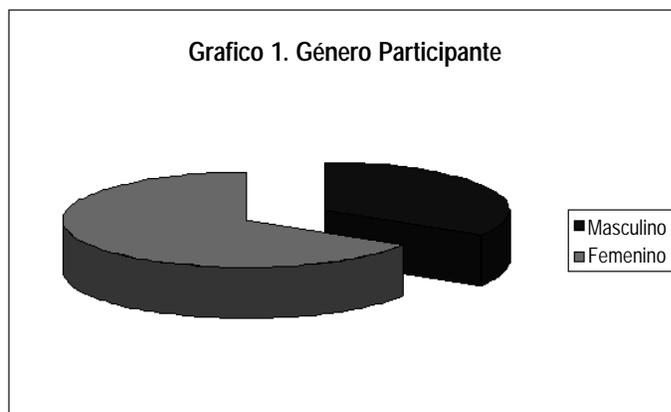
ción y el esfuerzo personal, la teoría destaca la motivación intrínseca. Uno de los autores más destacados del enfoque es Abraham Maslow que ha tenido un gran impacto en la psicología de la motivación. En particular «sugirió que las necesidades humanas están jerarquizadas y que tienden a satisfacerse según el orden de la misma» (Fadiman y Franger, 1979: 355-356).

Por otro lado, también es relevante destacar la importancia que los estudiantes dan a los valores pues es a partir de ellos que deciden una opción educativa. Los valores ayudan a tomar decisiones congruentes con lo que se cree es correcto o incorrecto. Al evaluar las carreras los alumnos les atribuyen valores intrínsecos o extrínsecos. Valores extrínsecos hacen referencia al pensamiento práctico (Pick, 1995: 27); por ejemplo, elegir una profesión para la obtención de recompensas como prestigio, dinero, coches, etc. Los valores intrínsecos hacen referencia a aquello que involucra directamente a los afectos, sentimientos, intelecto del individuo. Es aquello que tiene valor íntimo y particular para cada individuo. De esta forma la elección de carrera está sujeta a sus valores personales.

Metodología

Para explorar las motivaciones que siguen los estudiantes de bachillerato en la elección de carrera se aplicó un cuestionario basado en una técnica de nominación (Tenbrink, 1997) a estudiantes de bachillerato de tres años de la ciudad de San Luis Potosí, del último semestre de dos Preparatorias públicas y dos privadas, de la zona urbana de la ciudad de San Luis Potosí. El tamaño de la muestra es de 192 educandos.

El 87 por ciento de los encuestados reportó edades de 17-19 años, el 66 por ciento de los participantes corresponden al género femenino y el 34 por ciento al género masculino (Gráfico 1). Respecto a expectativas de estudio el 34.4 por ciento de la muestra manifestó el deseo de obtener una licenciatura, el 20 por ciento



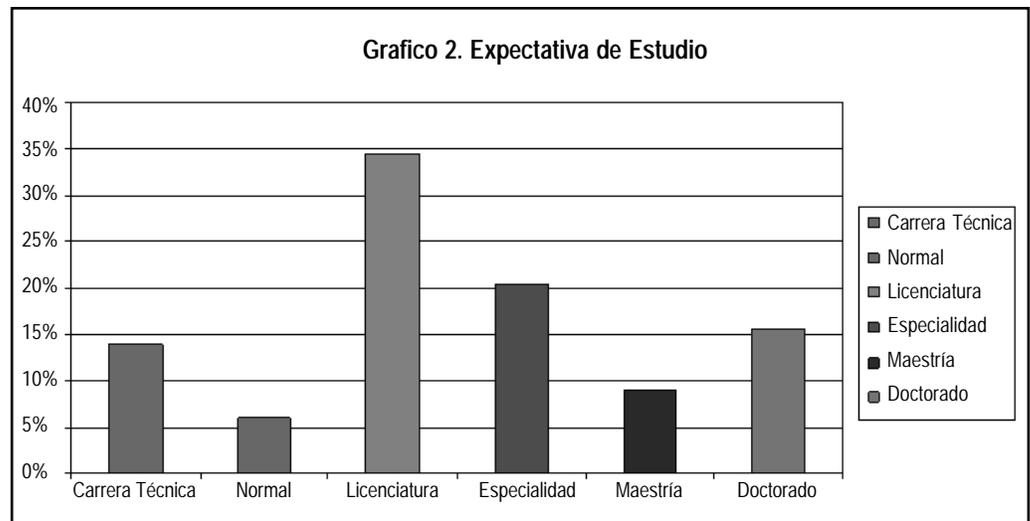
de los alumnos considera importante obtener una especialidad, el 9 por ciento de la muestra manifestó que continuará estudiando hasta obtener una maestría, 15.6 por ciento de los estudiantes desea estudiar hasta lograr el doctorado, mientras que el 11.5 por ciento de los estudiantes desea una carrera técnica (Gráfico 2).

Por otro lado, se encontró que las mujeres presentan mayores expectativas de estudio que los hombres en todos los niveles, así mientras que 45 mujeres aspiran a una licenciatura sólo 21 hombres muestran este interés, 15 mujeres aspiran a una especialidad y 3 hombres aspiran al mismo grado de estudio (Tabla 1).

Las estadísticas son relevantes pues son indicativos de las motivaciones que siguen los estudiantes al elegir una carrera, en el caso de las mujeres una de las motivaciones de elección de carrera es el deseo de sobresalir, de éxito y de reconocimiento de su actividad, esto se puede relacionar directamente al rol de género, ya que en nuestra cultura las mujeres tienen un papel menos activo en terrenos laborales, económicos y políticos. A este factor cultural se puede atribuir este deseo de desarrollo en el género femenino.

Así, la educación en la actualidad se ha convertido en un medio para obtener mayores posibilidades de éxito profesional y laboral y a su vez mayores posibilidades para satisfacer las necesidades que el ser humano enfrenta en el transcurso de su vida. Esto es de suma importancia si se toma en cuenta que los estudiantes eligen una profesión considerando ganancias de por medio, a estas ganancias o beneficios es a lo que se llama motivaciones.

Con esta investigación se identificó que los estudiantes eligen como opciones de estudio carreras tradicionales como: Medicina, Derecho y Administración



a las que atribuyen altas motivaciones externas como; prestigio social y posición económica, mediante las cuales esperan satisfacer sus deseos de éxito profesional y personal. Sin embargo, para que este estudio llegue a su feliz término, el alumno debe elegir de entre una amplia gama de opciones y elige sólo aquella que llama su atención, que despierta su interés, curiosidad y deseos de aprender, por lo que elige una profesión siguiendo motivaciones internas que llevan a la obtención de recompensas externas. De esto se deduce que si el alumno elige carrera siguiendo únicamente motivaciones externas, el fracaso se presentará irremediablemente, tal y como lo demuestran los índices de reprobación y deserción en el estado.

Se encontraron elementos que indican la existencia de una relación entre los motivos de los estudiantes y la elección de carrera. Las motivaciones formuladas en pensamientos y proyecciones acerca del futuro llevan a los jóvenes a seleccionar profesiones basándose en los valores que les atribuyen y que los llevan a conseguir satisfactores externos. Los valores predominantes que los estudiantes adjudican a las carreras son; prestigio, posición económica, mayor oportunidad de empleo, formación académica y desarrollo social. Las carreras más valoradas de acuerdo a estos aspectos son: Medicina, Administración y Derecho, carreras consideradas como tradicionales, de mayor oferta y deman-

Tabla 1. Expectativas de Estudio por Género

Sexo	Terminar Preparatoria	Carrera Técnica	Estudiar Normal	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
Femenino	4	14	8	45	24	15	16	126
Masculino	1	8	4	21	15	3	14	66
Total	5	22	12	66	39	18	30	192

da educativa así como de mayor saturación laboral. Considerando que los resultados obtenidos muestran que los estudiantes toman en cuenta para su elección carreras tradicionales, a las que atribuyen altos valores externos por la poca información con que cuentan de las diversas opciones profesionales se realizan las siguientes propuestas de trabajo.

Propuesta

Las acciones que se pueden realizar para acompañar al estudiante en su proceso educativo y vocacional son varias, es por ello que durante su estancia en bachillerato se le debe proveer de los recursos necesarios para que la elección de carrera sea razonada en virtud de la realidad en la que se encuentra el país y el mundo en general. Es por ello que se realizan las siguientes propuestas de trabajo:

1. Como orientadores debemos atender los aspectos motivacionales de los estudiantes para despertar el interés por las actividades educativas y laborales. Una propuesta teórica es la integración de elementos de las perspectivas conductual y cognoscitiva de la Psicología, particularmente los conceptos de motivación interna y externa de McClelland y Atkinson (Woolfolk, 1996). A este modelo se le ha llamado «*motivación interna-externa*» (Figura 1) es decir, si bien los estudiantes aparentemente siguen motivaciones externas al momento de elegir carrera también es verdad que no pueden elegir si la carrera no despierta en ellos interés, curiosidad y deseos de una formación académica sólida. Es decir, los estudiantes siguen motivaciones internas al momento de elegir una carrera (pensamientos, proyecciones del futuro, etc.) y seleccionan una con el propósito de obtener recompensas externas entre ellas, prestigio social y posición económica mismas que les ayudarán a satisfacer sus deseos de éxito profesional. Sin embargo, las carreras tradicionales y saturadas siguen ocupando los mayores índices de demanda, esto probablemente por la poca información profesiográfica con que cuentan los alumnos. Debido a esta desinformación los alumnos tienen una visión limitada de cómo acceder a sus expectativas y motivaciones internas, este factor deberá ser tomado en cuenta por el orientador en su trabajo y en relación a la información profesiográfica que deberá proporcionar al estudiante.

2. Se deberá hacer lo posible por integrar un programa de orientación que abarque tres momentos o tiempos de acción y deberán atender motivaciones internas y externas que generen en el estudiante la reflexión hacia la decisión de carrera. El programa que se propone es para un bachillerato de tres años y las actividades sugeridas son las siguientes:

- Primer año hábitos de estudio. La finalidad es el aprendizaje significativo así como la capacidad de reflexión en torno a un proyecto de vida.

- Segundo año: elaboración de perfil vocacional. Durante este tiempo se aplican diversas pruebas de intereses vocacionales, aptitudes, personalidad y temperamento. También se hacen esfuerzos por contactar conferencias, pláticas con profesionistas, ferias de universidades, etc., la finalidad es integrar elementos que permitan al estudiante la reflexión de su elección de carrera.
- Tercer año: trámites universitarios. Una vez elegida la carrera, acompañar al estudiante en el proceso de los trámites para la universidad, el proceso abarca ejercicios para la realización de un examen psicométrico y de admisión a la facultad.

Además se deberá considerar una etapa de seguimiento en cuanto a:

- Ingreso del estudiante a la universidad.
- Desempeño académico.
- Actividades laborales.

La finalidad de este proceso es acompañar al estudiante hasta el momento que egrese de la universidad y que sea una persona en pleno desarrollo de sus potencialidades profesionales y personales.



Bibliografía

- Aebli, H. (1991). *Factores de la Enseñanza que Favorecen el Aprendizaje Autónomo*. Madrid: Ed. Narcea, p. 113-143.
- Cortada, N. (1977). *El Profesor y la Orientación Vocacional*. México: Ed. Pegaso, p. 174.
- Fadiman, J, y Franger, R. (1979). *Teorías de la Personalidad*. México: Ed. Harla, p. 355-356.
- Fox, V. (2001). *Presidencia de la República. Primer Informe de Gobierno*. www.inegi.gob.mx/estadistica/español/estados/sip/sociodem/educacion/edu04.htm
- Pick, S. (1995). *Planeando Tu Vida*. México: Ed. Planeta, p.27.
- Rodríguez, M. (1991). *La Orientación Educativa*. España: Ed. CEAC, p. 26, 53, 54, 67, 77, 120.
- SEP. (1995). *Programa de Desarrollo Educativo*.
- Tenbrink, T. (1997). *Evaluación Guía práctica para Profesores*. Madrid: Ed. Narcea.
- Woolfolk, E. (1996). *Psicología de la Educación para Profesores*. Madrid: Ed. Narcea.

El Efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera

Teresa De León Mendoza y Rafael Rodríguez Martínez*

Resumen: Elegir el área profesional donde una persona se va desenvolver toda su vida, no resulta sencillo y mucho menos cuando el individuo no dispone de las herramientas para realizar una opción certera y fundamentada. El discernimiento vocacional es un proceso que genera contradicciones en los jóvenes, repercutiendo visiblemente en las actitudes de estos, quienes en muchas ocasiones no cursan inmediatamente estudios superiores, o deciden cambiar de carrera por falta de orientación vocacional. En el CBTA N° 1 de la Partida, Coahuila, los alumnos de nuevo ingreso tienen que elegir entre cinco opciones que se ofrecen desde el momento de su inscripción, y mientras algunos señalan ciertas carreras como primera opción, otros dejan su respuesta en espera de recibir información y después tomar una decisión. Por ello, la escuela les imparte un curso-taller de Orientación vocacional que integra aspectos en torno a un proyecto personal-ocupacional, así como información relativa a los intereses, aptitudes y preferencias universitarias con la aplicación de pruebas psicométricas. En este trabajo se evalúa el efecto que dicho curso tiene para los alumnos de nuevo ingreso. **Palabras Claves:** orientación vocacional, intereses, aptitudes, preferencias universitarias, elección, carreras.

Introducción

Los jóvenes al momento de elegir su carrera profesional, suelen caer en la indecisión acerca de cuál será la dirección apropiada. Por ello es necesario que la Orientación vocacional posibilite al estudiante a interactuar con las características propias y las de el horizonte profesional, por lo que el orientador tiene la responsabilidad no sólo de ubicar en un área específica al estudiante, sino de capacitarlo para que maneje con instrumentos eficientes, un mundo interno y profesional cada día más cambiante y complejo.

Es relevante mencionar que la noción de Orientación se desarrolló en un principio en el restringido campo de lo vocacional, es decir, a una inclinación innata que guía el interés del individuo hacia determinadas actividades.

Los cambios que ha experimentado el concepto de Orientación son consecuencia de la evolución de los factores históricos y sociales. Así, en sus orígenes y hasta 1925, el concepto es consecuencia de necesidades socioeconómicas: ajustar las características y capacidades de cada persona a los requerimientos de una profesión, con el objetivo de alcanzar el

máximo rendimiento en el trabajo (Vidal, Javier, 2001; González, J. R. y Omaira, L., 2003)

Un aspecto a señalar, en este sentido, es lo planteado por el Dr. John D. Krumboltz de la Universidad de Stanford en la conferencia inaugural del Congreso de la Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), celebrada en Suiza, donde indica que para estos tiempos es necesario hacer nuevas consideraciones relacionadas con los objetivos de la Orientación Vocacional, además de tomar en cuenta los eventos fortuitos, «casualidades» u oportunidades que se dan alrededor de las personas.

De un tiempo atrás, se viene tratando de desarrollar lo que se han denominado la Teoría de la Casualidad Planificada (*Planned Happenstance Theory*). Esta teoría surge como una modificación o enmienda a la teoría del aprendizaje en la Orientación Vocacional presentada por el autor en 1996 y la cual fue una ampliación de la Teoría del Aprendizaje Social en la Toma de Decisiones Vocacionales.

Las proposiciones básicas en esta teoría son que los humanos nacen con características y predisposiciones diferentes en un tiempo y en un espacio específico que ni siquiera sus padres pue-

den predeterminar. Además de eso, crecen en un ambiente en donde ocurren muchos eventos fortuitos que proporcionan innumerables oportunidades de aprendizaje, tanto positivas como negativas. Los individuos pueden además generar estos eventos y pueden capitalizarlos para así maximizar sus posibilidades de aprendizaje.

El trabajo del orientador/a es facilitar el aprendizaje de destrezas, intereses, creencias, valores, hábitos de trabajo y cualidades personales que capacitan a cada persona (orientado, usuario, cliente, etc.) para crear una vida satisfactoria en un mundo laboral constantemente cambiante.

De acuerdo con Molina (2001), la Orientación vocacional en la Educación Básica es un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto, para poder decidir acerca del propio futuro.

En las definiciones anteriores se recrea la práctica de la Orientación en lo vocacional, donde el orientador, que bien puede ser el docente, ha recibido un entrenamiento y preparación que le permite ofrecer asesoría y

* Rafael Rodríguez Martínez es profesor-investigador del CBTA No. 1, Ejido La Partida, Torreón, Coahuila, México. Teresa De León Mendoza es pasante de Maestría en Psicología-Orientación. Correo.- tere_orientadora@yahoo.com.mx

asistencia a los alumnos y les ayuda a tomar decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y profesional.

La Orientación intenta descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo, en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo. Se plantea como un proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar.

Con una visión de la Orientación dirigida al ámbito educativo, podemos definir a la misma como «un proceso destinado a atender a los alumnos en los aspectos de su personalidad, a lo largo de todos los niveles educativos»

Chacón Martínez (2004), en *La Orientación Vocacional en Educación Media*, plantea el análisis de las necesidades de los estudiantes de este nivel, referidas a toma de decisiones, elección de carrera, viabilidad de la decisión, y la transición de la vida estudiantil al mundo laboral.

La asistencia orientacional en el área vocacional ha sido objeto de atención en Venezuela, por ejemplo, donde en la década de los ochenta se desarrolló un plan nacional a través del Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional (CENAVOP), integrado por una red de centros regionales y apoyados de la infraestructura de los servicios de orientación de los planteles. El objetivo de este centro era sistematizar el proceso de Orientación vocacional de forma que respondiera a las necesidades de los destinatarios y a los requerimientos de los planes de desarrollo en el país (Ministerio de Educación, 1980).

El programa de Orientación Vocacional «Decidiendo mi Profesión» se encuentra inserto en la propuesta curricular del Ministerio de Educación para la educación media y diversificada de (1998), dentro del componente de desarrollo personal social.

En el programa, se entiende por Orientación de carrera el esfuerzo consciente y sistemático de la escuela y del entorno social, con el objeto de ayudar a los estudiantes del ciclo diversificado a que se conozcan a sí mismos, conozcan las oportunidades de estudio y trabajo que les ofrece el entorno y tomen una decisión de carrera consciente y responsable.

El diseño de programa ofrecido, además de estar inserto en la oferta curricular vigente de educación Media y Diversificada, tiene su fundamento socio-político desprendido del artículo 103 de la Constitución Bolivariana de Venezuela y el artículo 6-7-23 de la Ley Orgánica de Educación Vigente.

Para muchos docentes, jóvenes, padres, directivos, los alumnos de la Educación Media y Diversificada no reciben una asistencia en Orientación vocacional que les proporcione herramientas, que facilite una toma de decisiones de carrera, firme, consistente y responsable.

Esta apreciación muy generalizada no tendría ninguna relevancia si los destinatarios del sistema educativo evidenciaron un tránsito efectivo y eficiente tanto en su formación profesional como en el desenvolvimiento laboral. Menos aún si la consecución de una plaza de estudios en una Universidad o en el campo laboral se lograra sin ninguna dificultad.

En Venezuela, la ubicación del contingente de jóvenes en la educación profesional y su ulterior ingreso en el campo laboral ha resultado, tanto para las instituciones educativas como para el sector laboral, un verdadero problema; a través del tiempo se ha venido observando que los institutos de educación superior resultan insuficientes frente a la asistencia y formación de un extenso colectivo de jóvenes que no encuentran ubicación ni en la educación superior, ni en el campo laboral.

De igual forma, el reducido número de alumnos que logran un lugar para estudiar, en ocasiones no tienen ninguna inclinación hacia la ca-

rrera donde se logró el cupo, generándose una situación digna de estudiar.

Es importante destacar que el programa que se imparte en el CBTA N° 1 (institución de nivel medio-superior) contempla el uso de la psicometría, aunque no con la idea de dar al estudiante un diagnóstico o ubicación sino con el propósito de incrementar la información acerca de sí mismo y que se facilite el proceso de comparación al momento de elegir la carrera.

El material que se utiliza en esta teoría de procesos (Rimada Peña, B. 2000) para identificar paso por paso qué es lo que ocurre en la mente al elegir carrera, es transparente y eficiente; este material permite realizar y manejar una radiografía vocacional a través de la cual podemos descubrir las áreas dominantes de los alumnos.

Este estudio se realizó en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 1, localizado en el ejido La Partida, de Torreón, Coahuila, ubicado a 25° 35' 53" de latitud norte y 103° 17' 48" de latitud oeste, a una altura de 1113 metros sobre el nivel del mar y una temperatura promedio anual de 25° C.

El Centro cuenta con una población de nuevo ingreso de 450 a 480 alumnos por semestre, distribuidos en doce grupos, siendo esta población a la que se les aplica el programa de Orientación vocacional.

Una de las actividades que se requiere en el ámbito educativo es esta orientación, a la que se considera de primordial importancia por su papel en la vida futura del estudiante.

La Orientación vocacional se define como un proceso de ayuda para los estudiantes en general, sea para los de nuevo ingreso como para el resto de los alumnos del nivel medio superior que se encuentran cercanos a su inserción laboral o a la elección de su carrera universitaria.

Rimada Peña (2003) dice que el estudiante necesita de otras personas que lo orienten y lo apoyen en la elaboración de su proyecto de vida, en

donde el joven acumulará información tanto interna como externa. El estudiante debe aprender a reconocer sus intereses, aptitudes y áreas universitarias dominantes, de manera que cuente con elementos para una mejor elección vocacional.

Sabemos que elegir lo que se hará en el futuro es siempre un desafío inquietante, mucho más cuando se es joven y se piensa en ello por primera vez. La Orientación vocacional le brinda dos direcciones: por una parte, es necesario un conocimiento de sí mismo y, por otra, es necesario conocer las ofertas que las instituciones educativas presentan, la realidad del mercado laboral de la región, así como las grandes líneas del desarrollo del país.

Además, el joven debe discriminar lo que espera su familia y sobre todo lo que él espera de sí mismo; no sólo importa qué va a hacer, sino también que lo que haga, sea hecho con amor, creatividad y entusiasmo.

Justificación

Es necesario que la Orientación posibilite al estudiante a interactuar con las características propias y las de un horizonte profesional a través del desarrollo de habilidades, por lo que el orientador tiene la responsabilidad no de ubicar meramente en un área ocupacional al estudiante, sino de capacitarlo para que maneje un mundo interno y profesional cada día más cambiante y complejo, con instrumentos más estables y eficientes.

La Orientación vocacional le proporciona al estudiante, todas aquellas experiencias que le permitan modificar su percepción en el horizonte electivo. Por tanto, el enfoque que se propone plantea que el hombre debe ser educado para el servicio de la libertad, y que cualquier toma de responsabilidad exige que todas las potencialidades del ser humano se pongan en juego.

El servicio que se imparte en el CBTA desde hace ya algunos años, ha permitido brindar apoyo tanto a los jóvenes de nuevo ingreso, como a los próximos a egresar.

Normalmente se recibe un promedio de 450 alumnos de nuevo ingreso a los que se les imparte el programa, a fin de que seleccionen la carrera de acuerdo a sus intereses y aptitudes.

En los resultados obtenidos en un seguimiento realizado en un período de cinco años (2001 a 2005) en el que se han recibido a 2,155 alumnos, de los cuales 1,807 han sido asesorados y 367 han solicitado cambios, un porcentaje de 21.4 de los alumnos que ingresan y que ya habían seleccionado carrera, cambian de opción una vez que han recibido el programa de Orientación vocacional.

Todo esto nos permite evaluar el impacto del programa y darnos cuenta que de la necesidad que tienen los jóvenes de contar con espacios educativos que les permita conocer y desarrollar una visión a futuro.

Sin lugar a duda, existen muchas causas que afectan a la Orientación; podemos mencionar entre ellas: la falta de unificación de una metodología que permita realizar esta tarea; la falta de credibilidad en el servicio al que ven como un mero trámite administrativo sin relación con teorías; la falta de profesionales con el perfil de orientadores; o la falta de seriedad al nivel de autoridades educativas en este proceso formativo, pues existen en nivel medio orientadores que sólo son vistos como prefectos.

Aplicación de la metodología

El Centro ofrece seis carreras: Técnico en Informática, Técnico en Mantenimiento de Equipo Agroindustrial, Técnico en Agronegocios, Técnico en Agroindustrias y Técnico Agropecuario.

Los alumnos de nuevo ingreso fueron incluidos en este programa y distribuidos en 12 grupos, aunque sólo 366 terminaron el curso-taller. Los instrumentos usados forman parte de metodología de Rimada Peña (2000) que consiste en un enfoque de procesos cognitivos-perceptuales en donde la Orientación profesional universitaria se sustenta en la aplicación

de pruebas psicométricas: inventario de intereses; inventario de aptitudes, e identificación de preferencias universitarias.

Este material está diseñado de tal manera que nos permite realizar y manejar una radiografía psicológica a través de la cual podemos ubicar y descubrir las áreas dominantes de los alumnos. La metodología nos permite un autoevaluación, seguida por las instrucciones del orientador; por el número de pruebas aplicadas y el total de alumnos, es un trabajo que requiere tiempo.

El total de pruebas de la metodología son cinco, de las cuales se aplican tres a los alumnos; ellos van formando una carpeta con los ejercicios que se realizan, es decir, las pruebas psicométricas y los ejercicios propios de la información externa, como trípticos, donde analizamos las carreras que la escuela ofrece, sus planes de estudio, campo laboral y componentes profesionales de cada una de las carreras.

Para medir el impacto que la Orientación tiene en la elección de carrera y el efecto de la edad, sexo promedio de Secundaria, lugar de origen (rural o urbano), y tipo de Secundaria de procedencia (Técnica, General, Estatal) en los alumnos de nuevo ingreso del semestre agosto 2004-enero 2005 del CBT, se revisaron los resultados del Programa de Orientación que se aplicó al total de los alumnos (N=366).

El trabajo experimental consistió en la aplicación de una encuesta al inicio del Taller para recuperar información necesaria sobre las variables en estudio y conocer las opciones de carrera que eligen en primer término (selección pre-taller); es decir, la opción con las que los alumnos llegan a la institución.

El curso-taller incluye en primer término el llenado de inventarios que permiten al alumno conocer sus aptitudes, intereses y preferencias universitarias y en segundo término que el alumno conozca las opciones de carreras que ofrece la insti-

tución. Al finalizar el semestre, los alumnos contestan nuevamente la encuesta para conocer sus opciones de carrera (selección post-taller), e identificar si este cambio fue producto del curso recibido.

Los inventarios o pruebas psicométricas que se aplican son:

Inventario de Intereses.- Tiene como propósito medir e informar al estudiante en qué grado existe en él un interés o respuesta afectiva hacia determinada actividad ocupacional, lo que permite un diagnóstico acerca de probables opciones, encontrado utilidad en este instrumento para que el alumno confirme, corrobore o descubra sus fortalezas. Los intereses analizados en esta metodología son 12: Biológico, Mecánico-artefactual, Campestre, Geofísico, Servicio Social, Literario, Organización, Persuasivo, Cálculo, Contabilidad, musical Artístico-Plástico, y Científico.

Inventario de Aptitudes.- Este inventario permite medir e informar al estudiante en qué grado existe una habilidad o aptitud ocupacional, así como la disposición para ejecutar alguna actividad ocupacional y las respuestas que ha desarrollado en su entorno. Las aptitudes analizadas con esta metodología son 13: Abstracto-Científica, Coordinación viso-motriz, Numérica, Verbal, Persuasiva, Mecánica-artefactual, Social, Directiva, Organizacional, Musical, Artístico-Plástica y Espacial.

Inventario de Preferencias Universitarias.- Tomando en cuenta que la mayoría de los estudiantes de bachillerato aspiran a una carrera universitaria, este ejercicio permite que el alumno desarrolle una visión a futuro sobre el mundo universitario. Esta metodología realiza una clasificación de las carreras que existen en seis áreas: Físico-Matemáticas, Química, Biológicas, Administración, Sociales y Humanidades.

Al término del curso se realiza una reunión de padres de familia con el propósito de dar a conocer la misma información dada a los estudiantes; en esta ocasión se contó con una

asistencia aproximada de 350 padres de familia que pudieron recibir la información para ayudar a sus hijos en la elección de carrera.

Para el proceso de evaluación del programa, los datos relativos a los alumnos inscritos, estudiantes que recibieron el curso, número de alumnos que cambian de elección y porcentajes correspondientes, fueron capturados en una hoja electrónica y procesados para obtener la información estadística descriptiva básica. También se registraron los datos socioeconómicos de los alumnos (edad, sexo, promedio de secundaria, y lugar de origen -urbano o rural- y secundaria de procedencia: general, estatal o técnica). Los datos sobre el efecto de las variables socioeconómicas en la elección de carrera, se analizaron por medio X² (chi Square Tutorial, CONNOR-Linton), a través del siguiente modelo matemático:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Resultados y discusión

Los resultados generales del diagnóstico realizado sobre el efecto de la Orientación vocacional en la elección de carrera en los alumnos de nuevo ingreso del semestre agosto 2004-enero 2005, arrojó que de los 366 alumnos atendidos, 124 de ellos (33%) cambiaron de carrera después del Curso-Taller.

Este dato nos permite afirmar que los resultados validan la hipótesis de que al momento de su ingreso al CBTA, algunos estudiantes no tienen información suficiente para la elección de carrera, ya que el porcentaje de los que deciden cambiar su primera elección es bastante significativo.

Lo anterior resalta la importancia del proceso de Orientación vocacional, ya que si se considera a la motivación como uno de los principales elementos para el aprendizaje, el seleccionar correctamente la carrera a estudiar se convierte en una herramienta importante para conservar o incrementar la motivación del estu-

diente y por lo tanto su rendimiento escolar.

El programa de Orientación Vocacional instituido demuestra así su importancia administrativa y educativa, ya que por una parte favorece una mejor distribución de los alumnos entre las diferentes opciones de carreras que se ofrecen, y por otra, más importante aún, auxilia para la toma de decisión de los alumnos en lo referente a la carrera a elegir.

1. Definición del objetivo.- Este paso permite clarificar qué es lo que se quiere elegir, el objetivo es elegir una carrera congruente con el sujeto (congruente es elegir una opción u opciones de acuerdo con sus intereses y aptitudes) es decir conocer el qué para luego saber el dónde. Aquí se toma en cuenta los cinco principios rectores de la decisión vocacional:

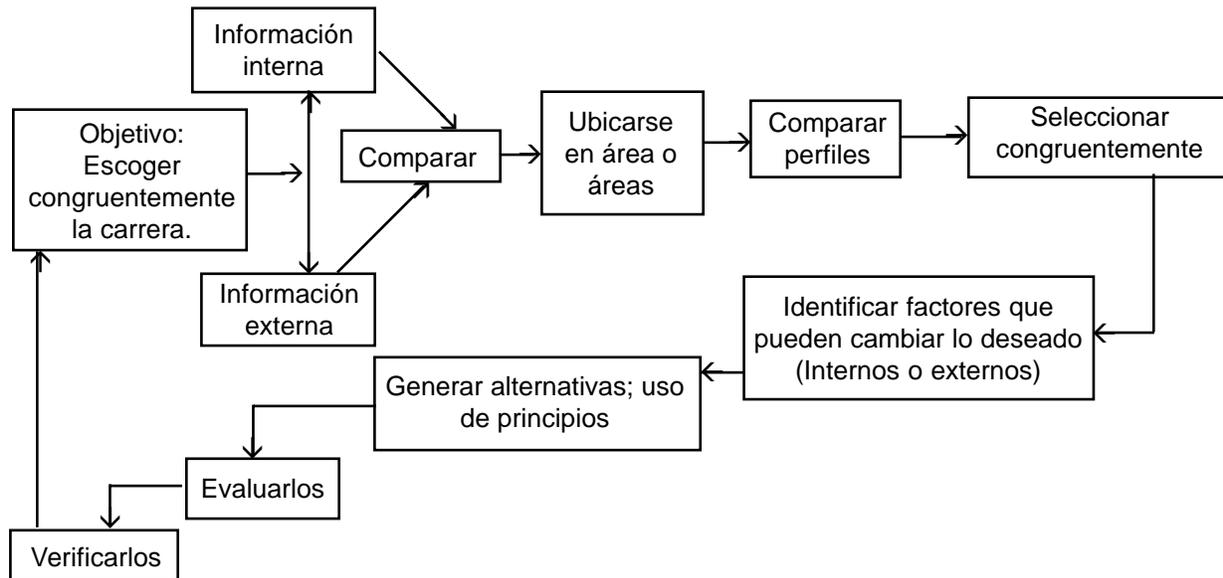
- *Principio de congruencia.*- el alumno elige sus opciones de acuerdo a sus intereses y aptitudes.
- *Principio de realidad.*- el alumno elige sus opciones de acuerdo a las ofertas de trabajo.
- *Principio de semejanza.*- el alumno elige la carrera de una misma familia, si la que eligió en primer termino no se encuentra a su alcance.
- *Principio residual.*- el alumno elige de varias opciones y de diferente familia la que tenga en segundo, tercer o cuarto lugar.
- *Principio de aleación.*- el alumno hace una aleación, si tiene preferencia por dos carreras de familias diferentes.

2. Ganar información interna y externa.- El alumno que toma una decisión debe tener información disponible para realizar el proceso; en éste existe un sujeto cuya historia personal (información interna) le ha construido una serie de aptitudes e intereses que tendrán preferencias sobre otras. Al hablar de información externa nos referimos al conocimiento también relevante de las ofertas educativas a través de materiales impresos, visitas a las instalaciones, etcétera.

3. Evaluar y seleccionar la carrera.- La evaluación es considerada como el proceso más adecuado para elegir una opción entre varias.

4. Ver circunstancias y generar alternativas.- El alumno aprende a confrontar su elección con las circunstancias; en al-

Procedimiento que nos ofrece una probabilidad razonable de solucionar el problema de elección de carrera*



* Modelo cognitivo de orientación (metodología de Rimada Peña, 2000)

gunos casos tendrán que generarse alternativas, como estudiar una carrera semejante o residual.

5. **Verificación.**- Consiste en un mecanismo de supervisión que permite al alumno verificar sus decisiones.

Este modelo permite, gracias a los pasos y secuencias, diagnosticar con precisión los mecanismos de retroalimentación y verificación de sus productos. El paradigma de procesos que sustenta Rimada Peña (2000) para alcanzar los objetivos que se proponen, funciona también como un organizador de la secuencia lógica en que deben aparecer las lecciones y las operaciones mentales adecuadas como observación, clasificación, ordenamiento y prueba de hipótesis, entre otras.

El modelo permite resolver problemas de elección de carrera de manera diferenciada y precisa, desarrollando también el metaconocimiento. La mayoría de los orientadores coincidimos en que una decisión consiste en preguntarse qué se puede hacer con mayor facilidad, qué es lo que le gusta, qué ofrece el medio donde se desenvuelve, con la idea de incorporarse a un campo ocupacional.

El método aquí propuesto considera que para lograr los fines citados se deben tener en cuenta tres grandes componentes procesales:

El primer componente procesal es aprender a obtener información interna: Inventarios de intereses, aptitudes y preferencias universitarias; de este último se desprende la segunda parte que consiste en la aplicación de dos o más inventarios, de acuerdo con las áreas sobresalientes que el alumno haya obtenido. Por lo regular se toman tres áreas dominantes para la aplicación de los siguientes, y observar sus sub-tipos o sub-áreas y sus familias de carreras.

El segundo componente procesal es manejar la información externa: conocer la información del horizonte profesional y campo de inserción laboral, tanto en su región como en el país.

El tercer componente procesal es la comparación: En este se comparan las fuentes de información y se elabora un perfil profesional para cada estudiante; todo esto con miras a facilitar el cuarto componente.

El cuarto componente, la decisión: Consiste en que el alumno, apoyado con los elementos anteriores, esté preparado para su decisión vocacional al momento de egresar, e incorporarse al mundo laboral o profesional.

Conclusión

El Programa de Orientación vocacional permite a quienes han tenido la experiencia de trabajar con la metodología instituida en el CBTa, el experimentar innumerables emociones, que lamentablemente no se han podido registrar; entre ellas, el grado de satisfacción tanto del orientador como del alumno.

Los resultados encontrados en la presente investigación nos señalan la necesidad que tienen los jóvenes de contar con espacios educativos que les permitan conocer y desarrollar una visión a futuro, ya que aparte de ausencias en el conocimiento, los alumnos muestran falta de motivación, pues desconocen las fortalezas o debilidades que les lleve a la toma de decisiones.

Sin lugar a duda, existen muchas causas que afectan a la Orientación; podemos mencionar entre ellas la no unificación de una metodología que permita uniformidad en la tarea; o la falta de credibilidad en el servicio que se le ve como una cuestión de trámite administrativo sin conocimiento de las teorías que justifican su importancia; o la falta de profesionales con el perfil de orientadores; o la falta de seriedad

de las autoridades educativas en este proceso formativo, pues existen en el nivel medio, orientadores que sólo son vistos como prefectos.

Orientar a un joven en la elección de su carrera, más que una rutina de detección de aptitudes, es la ocasión de darle sentido a una vida, y por ello rescatarla de la mediocridad.
G. Perzga

Bibliografía

Connor – Linton, Jeff. Chi Square Tutorial Department of Linguistics. George Town University.
Chacón Martínez, Olga. *Acción Pedagógica*, vol. 12, no. 1 / 2003. «Programa

de orientación vocacional para la educación media y diversificada». Universidad de Los Andes - Táchira / lacho1@cantv.net

Díez, Gloria y Vidal, Javier (2001). «Informe final del proyecto: *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria*», Departamento de Filosofía y Ciencias de Educación, Universidad de León, España.
García Ramírez, T. (1963). *Aportaciones al conocimiento de la Orientación Profesional*. México: Trillas.
González, J. R. y Omaira, L. «Aspectos más recientes en orientación vocacio-

nal», *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Molina, D. L. «Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación». *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
Rimada Peña, Belarmino (2003). *Un enfoque de procesos cognitivos preceptuales en la orientación vocacional*. 1ª Edición. Ed. Trillas, México.
Rimada Peña, Belarmino (2000). *Manual de interpretación de los inventarios de Orientación Profesional Universitaria (Guía del Docente)*. México: Trillas.
Rimada Peña, Belarmino (2004) *Inventarios de Orientación Profesional Universitaria*. México: Trillas.

Efecto del curso de Orientación Vocacional en la elección de carrera en los alumnos de nuevo ingreso del semestre agosto 2004 – enero 2005

Alumnos atendidos	Cambiaron de carrera	%
366	124	33

VARIABLES INDEPENDIENTES QUE SE MANEJARON EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE «EL EFECTO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA EN LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO DEL SEMESTRE AGOSTO 2004 – ENERO 2005 DEL CBTA No. 1. LA PARTIDA, COAHUILA.

Cuadro 2

Género, porcentaje de cambios y probabilidad de cambio

Género	Número	%	Cambios	%	P
Masculino	195	78.3	54	26.7	>0.05
Femenino	171	70.9	70	29.1	>0.05

En el cuadro de variable sexo, los resultados encontrados muestran que tampoco éste es significativo en el cambio de carrera.

Cuadro 1

Edades, cambios dados en edad de los educandos, porcentajes de cambios y la probabilidad

Edad de los alumnos	Número	%	Cambios	%	P
14	29	72.5	11	27.5	>0.05
15	269	75.9	85	24.1	>0.05
16	50	66.7	25	33.3	>0.05
17	13	81.3	03	18.7	>0.05
18	01		00		>0.05

El análisis de los datos permite observar que la edad no influye en la elección de carrera de los alumnos del CBTA No. 1.

Cuadro 3

Lugar de procedencia, porcentaje de cambios y la probabilidad

Medio	Número	%	Cambios	%	P
Rural	134	72.	52	28.0	>0.05
Urbano	230	76.7	70	23.3	>0.05

Los resultados que se obtuvieron sobre esta variable, nos indican que el lugar de procedencia de los alumnos no influye en la elección de carrera.

Cuadro 4

Promedios de calificación, porcentaje de cambios y la probabilidad

Promedio de calificación	Número	%	Cambios	%	P
6.0 - 6.9	2	100	00	0	>0.05
7.0 - 7.9	90	81.1	28	18.9	>0.05
8.0 - 8.9	136	71.6	54	28.4	< 0.05
9.0 - 9.9	95	81.9	31	18.1	< 0.05

Se observa que son los alumnos con un promedio de 8.0 a 8.9, en relación con los de 9.0 a 9.9 deciden cambiar de especialidad después de recibir el curso de Orientación vocacional.

Cuadro 5

Tipo de secundaria, porcentaje de cambios y probabilidad

Secundaria	Alumnos	%	Cambios	%	P
Técnicas	203	77.8	58	22.2	< 0.05
Generales	84	72.4	32	27.6	>0.05
Federales	36	69.2	15	30.8	>0.05
Estado	32	64	18	36	< 0.05

La X^2 nos arroja un resultado significativo en el cambio que se da, entre los estudiantes de secundarias técnicas en relación con las del estado.



DÍA LATINOAMERICANO DE LA ORIENTACIÓN

L@s Profesionales de la Orientación reunidos en la ciudad de Bento Gonçalves (Porto Alegre) para la realización del Congreso Latinoamericano celebrado en Brasil, del 16 al 18 de Agosto de 2007, después de las consideraciones de rigor, hemos establecido los acuerdos que se describen a continuación:

Considerando:

Que el día de hoy 16 de Agosto de 2007, en el marco de la realización del Congreso Latinoamericano convocado por la Asociación Brasileña de Orientación Profesional, nos encontramos reunidos alrededor de 600 participantes, provenientes de varios países de América Latina,

Que este Congreso representa la continuación de una serie de congresos realizados con la presencia de representantes de países de América Latina, en los últimos años,

Que la región geográfica conocida como América Latina y comprendida entre el Sur del Río Grande (México) hasta el punto más al Sur de Argentina, tomando en cuenta también los países del Caribe, específicamente: Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, siempre ha sido considerada como Tierra de Futuro y Esperanza, y que en los tiempos actuales ha desarrollado un mayor potencial e importancia,

Que los (las) profesionales de la Orientación, ante la problemática que vive el mundo actual constituyen un verdadero bastión —y faro iluminador— para el desarrollo integral de las personas de quienes depende y dependerá el bienestar y la calidad de vida de la región,

Que la integración de la región, en todos y cada uno los aspectos requeridos, constituye una necesidad urgente, prioritaria y necesaria, y

Que el día 27 de Abril de 1984 se celebró, en la ciudad de Colima, México, el Primer Congreso Latinoamericano de Profesionales de la Orientación,

Acuerda:

Hacer un reconocimiento público a los patrocinadores, coordinadores y asistentes a ese Primer Congreso Latinoamericano.

Conmemorar el 27 de Abril de cada año como el Día Latinoamericano de la Orientación. Sugiriendo a los gremios de profesionales de la Orientación de los países de la región, la organización de actividades alusivas a la fecha.

Por la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación

La Junta Directiva (2006-2008)

<http://www.rlpo.org>

Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología

Fausto Tomás Pinelo Ávila¹

Resumen: El Estilo de Enseñanza (E.E.) adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El propósito de este trabajo fue analizar la predominancia de los E.E. en los profesores y/o sus posibles diferencias, mediante la aplicación del Inventario del Tipo de Instructor (ITI), basado en los principios de David Kolb (1974), a 85 profesores de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza de la UNAM. El ITI consiste de 12 grupos de cuatro palabras o frases. Cada palabra o frase corresponde a uno de los cuatro tipos de enseñanza: oyente, director, intérprete y entrenador. Se efectuaron los análisis estadísticos: descriptivos, ANOVA, correlacional y T de Student. **Palabras clave:** estilos de enseñanza, profesores, diferencias individuales, investigación aplicada.

INTRODUCCIÓN

Las personas son diferentes no sólo en sus aspectos físicos sino en sus valores, actitudes y creencias. Pero esas diferencias, lejos de empobrecer a los grupos, conllevan a lograr el crecimiento y desarrollo de los individuos que lo conforman; cuando son aceptadas y vistas como posibilidades de complementariedad y de enriquecimiento mutuo.

Desde esta posición de las diferencias individuales es como se puede entender la forma que tiene cada persona de abordar su aprendizaje y la variedad de comportamientos que exhiben los docentes en su práctica pedagógica. En otras palabras, lo que comúnmente se conoce como Estilo de Aprendizaje y de Enseñanza.

La forma personal que tiene cada docente de actuar dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente instruccional es lo que muchos autores denominan Estilo de Enseñanza.

En la mayoría de los casos, los docentes enseñan en consonancia a su estilo personal y profesional, atendiendo en gran parte su satisfacción personal y en menor grado al grupo. Uno de los mayores problemas en relación con los estilos es el desconocimiento que la mayoría de las personas tienen de su forma de aprender y de enseñar. Con frecuencia, los profesores no tienen ni la menor idea de su estilo personal de enseñanza porque su comportamiento les resulta, en buena parte, como una especie de rutina y automatismo, hasta el punto que se desenvuelven de una manera irreflexiva y habitual, replanteándose pocas veces de un modo crítico a través de las escasas experiencias de retroalimentación de la profesión.

Ahora bien, la experiencia universitaria es una etapa crítica en el desarrollo estudiantil debido a que los estudiantes se preparan para tomar las decisiones importantes en la sociedad del futuro. El proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje comienza en el salón de clases, escenario donde surgen las diferentes actividades básicas para el proceso de transformación de los estudiantes y de los profesores. Las actividades instruccionales, que son el elemento fundamental del proceso de aprendizaje, demuestran una variación amplia entre los patrones, los estilos y la calidad de lo que se enseña. Es importante establecer la relación de lo que se enseña y cómo lo aprenden los estudiantes (contenido vs. proceso). De esta manera, se identifican los estilos de aprendizaje en jóvenes y adultos y relacionan con los estilos de enseñanza que predominan en el nivel universitario. De ahí que el tema de los *estilos de enseñanza* cobra vital importancia a raíz de los nuevos retos que impone la sociedad que vivimos.

Por ejemplo, Keefe (1988, citado por Cruz, 2004) establece que las dificultades en el aprendizaje no se relacionan frecuentemente con la dificultad del contenido en sí. Es debido mayormente al tipo y al nivel de los procesos cognoscitivos requeridos para el aprendizaje en el dominio del contenido curricular y metodológico de los cursos universitarios.

Se reporta el estudio exploratorio realizado con los profesores de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Zaragoza de la UNAM y los frutos resultantes. Éstos, tienden al fortalecimiento del Sistema de Enseñanza Modular implementado en la Carrera de Psicología la cual, a lo largo de casi tres décadas, abrió las puertas a un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en problemas de la práctica profesional. Los estudiantes formados con este modelo se desarrollan como

¹ Profesor de la Carrera de Psicología en el área educativa de la FES Zaragoza de la UNAM. Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle y candidato a Doctor en Educación por esa misma universidad.

individuos capaces de resolver problemas y de adaptarse a los cambios que se le plantean durante el ejercicio laboral; al mismo tiempo, este modelo está orientado a la formación integral considerando que los conocimientos adquiridos por el estudiante se emplearán en situaciones impredecibles (problemas reales), donde es importante una actitud abierta, que recurre a la asociación e interpretación de estos conocimientos para aplicarlos a la situación presente, resultando fundamental el trabajo en grupo. El alumno tiene una participación más activa y responsable en su proceso formativo y dispone de la orientación y conducción del docente.

En este contexto se consideró importante que, para el desarrollo adecuado de todas las actividades planteadas por este modelo, el profesor identifique su(s) estilo(s) de enseñar y relacionarlos con los estilos de aprender de sus estudiantes. Así, la experiencia educativa se convierte en pertinente, significativa y satisfactoria para todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANTECEDENTES SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Se define como «estilo» a lo que determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y percepciones de la situación.

Así, hay estilos para comportarse, para hablar, para vestir y por supuesto también para educar. Grigorenko y Sternberg (1995) realizaron una detallada investigación sobre el tema y reconocen que en general, los estudios realizados por diferentes autores pueden agruparse en tres enfoques:

1) *Enfoque centrado en la cognición*. Se relaciona con los estilos cognitivos y consiste en conocer como los individuos perciben y realizan sus actividades intelectuales (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971, son autores dentro de este enfoque; cit. en Grigorenko y Sternberg, 1995).

2) *Enfoque centrado en la personalidad*. Dentro de este enfoque Myers y Myers realizan una distinción de dos actitudes (extroversión e introversión), dos funciones preceptuales (intuición y sensación), dos funciones de decisión (pensamiento y sentimiento) y dos formas de negociar con el mundo (percepción y juicio). Gregory, 1984 (citado en Alvarado y Panchí, 2003), por su parte, clasifica con base en el espacio y tiempo dos formas de estilos: abstracto y concreto con respecto al espacio, y secuencia y aleatorio con respecto al tiempo. Miller (1991) distingue entre estilos analíticos vs. holísticos (globales), subjetivos vs. objetivos y emocionalmente estables vs. emocionalmente inestables.

3) *Enfoque centrado en la actividad*. Este enfoque se relaciona con los estilos de enseñanza y aprendizaje. Las teorías que utilizan este enfoque son las que más aplicaciones tienen en el salón de clase. Por ejemplo, Kolb (1974) identificó cuatro estilos de aprendizaje: convergente vs. divergente, y asimilación vs. acomodación.

Burke y Garger (1988) presentan otra clasificación de estilos que tiene puntos de coincidencia con la propuesta de Grigorenko y Sternberg anteriormente referida y la dividen en cuatro categorías:

1) *Estilo centrado en la cognición*. Responde a la pregunta ¿cómo conozco? Considera a la percepción como el estado inicial de la cognición para la adquisición, procesamiento y utilización de la información, ya que las diferencias preceptuales afectan el qué y cómo recibimos el conocimiento.

2) *Estilo centrado en la conceptualización*. Responde a la pregunta ¿cómo pienso? Distingue cuatro tipos de maneras de pensar, divergente o convergente y lineal o aleatoria. Algunas personas verbalizan sus ideas para entenderlas, otras piensan rápidamente, espontáneamente e impulsivamente, o por el contrario lo hacen de manera lenta y reflexiva.

3) *Estilo centrado en los afectos*. Responde a la pregunta ¿cómo decido? Este estilo se encarga de las características motivacionales, valorativas, emocionales y de juicio. Algunas personas se motivan internamente, otras se motivan con factores externos; mientras unos toman decisiones calculadas, lógicas y racionales, otros lo hacen de manera subjetiva, basados en sus percepciones o emociones.

4) *Estilo centrado en la conducta*. Responde a la pregunta ¿cómo actúo? Este modelo surge de los enfoques anteriores, el cognitivo, el conceptual y el afectivo, ya que toda acción es un reflejo de estos factores.

Burke y Garger (1988) comentan que los patrones básicos de personalidad influyen en muchos aspectos de la conducta profesional y personal. Cuando estos afectan al aprendizaje son llamados estilos de aprendizaje, cuando son reflejados en la enseñanza los llamamos estilos de enseñanza y si son un modelo para la administración, manejo de un grupo o empresa los llamamos estilos de administración o mando.

Los estilos pueden ser predecibles, esto significa que es posible definir anticipadamente la forma de adquirir conocimientos, la estabilidad y la madurez. Por lo tanto, los estilos de pensamiento sirven para explicar y prever aquellos aspectos del desempeño de las personas en la escuela, en el trabajo y en la vida que no pueden atribuirse directamente a la inteligencia, sino más bien, a la manera como las personas la utilizan (Stern-

berg, 1999). Incluso, Barón (1987) ha propuesto que la habilidad de pensar puede ser cuestión de tener un estilo cognitivo eficaz.

Dado que los estilos forman parte de la porción flexible del sistema cognitivo, pueden ser moldeados por la experiencia, y, por lo tanto, se pueden concebir como herramientas que las personas utilizan para aprender e interactuar más eficientemente (Castañeda y López, 1996).

Los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma como actúan las personas; nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Tienen el peligro de servir de simples etiquetas.

Desde una perspectiva fenomenológica, las características estilísticas son los indicadores de superficie de los niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.

Así, es frecuente que un profesor tienda a enseñar como le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva enseña según su propio estilo de aprendizaje.

Este proceso interno, inconsciente en la mayoría de los profesores, aflora y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferencias de aprendizaje, que luego desembocan en preferencias en su estilo de enseñar preferido. Pero, el estilo

de enseñar preferido por el profesor puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con el mismo estilo de aprendizaje, los mismo sistemas de pensamiento y cualidades mentales (Alonso y colaboradores, 1997).

ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Existen numerosos textos que estudian el papel de los E.E. en la educación (Delgado, 1991; Goldberger y Howarth, 1993; Gerney y Dort, 1992; Goldberger, 1984; Greenspan, 1992; Mosston y Ashworth, 1994; Mueller y Mueller, 1992; citados por Ortega, 2005). Cronológicamente veamos algunos de los estudios o aportaciones de diferentes autores en la década de los noventa (ver Figura I).

Ciclo de aprendizaje de David Kolb

Antecedentes

El desarrollo del Inventario del Tipo de Instructor (ITI) está basado en los principios de David Kolb (citado por Smith, 2001), quien desarrolla un modelo de enseñanza aplicable para cada estilo de aprendizaje. De esta forma guía al profesor, bajo un esquema de confort pedagógico, de acuerdo a las necesidades del que aprende. Una persona con preferencia a un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor que adopte una posición acorde con su perfil para el aprendizaje. El educador es el encargado de crear el ambiente educativo adecuado y de contro-

Figura I
Ventajas de los Estilos de Enseñanza.

VENTAJAS	AUTORES
Condicionan los resultados de aprendizaje	(Pankratius, 1997)
Condicionan la relación en el acto didáctico	(Delgado, 1996)
Ofrecen posibilidades de adaptación y combinación en función de objetivos, características y necesidades de los factores que condicionan el acto didáctico	(Viciano y Delgado, 1999)
Permiten mayor variedad de destrezas motoras y de otra índole	(Goldberger y Howarth, 1993)
Enseña a trabajar las diferencias individuales	(Don Franks, 1992)
Favorecen la enseñanza efectiva en diferentes disciplinas	(Boyce, 1992; Don Franks, 1992)
Proporcionan estructuras para construir sesiones, facilitando una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos	(Boyce, 1992)
Permiten coordinar experiencias para el futuro profesorado	(Don Franks, 1992)
Sirven de reaprovechamiento y actualización, proporcionando feedback al profesorado	(Don Franks, 1992)
Posibilitan pasar de la teoría a la práctica, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones mediante una aproximación lógica	(Piéron, 1996; Don Franks, 1992)
Vislumbran nuevas áreas de investigación	(Boyce, 1992)

Cuadro 1

Kolb: objetivos específicos de cada faceta del papel de instructor

Papel de instructor	Objetivo
1. Ayudante, modelo a seguir y colega	Desarrollar el conocimiento y el entendimiento personal
2. Facilitador del proceso y especialista en tareas	Apreciar y entender el cómo y por qué de las cosas
3. Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información	Adquirir y dominar el conocimiento y actitudes
4. Entrenador y asesor	Aplicar activamente lo aprendido a situaciones reales

Cuadro 2

El papel del instructor y los tipos de aprendizaje de Kolb

<p>Papel del instructor <i>Ayudante, modelo a seguir y colega</i> EXPERIENCIA CONCRETA</p>	<p>Papel del instructor <i>Facilitador del proceso y especialista en tareas</i> OBSERVACIÓN REFLEXIVA</p>
<p>Papel del instructor <i>Modelo a seguir, entrenador y asesor</i> EXPERIMENTACIÓN ACTIVA</p>	<p>Papel del instructor <i>Intérprete de un campo específico de conocimiento y comunicador de información</i> CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA</p>

lar el proceso de enseñanza mediante técnicas y métodos de instrucción para el alumno. Kolb plantea que el papel del instructor varía de acuerdo a los tipos de aprendizaje de los alumnos. El papel del instructor tiene cuatro facetas. Ver el Cuadro 1.

El instructor debe tener en cuenta que el objetivo principal en la enseñanza debe cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo. Para que el alumno se interese en aprender, el instructor debe tomar, como objetivo del sistema de enseñanza, aquel que sea compatible con los intereses de acuerdo al estilo de aprendizaje. De conformidad con las características de las preferencias del perfil de los tipos de aprendizaje, Kolb plantea que el instructor asuma un papel o rol específico para cada uno. Ver el Cuadro 2.

El Inventario del Tipo de Instructor y el ciclo de aprendizaje de Kolb

Centrándose en el modelo teórico propuesto por Kolb, Wheeler y Marshall (1986), elaboraron el Inventario del Tipo de Instructor (ITI), para ayudar a los educadores a identificar sus métodos de enseñanza preferidos para:

- Analizar las áreas en las que tienen más habilidades y experiencias.
- Detectar su estilo dominante, para posteriormente diseñar y usar estrategias instruccionales múltiples con el objeto de enseñar de acuerdo a estas preferencias, mejorando la calidad de los aprendizajes.
- Superar las dificultades que se le presenten en el ejercicio docente.
- Favorecer el desarrollo de estilos de enseñanza alternativos, además del preferido

La utilidad del instrumento se manifiesta objetivamente, cuando quienes lo contestan, identifican sus estilos de enseñanza característicos. Tal descubrimiento ha resultado ser una experiencia valiosa y estimulante para muchos instructores. Además, su beneficio se observa cuando los educadores comparten sus insights, técnicas de enseñanza y orientan a otros profesores que desean obtener habilidades en áreas que están fuera de sus repertorios tradicionales.

El Inventario del Tipo de Instructor ha sido aplicado en conjunción con el Inventario de Estilo de Aprendizaje de Kolb a más de 500 personas, incluyendo par-

Cuadro3
Una comparación de los Tipos de Instructor

	Oyente	Director	Intérprete	Entrenador (Coach)
Ambiente de Aprendizaje	Afectivo	Perceptual	Simbólico	Conductual
Estilo de Aprendizaje Dominante	Empirista Concreto	Observador Reflexivo	Conceptualizador Abstracto	Experimentador Activo
Medios de Evaluación	Retroalimentación personal inmediata	Basados en la disciplina;Criterio externo	Criterio objetivo	Los juicios de los propios discípulos
Técnicas Instruccionales	Aplicaciones en la vida real	Conferencias	Estudio de casos, teoría, lectura	Actividades, tareas, problemas
Medios de Aprendizaje	Libre expresión de necesidades personales	Nuevas maneras de ver las cosas	Memorización: conociendo términos y reglas	Discusión con sus iguales
Contacto con los Discípulos	Autodirigido; Autónomo	Poca participación	Oportunidad para pensar sólo	Participación activa
Enfoque	«Aquí y ahora»	«Cómo y por qué»	«Ello es, y luego»	«Qué y cómo»
Transferencia del Aprendizaje	Personas	Imágenes	Símbolos	Acciones
Percepción Sensorial	Tacto	Vista y oído	Percepción	Habilidades motoras

participantes en talleres y seminarios públicos, académicos de bachillerato y licenciatura. Igualmente, administrado en numerosas ocasiones por las autoras, en eventos de enseñanza pública y en la consulta laboral privada. En suma, algunas revisiones han sido hechas al instrumento para reflejar las contribuciones de los respondientes. Cabe aclarar que el ITI está destinado para usarse en el desarrollo profesional y no como un «test» psicológico (Wheeler y Marshall, 1986).

El ITI describe cuatro estilos de enseñanza, categorizados como «Oyente», «Director» «Intérprete» o «Entrenador» («Coach»). El oyente enseña más efectivamente al Empirista Concreto y está más a gusto con difundir el Aprendizaje por Experiencias. El director obtiene los mejores resultados del Observador Reflexivo y, usualmente está muy a gusto al procesar. El intérprete instruye en el estilo favorito del Conceptualizador Abstracto y el Entrenador (Coach), en el estilo favorito del Experimentador Activo. Estas relaciones están indicadas en el Cuadro 3.

MÉTODO

Planteamiento del problema

Las interrogantes de la investigación que se propusieron son las siguientes: ¿Cuáles son los estilos de enseñanza predominantes de los profesores de la carrera de psicología de la FES-Z en su práctica docente? ¿Existen diferencias significativas entre el o los estilos de

enseñanza de los profesores de las cuatro áreas de la carrera de psicología de la FES Zaragoza? ¿Cuál es o son los estilos de enseñanza preferido(s) de los profesores de la carrera de psicología de la FES Zaragoza?

Hipótesis de trabajo

a) Existen diferencias en los estilos de enseñanza de los (as) profesores(as) según el área en que enseñan, b) La edad de los (as) profesores(as) influye en sus estilos de enseñanza, c) La diferencia de sexos en los (as) docentes influye en sus estilos de enseñanza y d) El que los (as) profesores(as) sean de Asignatura o de Carrera, influye en sus estilos de enseñanza.

Descripción del instrumento.

El ITI contiene doce grupos de cuatro palabras o frases. Cada palabra o frase corresponde a uno de los cuatro tipos de enseñanza. Los respondientes ordenan las cuatro opciones (4-1) de la más, a la menos representativa, se transfiere el número que han asignado para cada palabra o frase a la hoja de puntuación (de acuerdo con las instrucciones), y se suman los números anotados para cada categoría. El total más bajo indica el estilo menos preferido. El total más alto indica el estilo más preferido del respondiente.

Procedimiento

A cada participante se le explicó brevemente qué son los ciclos de aprendizaje Adulto y por Experiencias, poste-

riormente se les dio a contestar el ITI. Si así lo desearon, se les pidieron datos para identificarlos y comentarles sus puntajes y como qué tipo de instructor fueron identificados. Con este último punto esperamos que ellos se den cuenta de sus estilos de enseñanza, que sepan cuál es el que más prefieren y cuál no, para que con las técnicas adecuadas puedan desarrollar esas habilidades po-

tenciales y permitan que sea mayor el número de alumnos suyos se vean beneficiados en sus formas de aprender, ya que de acuerdo con Kolb (1976) no todos aprendemos de la misma manera, y creemos que si los profesores atienden esas diferencias al identificar sus propios estilos de enseñanza, podrán orientar mejor el aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

Tabla 1
T de Student para muestras independientes

Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
OYENTE	Equal variances assumed	2.108	.150	2.061	83	.042	.1525	.07401	.00534	.29975
	Equal variances not assumed			2.054	75.901	.043	.1525	.07426	.00464	.30045
DIRECTOR	Equal variances assumed	.601	.440	-.850	83	.398	-.0679	.07987	-.22674	.09099
	Equal variances not assumed			-.848	81.110	.399	-.0679	.08000	-.22704	.09129
INTÉRPRETE	Equal variances assumed	1.634	.205	-1.759	83	.082	-.1194	.06788	-.25437	.01563
	Equal variances not assumed			-1.763	79.934	.082	-.1194	.06770	-.25410	.01536
COACH	Equal variances assumed	.500	.482	.485	83	.629	.0347	.07156	-.10763	.17703
	Equal variances not assumed			.485	82.665	.629	.0347	.07148	-.10749	.17689

RESULTADOS

Los datos obtenidos de la muestra fueron sometidos a diversos tipos de exploración: descriptivos, ANOVA, correlacional y T de Student. Se aplicó el Inventario del Tipo de Instructor (ITI) a 85 académicos de un total aproximado de 250 profesores de la carrera de psicología, de los cuales 43 son profesores de Carrera (Tiempo Completo) y 42 de Asignatura (contratación por horas). Esto equivale al 50.6% y 49.4% respectivo. De éstos, 53 (62.4%) son hombres y 32 (37.6%) mujeres.

En cuanto al Área de adscripción, 25 (29.4%) se ubicaban en el Área Metodológico y Experimental; 28 (32.9%) pertenecen al Área Educativa; 15 (17.6%) adscritos al Área Clínica y 17 profesores (20%) corresponden al Área de la Psicología Social. Con relación a la

experiencia en la enseñanza (antigüedad) expresada por los docentes en el cuestionario, 7 de éstos tenían de 1 a 5 años de antigüedad; 11 profesores con 6 a 10 años; 8 de 11 a 15 años; 13 de 16 a 20 años; 38 de 21 a 25 años; 7 de 26 a 30 años; y un profesor con más de 30 años de experiencia docente.

Análisis estadísticos

En orden a responder a las cuestiones formuladas, tanto al logro de los objetivos como a las hipótesis de trabajo propuestas y, tomando en cuenta diversos factores sobre los cuales se recabó la información, obtuvimos las siguientes inferencias:

En primer lugar, se realizó una t de Student, buscando establecer diferencias entre hombres y mujeres docentes, respecto a los cuatro estilos de enseñanza. Sólo

Tabla 2
Análisis de varianza entre las áreas y los cuatro estilos de enseñanza

Estilos de enseñanza		Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Media de los Cuadrados	F	Sig.
OYENTE	Between Groups	16.873	3	5.624	.315	.814
	Within Groups	1445.315	81	17.843		
	Total	1462.188	84			
DIRECTOR	Between Groups	27.262	3	9.087	.458	.712
	Within Groups	1606.926	81	19.839		
	Total	1634.188	84			
INTÉRPRETE	Between Groups	103.055	3	34.352	2.506	.065
	Within Groups	1110.522	81	13.710		
	Total	1213.576	84			
COACH	Between Groups	120.526	3	40.175	2.750	.048
	Within Groups	1183.521	81	14.611		
	Total	1304.047	84			

Tabla 3
Correlación Producto-momento de Pearson

Estilos de Enseñanza		OYENTE	DIRECTOR	INTÉRPRETE	COACH
OYENTE	Pearson CorrelationSig. (2-tailed)N	1	-.708**	-.261*	-.015
		.	.000	.016	.893
		85	85	85	85
DIRECTOR	Pearson CorrelationSig. (2-tailed)N	-.708**	1	-.044	-.328**
		.000	.	.693	.002
		85	85	85	85
INTÉRPRETE	Pearson CorrelationSig. (2-tailed)N	-.261*	-.044	1	-.640**
		.016	.693	.	.000
		85	85	85	85
COACH	Pearson CorrelationSig. (2-tailed)N	-.015	-.328**	-.640**	1
		.893	.002	.000	.
		85	85	85	85

* La Correlación es significativa en el nivel 0.05 (con 2-colas).

** La Correlación es significativa en el nivel 0.01 (con 2-colas).

en el estilo «oyente» hay diferencias significativas al obtenerse una t de 2.061 con una p= .042. Tabla N° 1:

En segundo lugar, el tiempo de ser profesor (antigüedad o experiencia docente) y la edad de los mismos

en relación con el estilo de enseñanza, no representan diferencias significativas respecto a su estilo de enseñanza.

En tercer lugar, la ANOVA de los cuatro estilos de enseñanza y las cuatro áreas muestra que la diferencia entre los grupos se presenta en el estilo «Coach» (entrenador), al obtenerse una $F=2.750$ con una $p=.048$. De manera descriptiva la media más alta aparece en el Área Clínica $x=34.40$, lo que es indicativo de que en esta área este estilo predomina. Ver Tabla N° 2.

En cuarto lugar, el índice Producto-momento de Pearson muestra la existencia de asociaciones entre las puntuaciones de los cuatro estilos de enseñanza (director, oyente, intérprete y coach); indicando una mayor significación del estilo oyente con una $r = .708$ con una $p = .000$; por el coach e intérprete con una $r = -.640$ con $p = .000$. Esto es, a más director menos oyente; a más oyente menos intérprete. Ver la Tabla N° 3.

CONCLUSIÓN

En este estudio analizamos cómo los diferentes estilos de enseñanza del profesor se podrían relacionar con factores que juzgamos relevantes para un estudio exploratorio como éste (edad, sexo, área de adscripción, antigüedad docente y plaza). Por lo tanto, enterarse de los estilos de enseñanza en la carrera de psicología con un Plan de Estudios de tipo modular, y en víspera de renovación, es importante y necesario porque han recibido poca atención de los investigadores en la psicología educacional.

Resultado de esto, es que la literatura científica contiene sólo algunos instrumentos desarrollados para la evaluación o medición de los estilos de enseñanza en la formación del psicólogo. Por otra parte, sentimos que los cuatro estilos del ITI, construido por Wheeler y Marshall (1986), son sólo constructos teóricos para la explicación de diferentes comportamientos en la enseñanza. En el mundo real, un profesor puede exhibir los cuatro estilos conductuales de instrucción. Los profesores únicamente difieren en la *extensión* de cada estilo o pueden usar diferentes estilos de enseñanza y relacionarlos con las diferentes situaciones de enseñanza a las que se enfrentan. Además, no podemos asegurar que los estilos de enseñanza manifestados por los académicos sean patrones habituales y fijos en su comportamiento. Para comprobar esto, sería necesario y conveniente desarrollar un estudio antes y después (test-retest), del semestre modular.

Más aún, sería necesaria otra investigación para estudiar, a corto plazo, la confiabilidad del test-retest del ITI, incluyendo el número de profesores necesarios para una muestra con probabilidad estadística. Quizás, más adelante, otros estudios que contemplen muestras mayores e incluyan profesores de otras escuelas de psicología sean necesarios para probar la aplicabilidad ge-

neral y para confirmar la validez de construcción del ITI por medio de un análisis factorial.

En resumen, el ITI cumple las propiedades básicas de un instrumento para medir los estilos de enseñanza. En el futuro, si el ITI es validado y confiabilizado, podría utilizarse en la selección de profesores o tutores para los diferentes programas curriculares y las áreas que componen la estructura de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza.

Bibliografía

- Alonso, C., Gallego, J. y Money, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. España. Ediciones Mensajero.
- Alvarado, Blanca y Panchí, Virginia (2003). «Importancia de conocer los estilos de pensamiento para educar a distancia». *WEB World Bank. Global Distance. Education Net*
- Barón J. (1987). «GAT kinds of intelligence components are fundamental?» En Chipman, S. F., Segal, J. W. y Glaser, R. (comp.) *Thinking and learning skills*, vol. 2: Research and open questions. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burke, P. G. y Garger S. (1988). *Marching to different drummers*. Jarboe Printing Company, 1988.
- Castañeda, F. S. y López, O. M. (1996). *Antología: Aprendiendo a Aprender*. México. UNAM.
- Cruz Mojica, Diana (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior: Un reto para el siglo XXI*. Universidad de Puerto Rico en Humacao. http://cuhwww.upr.clu.edu/~ideas/Paginas_htm_espanol/estilos_aprender.pdf (agosto de 2004).
- Delgado, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Grigorenko, E. L. y Sternberg, R. J. (1995). «Thinking styles». En Saklofske, D. y Zeidner, M. (comps.). *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum Press. Págs. 205-229.
- Kolb, D. A. (1974). «On management and the learning process». En Kolb, D. A y Rubin, J. M. (Eds). Pp. 239-252.
- Miller, A. (1991). «Personality types, learning styles and educational goals». *Educational Psychology*, 11, 217-238.
- Ortega Escamilla, Nieves E. (2005). «Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de la UNAM. Estudio exploratorio». *Tesis de licenciatura*. Carrera de psicología. México. UNAM. En prensa.
- Smith, M. K. (2001) «David A. Kolb on experiential learning», *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/b-explrn.htm> (octubre de 2004).
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento*. Argentina. Paidós
- Wheeler, M. y Marshall, J. (1986). «The trainer type inventory (TTI): identifying training style preferences. *The 1986 Annual: Developing Human Resources*. San Diego, CA. University Associates.

El Reto de las Tutorías en el Bachillerato Tecnológico. ¿Mito y/o Realidad en la Educación desde la Orientación Educativa?

Rosalinda Robles Rivera¹

*Dime... y lo olvido; enséñame... y lo recuerdo;
involúcrame... y lo aprendo*

Benjamín Franklin

Resumen: El rol del Orientador Educativo ante el reto de institucionalizar los Programas de Tutorías, particularmente en el nivel de educación media superior, implica un grado significativo de formación, reorganización, actitud, colaboración y redefinición de perfiles laborales que ante la Reforma Curricular del Bachillerato en México, convierte más en un mito que en una realidad a la acción tutorial, sin mencionar la complejidad de funciones y la posición que asumen o deben asumir los diferentes actores educativos. Este avance de investigación invita a una reflexión proactiva del quehacer educativo para los orientadores, que desde su escenario particular participan en la gestión y cambio de sus instituciones, con la obligación y el derecho de contribuir a una educación integral en los estudiantes. **Palabras clave:** Orientación educativa, Tutorías, Reforma Curricular

Nuestra investigación que debía concluir en Octubre 2007, se llevó a cabo en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de servicios N° 125 (CETIS), de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Pretende realizar un diagnóstico institucional para conocer el impacto de la participación de 19 docentes en el Diplomado en Gestión e Instrumentación de las Tutorías de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que se cursó durante el periodo 2005/2006. El estudio es de carácter descriptivo, se utilizó como instrumento de medición un cuestionario y una entrevista que se aplicó a docentes del diplomado y alumnos que han recibido la tutoría de éstos docentes. Es un estudio de caso, el diseño de investigación es mixto ya que se pretende indagar, de manera cualitativa, algunos aspectos relacionados con el perfil del tutor, las condiciones y características para llevar a cabo la tutoría y de existir una correlación con el programa Institucional de Tutorías de la DGETI, señalar sus afinidades o discrepancias.

El trabajo que se presenta, coincide con 3 eventos significativos que atañen a la tarea del orientador:

- a) La reforma curricular del bachillerato tecnológico
- b) La necesidad de re-valorar el rol y funciones de la Orientación Educativa
- c) La importancia de participar desde los diferentes niveles educativos en la evaluación educativa que se

está realizando en el país por parte de la Secretaría de Educación Pública

La dinámica de la sociedad actual enfrenta un nuevo reto bastante complejo e interesante para los agentes educativos, al orientar su quehacer hacia el desarrollo de nuevos valores, actitudes y acciones institucionales, en relación con la globalización del conocimiento. Un ejemplo de ello es la Reforma Curricular del Bachillerato Tecnológico, que gradualmente ha ido rompiendo con esquemas tradicionales, por una educación más versátil e integradora.

La dinámica orientada hacia la flexibilidad curricular en la consolidación de un modelo educativo, que responda a las demandas de calidad educativa, implica entre otras cosas conocer cómo la política educativa retoma una serie de referencias y experiencias tanto nacionales como internacionales, en las que se estudia la diversidad de problemas educativos, para tratar de integrar acciones que respondan mejor a las necesidades científicas y tecnológicas de nuestro país, tratando de promover el desarrollo de habilidades y valores de manera significativa centrando la enseñanza en el aprendizaje del alumno.

En el caso de la Educación Media Superior Tecnológica, deberá enfocarse a la formación e información, además de enfrentar al docente a una nueva expectativa de

¹ Maestría en Psicología con Especialidad en Orientación Educativa por la UASLP, Docente Investigadora del CETIS No.125 de la DGETI, Delegada de la AMPO y Representante de la AIOSP en el Estado de San Luis Potosí, México. Investigaciones en las áreas de Psicología y Educación con énfasis en Orientación, Rendimiento Académico, Formación y Actualización. Correo.-rosyrobes07@hotmail.com

mejora personal y profesional en la que sus habilidades, actitudes y compromisos institucionales serán fundamentales para el logro de los objetivos propuestos.

El enfoque constructivista que sustenta el modelo académico de la reforma, presenta elementos que muchos docentes ya practican en las aulas y que motivarán su quehacer e interés por profundizar en su estudio, para facilitar la acción educativa; sin embargo, para fortalecer estas acciones es importante considerar el trabajo conjunto de los integrantes de la comunidad, por lo que es necesario iniciar gradualmente su participación y actualización.

Aspectos Fundamentales

La sociedad del conocimiento

- Promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida
- Lograr una preparación acorde con el modelo de desarrollo sustentable
- Desarrollar habilidades y ofrecer conocimientos para la elucidación y solución de problemas
- Adoptar un enfoque educativo centrado en el aprendizaje
- Promover el desarrollo de valores
- Constituirse como un currículum flexible

De ahí la necesidad de capacitar al personal docente, en este nuevo modelo educativo, al igual que a los directivos y personal administrativo.

La función del docente en la implementación de éste nuevo modelo, ha generado a su vez, acciones que en lo cotidiano de los espacios escolares ha favorecido de manera significativa los resultados iniciales de la Reforma curricular; sin embargo, los cambios de esta reforma curricular han sido hasta este momento, sólo el preámbulo para una nueva participación del docente en el centro educativo, es decir, lo que dentro del nuevo modelo educativo se ha denominado como acción tutorial

Por esta razón, como parte del Programa de Actualización y Superación del CETis N° 125, y de manera proactiva se realizó el Diplomado en Gestión e Instrumentación de las Tutorías, con el apoyo de la ANUIES.

Sin embargo, las estadísticas nacionales e internacionales de organismos como la SEP y la OCDE, que de 2004 a la fecha ubican a nuestro país por abajo del lugar 24 hasta el 31 en cuanto a índices de reprobación, abandono y rezago escolar, invitan a reflexionar sobre la realidad que se está viviendo a raíz de esta reforma, en la que se ha contado con un buen desarrollo en materia de equipamiento a los centros escolares con tecnología de

primer nivel, pero con una lamentable desarticulación para su manejo por parte de los agentes educativos, ante la carencia de espacios, mobiliario, capacitación y personal especializado, que tanto los docentes que ahora asumen el rol de facilitadores del aprendizaje, como los orientadores que son coordinadores de la formación e instrumentación de los programas de tutorías, en una estructura que no contemplaba la colaboración, el trabajo en equipo ahora denominado *coaching*, y la mejora del clima y ambiente organizacional, para ingresar a sistemas de competencia, calidad y certificación.

La formación de personas más que de alumnos, como parte fundamental de la educación requiere de análisis más profundos; se necesita de manera imperante investigación en las áreas más propicias para el mejoramiento de los servicios y programas que se ofrecen en los distintos niveles educativos. Se pretende el aseguramiento de la calidad a través del desarrollo de habilidades para generar nuevos conocimientos a partir de la experiencia propia acumulada y la revisión y socialización de experiencias de otros profesionales, a través de procesos creativos e innovadores que permitan no solamente mejorar su propia práctica, sino enriquecer el conocimiento de otros profesionales que se encuentran en el área y por consiguiente de los alumnos que son los beneficiarios directos de la formación del profesorado

Es importante remarcar el impacto de la función y formación del este último en la vida de las instituciones, y sobre todo en la vida de los alumnos con los que se convive diariamente. Se necesita, pues, una visión más trascendental de su labor, para el enriquecimiento de la vida del alumnado y de los beneficios que por consecuencia se genera en la sociedad.

El compromiso que se deriva de la participación en las actividades señaladas, genera la necesidad de integrar un diagnóstico hacia el interior de la institución que valore cualitativamente el impacto de esta experiencia en los docentes participantes, de tal forma que en una segunda etapa sea posible detectar el impacto de este proceso de formación, en áreas específicas del rendimiento académico.

En este sentido, cabe destacar que:

En el marco del Seminario de Alto Nivel sobre Estrategias Educativas y Desarrollo de la Calidad de la Educación a Nivel Estatal, organizado por la UNESCO, los secretarios de Educación de 16 entidades del país coincidieron en que los principales retos que enfrentan los sistemas estatales de enseñanza son la ampliación de la cobertura en el nivel medio superior, la capacitación del magisterio y el financiamiento. (Seminario de la UNESCO, 2007).¹

¹ http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_07Ref230107 (septiembre de 2007).

Con base en lo anterior, si uno de los retos es ampliar la capacitación del personal que labora en el sector educativo, ¿qué lugar ocupa el personal docente y no docente que se dedica a la orientación y a la acción tutorial?, ¿se incrementará el número de orientadores o se orientará a los docentes- tutores en las áreas pertinentes para este quehacer?; ¿en que proporción por orientador y/o tutor se ampliará la cobertura? En el caso del Bachillerato Tecnológico, ¿cómo se dará la implementación del programa, para que sea eficiente y de calidad ante el proceso de certificación que nos atañe?

El Bachillerato Tecnológico en la DGETI (DGETI, 2004), es una institución educativa del nivel medio superior, en las áreas industrial y de servicios. Es un órgano centralizado, que ofrece a través de sus planteles servicios educativos en el nivel medio superior (bachillerato) con carrera técnica profesional en las áreas industrial, comercial y de servicios (DGETI, 1997).

La DGETI forma parte del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), el cual está integrado por un conjunto de instituciones creadas para proporcionar, bajo la coordinación de Secretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), servicios educativos, investigación, desarrollo tecnológico, atención comunitaria, asesoramiento técnico y difusión cultural.

La Educación Media Superior Tecnológica en Cifras / Estadística Básica 2004-2005

1,207,133	Alumnos Inscritos
536,842	Alumnos de Nuevo Ingreso
1,290	Planteles
310	Carreras
32,192	Grupos
2,156	Servicios Educativos
62,828	Personal Docente
38,470	Personal No Docente
244,861	Egresados
71,218	Titulados

Ver.- <http://cosnet.sep.gob.mx/estadistica.php> (septiembre de 2007).

La DGETI ofrece sus servicios educativos a través de sus 429 planteles (167 CETis y 262 CBTis), ubicados en las 32 entidades federativas de la República Mexicana. Los CETIS son Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios que permiten al alumno cursar una carrera técnica, después de terminar los estudios de secundaria. Su duración es de seis semestres, y los egresados pueden trabajar de inmediato en el sector productivo o establecerse por su cuenta.

Los CBTIS son Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios que imparten educación bivalente, pues es propedéutico terminal: El alumno estudia el bachillerato y, al mismo tiempo, como una ventaja adicional, una carrera técnica. Así, al término de los seis semestres que dura el bachillerato tecnológico, el egresado puede inscribirse a una escuela de educación superior y cursar una carrera de nivel licenciatura, además de trabajar como técnico profesional.

Carreras

Institución	Bachillerato Tecnológico	Estudios Terminales	Total
DGETI	50	50	100
	16.08%	16.08%	32.15%

Docentes

Área de Estudio	Bachillerato Tecnológico	Estudios Terminales	Total
Ciencias Agropecuarias	68,626		68,626
	6.17%		6.17%
Ciencias Naturales y Exactas	22,391		22,391
	2.01%		2.01%
Ciencias de la Salud	66,218	12,862	79,080
	5.96%	1.16%	7.11%
Ciencias Sociales y Administrativas	321,497	39,266	360,763
	28.91%	3.53%	32.44%
Educación y Humanidades			
Ingeniería y Tecnología	486,047	95,043	581,090
	43.71%	8.55%	52.26%
TOTAL	964,779	147,171	1,111,950
	86.76%	13.24%	100%

Alumnos

Institución	Bachillerato Tecnológico	Estudios Terminales	Total
DGETI	26,077	572	26,649
	41.51%	0.91%	42.42%

Para desempeñar sus funciones, la DGETI comprende en su estructura organizacional, tres niveles de operación:

1. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (Nacional)
2. Las 32 Coordinaciones de Enlace (Estatales)
3. Los Centros Educativos (Planteles Locales)

Ante la necesidad de transformar las estructuras sociales y de producción, la DGETI (www.dgeti.sep.gob.mx) ha enfrentado el reto de adaptarse y participa decididamente en el desarrollo que la nación exige; bajo esta premisa ha desconcentrado las funciones académicas y administrativas de las instituciones que de ella dependen, con el objeto de manejar la planeación, control y evaluación, del servicio educativo que administra.

Es así como operan las coordinaciones de enlace operativo, para dar congruencia y mejorar la calidad del quehacer educativo que desarrollan los planteles en cada estado de la República, optimizar los recursos que tienen asignados cada uno de ellos, además de ser el canal de comunicación con la Dirección General.

En el nivel local se ubican los centros de estudios que cuentan con un director como responsable de planear, programar, coordinar, supervisar y controlar las actividades escolares, de acuerdo con las políticas y lineamientos emanados de la Coordinación, la Dirección General y demás autoridades correspondientes.

El Bachillerato Tecnológico tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante planes y programas de estudio que por su contenido, proporcionan al educando una adecuada preparación propedéutica, que le permite continuar estudios a nivel superior y lo capacita en un área tecnológica para su incorporación al trabajo, si así lo desea. Esta modalidad bivalente se imparte en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), la mayoría de ellos en el sistema educativo escolarizado y en algunos planteles con el Sistema de Educación Abierta (SAETI); el cual se desarrolla a través de asesorías periódicas a los alumnos, sin que para ello tengan que asistir diariamente al plantel.

Egresados

Institución	Bachillerato Tecnológico	Estudios Terminales	Total
DGETI	122,608	916	123,524
	50.07%	0.37%	50.45%

Titulados

Institución	Bachillerato Tecnológico	Estudios Terminales	Total
DGETI	19,708	160	19,868
	27.67%	0.22%	27.90%

El CETIS N° 125

El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios N° 125, pertenece a la Coordinación Estatal N° 24. Su población es de 1,016 alumnos en ambos turnos,

jóvenes de entre 14 a 20 años; su estatus socioeconómico corresponde a medio y bajo, con un porcentaje aproximado al 25% que vienen de las comunidades, ejidos, rancherías y poblados de los municipios de Mezquitic de Carmona, Soledad de Graciano Sánchez y de la Capital del Estado.

Cuenta con 43 trabajadores directivo-administrativos y 73 docentes de los cuales uno es el responsable de Orientación Educativa y 19 egresados del diplomado; apoyan con tiempo de 1 a 2 horas a la semana el programa de tutorías.

Desde esta perspectiva, se requiere de la transformación de los procesos educativos incorporando estrategias que promuevan el desarrollo integral del alumno y no sólo la acumulación de información. Una estrategia fundamental es la atención personalizada del estudiante, lo que permite centrar los programas académicos en el logro de metas formativas y no sólo del cumplimiento de programas. Dicha estrategia es la tutoría, entendida como *un proceso de apoyo académico que se da a lo largo de la permanencia del estudiante en la institución, con el fin de mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar habilidades y actitudes positivas en los estudiantes* (ANUIES 2000).

Siendo congruentes en este sentido con los objetivos y metas del sexenio en el que se inició este proceso de formación tutorial y con las bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, en el que se propone «Tener Programas de atención personal, de tutorías y desarrollo integral para los alumnos, desde su ingreso hasta su egreso en las instituciones de Educación Superior», la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en sus propuestas para el Desarrollo de la Educación Superior, específicamente en el Programa Estratégico de Desarrollo, señala «como componente clave para dar coherencia al conjunto de acciones, [que] se requiere que se pongan en marcha sistemas de tutoría, gracias a los cuales, los alumnos cuenten a lo largo de toda su formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado».

Avance preliminar y sugerencias

El Programa de Tutorías como servicio educativo, es una estrategia pedagógica y de formación que debe considerar mecanismos de apoyo y orientación en el proceso de formación integral del alumnado, en el que se requieren cambios estructurales y actitudinales, que van más allá de la función del orientador y de la propia gestión que le compete desde su espacio institucional.

En la tutoría que se ha venido dando en los tres últimos semestres en el CETIS N° 125, el tutor y el tutorado han establecido relaciones diferentes a las que se daban anteriormente en el rol del docente con su asig-

natura y sus educandos..., pero aun falta enriquecer el trabajo en:

- Actitudes
- Conocimientos
- Coordinación de acciones
- Cultura organizacional
- Estilos
- Espacios físicos
- Tiempos
- Trabajo en equipo

El diplomado en Gestión e Instrumentación de la Tutoría de la ANUIES, terminó en mayo de 2006, con el 90% de los docentes que iniciaron; durante el periodo mayo/junio 2005 se integró un documento propositivo como evidencia de participación y aprendizaje que validará la acreditación del mismo.

Los trabajos derivados de las lecturas, foros de discusión y ejercicios, se están integrando en un documento institucional que en se espera sea de utilidad para los planteles de la coordinación de enlace y sea posible dar continuidad, seguimiento y conclusiones que seguramente beneficiara el buen desempeño de las tutorías.

Del resultado de esta actividad se integrará el concentrado de resultados y se identificará el impacto del mismo tanto para los docentes como para los alumnos.

En este momento se cuenta con un cuestionario del perfil de participación del docente/tutor, del cual se obtendrá un concentrado de respuestas para su análisis.

La dinámica de actividades propias de la Reforma Curricular, ha mantenido al conjunto de docentes-tutores en una actividad académica bastante intensa en la que se está trabajando en la elaboración de secuencias didácticas y evidencias de trabajo, aunado al cierre del ciclo escolar; sin embargo, en opinión de los docentes-tutores que se han dado a la tarea de dar continuidad al proceso de tutorías con sus alumnos, se manifiesta un resultado favorable, ya que se han identificado cuatro grandes grupos de problemática:

- De carácter psicofamiliar
- De carácter psicoeducativo
- De carácter socioeconómico
- De carácter motivacional y de autoestima

Finalmente se sugiere revisar información sobre tutorías, orientación, planes de desarrollo y propuestas en proceso, para desde el ámbito en el que cada uno se encuentra: reorientar, revalorar, reconceptualizar la tarea de los orientadores educativos hacia estos cambios, participando de manera activa en este proceso de cambio, que en su momento será parte de la historia en materia

de Orientación, ya que como bien señala Cabrera, G. (2007):

La ONU, la UNICEF, la UNESCO, la OMS la OCDE y el Banco Mundial, conminan a los gobiernos nacionales a invertir más recursos en la educación local, potenciando su cualidad como factor de desarrollo humano; y cuando estas entidades han postulado como uno de los indicadores más consistentes de la calidad en educación a los programas y servicios de apoyo a la formación integral, la Orientación Educativa se presenta como la disciplina que incluye este conjunto de estrategias psicopedagógicas que, desde siempre, han contribuido a la mejora de la educación de nuestros jóvenes.

¡Ese es el reto y el impacto de nuestro quehacer: es en lo que debemos involucrarnos, con claridad e inteligencia, recuperando lo que hemos avanzado!

Bibliografía

- ANUIES (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES
- ANUIES (2005) *Antología del Diplomado en Instrumentación y Gestión de la Tutoría*. México: ANUIES
- Cabrera, G. (2007), *AMPO para el Ahora y el Mañana*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, N° 10, México.
- COSNET, (2004). *Estructura del Bachillerato Tecnológico*, Consejo del Sistema Nacional de Educación de Educación Tecnológica, México.
- DGETI, (1994) *Manual de Procedimientos para el Servicio de Orientación Educativa de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial*, México.
- Fernández J. P. (2004). *La tutoría académica personalizada y su importancia en la eficiencia escolar*, en: *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. I No.2, México: REMO
- OCDE/PISA, (1996) Fuente: International Association for the Evaluation of Educational Achievement-»Mathematics Achievement in the Middle School Years».
- OCDE/PISA, (2004) Fuente: International Association for the Evaluation of Educational Achievement-»Mathematics Achievement in the Middle School Years».
- Secretaría de Educación Pública, (1996), «Programa Nacional de Educación 1995-2000», México.
- Secretaría de Educación Pública, (2001), «Programa Nacional de Educación 2001-2006», México.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1998). *Plan Institucional de Desarrollo de la UASLP 1997-2007*. México: UASLP
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, *Informe 2004-2005. lic. Mario García Valdez. Tomo I* México: UASLP.

Proceso de Educación Comunitaria: Zonas de Contactos Interaccionales de Potencialidades Comunitaria y Orientación Educativa

Aída Rosa Gómez Labrada y Clara Suárez Rodríguez*

Resumen: La Orientación Educativa promueve en los sujetos la búsqueda de posibles alternativas de respuestas a las contradicciones y conflictos que enfrentan; de aquí que ésta tenga un carácter de esencia en todo el proceso educativo comunitario, mediado por una reflexión en acción que enriquece las zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitarias (ZOCIPC) y a su vez estas promueven una Orientación que desde la diversidad logra la integración social comunitaria y se visualiza en la socialización comunitaria. **Palabras clave:** educación comunitaria, socialización comunitaria, sustentabilidad educativa comunitaria.

Introducción.

El surgimiento de las comunidades se produce con el propio nacimiento del ser humano en el largo proceso de evolución, en el cual el trabajo y la vida en grupo fueron factores fundamentales. Este proceso se inicia en la comunidad primitiva y con la aparición de nuevos instrumentos y técnicas para el trabajo, y la propia necesidad de la vida en grupo trae como consecuencias mayor producción, la división y especialización del trabajo, el surgimiento de clases sociales que acentúan las diferencias entre éstas y el rol protagónico del ser humano en el desarrollo de una determinada región o territorio y que empiecen a surgir fuertes lazos y sentimientos de identidad y pertenencia a un grupo en un contexto determinado.

Después de la Segunda Guerra Mundial los programas de desarrollo estaban más dirigidos al protagonismo de los comunitarios y en 1954 se plantea en la reunión del Consejo Económico Social de las Naciones Unidas la expresión «desarrollo comunitario» para designar un medio instrumental hacia objetivos tendentes a la elevación de los niveles de vida; lo integran procesos por medio de los cuales los esfuerzos del pueblo se unifican con el de las autoridades para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, para integrarlas a la vida nacional.

En el ámbito internacional son significativos los fundamentos epistemológicos que aportan diferentes autores, dado su carácter universal y general. Marco Marchioni en *La utopía posible, planificación social y organización de la comunidad*, refleja el rol del Estado y la relación entre política social y desarrollo económico, y la importancia de la participación y el protagonismo de los comunitarios en su proceso de transformación.

Ezequiel Ander-Egg se refiere en diferentes publicaciones relacionadas con la organización y desarrollo de las

comunidades, a cómo es necesario lograr el autodesarrollo a partir del protagonismo de los propios actores.

Es importante destacar el proceso de descentralización en América Latina, fundamentalmente en materia de políticas sociales que se torna significativo a partir de la década del 70 cuando se promueven diferentes vías y en el nivel local comienzan a protagonizarse más las acciones de autodesarrollo.

Paulo Freire realizó un gran aporte a la metodología de la investigación popular, de utilidad en América Latina y Cuba a través de sus obras *Pedagogía de la Pregunta, de la Esperanza, de la Autonomía*, entre otras.

La obra y epistemología investigativa de estos y otros autores, por su valor científico y flexibilidad en su aplicación, sirven en gran medida como fundamentos y referencias para la educación de las comunidades.

En Cuba con el surgimiento y desarrollo de la *Batalla de Ideas* se requiere de nuevas formas de participación de las comunidades en la solución de sus problemas, se produce un enriquecimiento del contenido de conceptos como: participación, integración, coordinación y aprendizaje, formando parte del núcleo de acciones y eventos protagonizados por los actores sociales, expresión máxima de la praxis-transformadora de la sociedad, en la cual el proceso de educación comunitaria es distintivo.

Con esta visión se advierten las *zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitarias* (ZOCIPC), como movimiento que promueve valores, conocimientos y trazan nuevas pautas culturales, dinamizadas por una Orientación Educativa que se realiza en las propias comunidades y desde sus realidades con actores sociales que en un interactivo potencian el autodesarrollo.

Desarrollo

¿Cómo potenciar el proceso educativo en la comunidad? El estudio de la educación en el ámbito comunitario como

* Aída Rosa Gómez Labrada es profesora auxiliar, con Especialidades en Psicología, Pedagogía e Historia, Master en Ciencias de la Educación Superior, Investigadora en Desarrollo Social y Comunitario. Secretaria académica RED de Orientadores Latinoamericanos, Universidad de Las Tunas, Cuba. Correos. agomez@ult.edu.cu y arosa1cu@yahoo.es. Clara Suárez Rodríguez colabora en la Universidad de Oriente, Cuba. Correo.- csuares@yahoo.es.

un proceso organizado y dirigido, tiene un sentido educativo al estar orientado a fomentar el autodesarrollo desde las realidades y vivencias de los propios comunitarios. El proceso de educación supone la influencia consciente y dirigida hacia un objetivo: fomentar y desarrollar en los comunitarios un comportamiento social activo como resultado de un sistema de influencias formativas que contenga las exigencias necesarias de la sociedad y las propias realidades de la comunidad.

Desde estos puntos de vista se pueden plantear como principios de la educación comunitaria:

1. *Principio de la Contextualización.* Se requiere tener como punto de llegada y partida para el accionar en la comunidad, las peculiaridades del contexto sociocultural y educativo con sus valores, identidad, cultura y vida cotidiana.
2. *Principio del carácter perspectivo del desarrollo social comunitario.* Es importante tener en cuenta no solo las necesidades y problemas de los procesos complejos actuales, sino también las perspectivas del desarrollo social, la autoeducación de los comunitarios y su visión futura.
3. *Principio del carácter sistémico y orden lógico desde la diversidad social.* La educación comunitaria logra sus objetivos si se tiene en cuenta la diversidad de influencias sociales y el orden sistémico e integrado de las acciones individuales y colectivas mediadas por una comunicación dialogada en la propia comunidad.

Es importante tener en cuenta los conocimientos, hábitos, habilidades, necesidades, problemas, la vida cotidiana y la cultura de los actores sociales. Sobre esta base aumentará paulatinamente la complejidad del contenido y las influencias pedagógicas por lo que es importante el diseño de estrategias y programas que se fundamenten en esta lógica.

El proceso de educación supone la influencia consciente y dirigida hacia un *objetivo*: Fomentar y desarrollar en los comunitarios un comportamiento social activo como resultado de un sistema de influencias formativas que contenga las exigencias necesarias de la sociedad y las propias realidades de la comunidad.

La Orientación constituye un proceso que prepara al individuo para el logro de una personalidad saludable y madura, que esté en condiciones de hacer sus elecciones personales, partiendo del desarrollo de un conjunto de potencialidades que le permitan desenvolverse plenamente en la sociedad.

Es por ello que debe ser analizada como un proceso continuo y gradual donde un sujeto de manera guiada puede ir asimilando y consolidando todas aquellas herramientas que en un momento dado de su desarrollo, le permitan actuar en correspondencia con las agencias de la situación a enfrentar.

La finalidad de la Orientación siempre trasciende la situación concreta en la que ella se origina, por el hecho de que responde también a una imagen ideal, a un determinado modelo del hombre o relación, hacia el cual se encaminan las

acciones y/o procedimientos que garantizarán el acercamiento gradual al mismo.

La articulación entre lo instructivo, lo educativo y lo orientador en el proceso educativo comunitario, repercute en una actuación cada vez más independiente, activa y reflexiva del comunitario en el proceso de satisfacción de sus necesidades e intereses y el la consolidación de su esfera motivacional.

El proceso educativo comunitario es considerado con un enfoque holístico configuracional (Fuentes H., 1998: 44), significado como «Un proceso que de modo consciente se desarrolla a través de múltiples relaciones de carácter social que se establecen entre comunitarios y los que inciden en la educación con el propósito de instruir, educar, orientar a los participantes, dando respuestas a las demandas de la sociedad, para lo cual se sistematiza y recrea la cultura acumulada por la sociedad por vía formal e informal»

El reconocimiento del proceso educativo comunitario como un proceso social, enfatiza ante todo en relaciones interpersonales que se establecen entre individuos en diferentes sistemas comunicativos, y en este proceso el individuo puede revelar los valores que aportan los conocimientos. Para ello se requiere su concepción como un proceso de orientación, a través del cual es posible movilizar todos aquellos recursos personales lógicos necesarios para lograr la apropiación de los saberes de la humanidad, en el que además pueda ser capaz de identificar las múltiples contradicciones que en él se presentan y de encaminarse a la búsqueda de sus posibles soluciones.

El proceso de educación comunitaria se puede potenciar desde diferentes dimensiones, en este análisis y teniendo en cuenta la Teoría Holística Configuracional de los procesos sociales (Fuentes, Homero, 2001: 13). Desde este punto de vista, el proceso de educación de las comunidades es una totalidad, portador de cualidades significantes para su funcionamiento que son el resultado de las múltiples relaciones dialécticas entre sus expresiones y aspectos constitutivos que se dan en la comunidad.

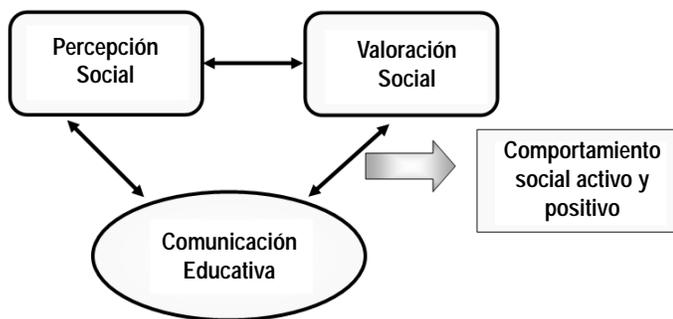
Sin embargo, el estudio de este complejo proceso lleva a la necesidad de abstraer algunos de estos aspectos para centrar la atención sólo en aquellos que, desde la perspectiva asumida, sean los que más aporten a la comprensión del proceso y predicción de su comportamiento, por lo que el proceso será analizado desde tres de sus dimensiones más generales: *diversidad social comunitaria*, *integración social comunitaria* y la *socialización comunitaria*. Sólo se separan para su estudio, por cuanto constituyen expresiones de la totalidad

La *dimensión diversidad social comunitaria* (Figura 1) se da en tanto en la comunidad existen diferentes actores sociales que inciden en su educación y desarrollo con un mayor o menor grado de actuantes como decisores. En lo social una de las formas de expresión de procesos de complejización está dada por la multiplicación de actores, de los nexos reales y potenciales que se generan entre ellos y la multiplicación de repertorios de acciones posibles entre los que

estos pueden elegir y de innovaciones que podrían introducir en sus formas de reproducción.

Esta dimensión es expresión concreta de la praxis comunitaria, mediada por esta, manifiesta su unidad dialéctica y constituye una manera esencial que refleja la realidad y la reproduce en forma de conocimientos. Se expresa en principios, leyes, categorías, otorga el dinamismo a las necesidades e intereses de los comunitarios, sirve de vínculo en la relación conocimiento práctica, revelando las propiedades, cualidades de la realidad; el sujeto participa en los diferentes eventos a partir del prisma de su valor y significado que tengan para él.

Fig.1. La dimensión diversidad social comunitaria y sus configuraciones.



La transformación práctica desentraña la naturaleza de las cosas. Su acción no se reduce al simple conocimiento, sino además a qué necesidad satisface y qué propiedad posee significado en correspondencia con sus intereses. Esto determina la interpretación recíproca objetiva de conocimientos y valor en todo su quehacer social.

Es la expresión del movimiento a través de las relaciones dialécticas entre las configuraciones *percepción social* y *valoración social* y su expresión en la *comunicación educativa*. La primera infiere las características del yo individual y del yo actuando con el otro para materializarse un nosotros actuando; la percepción de sí y del otro con sus cualidades positivas y negativas permite ir configurando cualidades, valores, conocimientos que los actores sociales significan necesarios para influir en la educación.

La configuración *valoración social* es expresión de la práctica social; en interacción recíproca mediada por la práctica expresa en síntesis los momentos objetivos y subjetivos del devenir social. Lo valorativo penetra en el sentido y significado que tiene en la diversidad social los diferentes eventos que se desarrollan en la comunidad, en relación con la percepción que tengan de los actores decisores.

La valoración social tiene su significación a partir de su expresión concreta como valor, en tanto permite al comunitario asumir posiciones en las relaciones con sí mismo, con los otros y con la realidad donde se desenvuelve, a partir de aquello que representa un valor para el propio individuo. Esta visión alcanza determinada connotación en el proceso

de formación y desarrollo de los valores que orientan la conducta de los actores sociales en la comunidad.

Estas configuraciones tienen su expresión en una comunicación educativa como proceso social, colectivo, pero con un sentido personal para los comunitarios, el cual no se puede separar de su valor social. Los actores sociales implicados promueven motivos, necesidades específicas hacia un proceso interactivo de enriquecimiento mutuo entre los comunitarios, cuya riqueza principal es la propia calidad del proceso. Marx señala que precisamente en la comunicación los individuos se crean unos a otros de manera física y espiritual. «La comunicación, según Marx, es la elaboración de los hombres por otros, su formación mutua como sujetos sociales» (Pupo, R. 1990: 34). En el proceso de comunicación se lleva a cabo un intercambio de actividades, representaciones, ideas, orientaciones, intereses, y se desarrollan y manifiestan el sistema de relaciones entre los actores sociales.

En estas relaciones no solo interviene el contenido de la información que se trasmite, sino las imágenes de uno y otro interlocutor; así como también una imagen de cómo somos percibidos por esta otra persona. La manera en que se organizan las percepciones está permeada por nuestras experiencias anteriores, el conocimiento, el significado y posiciones que tienen los otros actores sociales en la acción transformadora de la comunidad.

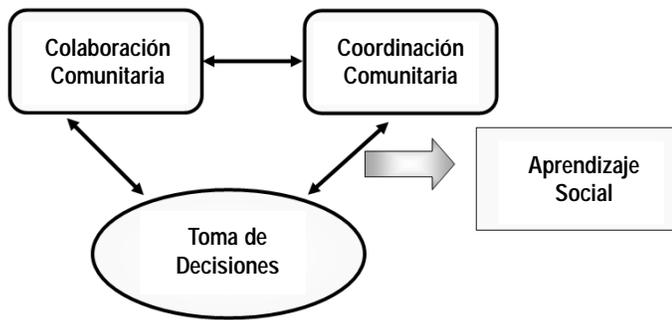
En las relaciones entre estas configuraciones se produce un movimiento hacia un *comportamiento social activo y positivo en los comunitarios*. Evidencia la necesaria solidez de los nexos en la diversidad que promuevan procesos de desarrollo en la comunidad y desde ella en un constante precisar de los puntos de contactos, lo colectivo y lo individual, pero con un nexo a través de la comunicación educativa, de manera que distinga la posibilidad que en un orden jerárquico va integrando habilidades, conocimientos y valores, que se reflejan en todo el quehacer comunitario y enriquecen la dimensión.

El comportamiento socialmente activo se sitúa primero en un concepto de sujeto consciente, que participa activamente desde la actualización de sus potencialidades, en su desarrollo personal y en el contexto social que le envuelve, sustentado en los valores sociales que hacen más positiva las relaciones interpersonales (independencia, autonomía, responsabilidad, sentido del deber, cooperación, solidaridad, autenticidad, creatividad, apertura a la comunicación). El carácter positivo de la actuación, entendido en el sentido humanista, significa asumir la comunicación como un proceso que favorezca en sí mismo y en el otro el entendimiento y el crecimiento, basado en la asimilación de valores morales valiosos dentro del proyecto de desarrollo social.

La dimensión *integración social comunitaria* (Figura 2) es vista como un fin, como un medio en la medida que reporta un cierto orden societario, pero también es vista como un camino por el cual transitan los sujetos para incorporarse a tal estructura. En este sentido la integración

social requiere de la capacidad de vincular individuo y sociedad en un solo gesto. Es decir, la integración es un producto de la vinculación social en sus diferentes planos y en su resultante de la articulación de las configuraciones, *colaboración y coordinación comunitaria con síntesis en la toma de decisiones*.

Fig. 2. Dimensión integración social comunitaria y sus configuraciones.



Las relaciones dialécticas en estas configuraciones vista como un accionar de alcance estratégico, permite la armonización de políticas, la identificación de todos los que participan con los objetivos y metas del proceso integracionista, y facilita la circulación de sujetos y medios para el logro de estos objetivos. La integración se hace, se construye desde las prácticas concretas y cotidianas «La integración más que una exigencia teórica, es un requerimiento concreto. En lugar de ser algo que debe definirse ha de convertirse en algo que debe hacerse» (Guédez, 1994: 34)

Esta dimensión también es expresión de la praxis comunitaria y las necesarias transformaciones, convirtiéndose en una necesidad para el logro de resultados positivos, reflejan un accionar educativo en tanto va integrando comunitarios, estructuras, medios y antepone la acción colectiva a la individual.

Así, en una comunidad los diferentes actores sociales tanto endógenos como exógenos llegan a entender una mejor colaboración y coordinación. Según M. Marchioni (2001: 18), «la coordinación busca la implicación del servicio o institución y no de las personas a título individual y voluntario». Esto requiere de un trabajo y una metodología que son funciones de los investigadores o promotores comunitarios y de la propia comunidad. La coordinación implica tanto los recursos oficiales o institucionales y voluntarios como las características de la personalidad de los actores sociales.

La *colaboración comunitaria* es expresión que antecede y precede, es consecuente con lo coordinativo; si ésta no se hace realidad en el proceso comunitario, entonces lo coordinativo no surte efectos positivos, refleja la subjetividad. Se trata de poner énfasis en los sujetos actuantes como portadores de capacidades cognitivas-afectivas que los distinguen en su interacción con los otros, lo cual puede

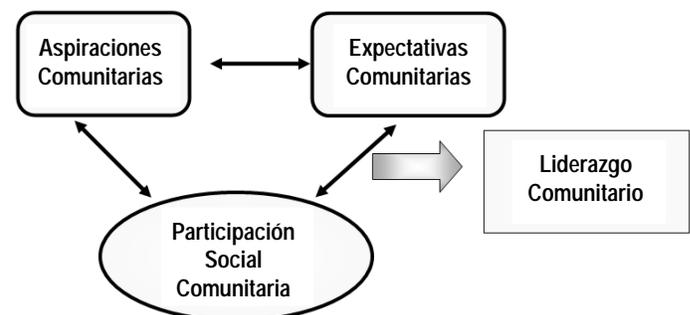
favorecer el proceso de educación y desarrollo en la comunidad.

Armonizar dialécticamente estas configuraciones permite su síntesis en la toma de decisiones como expresión que propicia actuar colectivamente y de forma coordinada en la organización, planificación y desarrollo de las actividades y acciones comunitarias que promueven la solución de problemas y satisfacción de necesidades. De estas relaciones emerge un movimiento de *aprendizaje social* como expresión de interiorización y concientización de modos de actuación que posibilite hacer, convivir y crear en un contexto determinado y mostrar interactividad entre los comunitarios lo que permite un crecimiento individual y social presente en todo el proceso integracional y que en su relación dialéctica con la diversidad social comunitaria hace que se sustenten las bases para el proceso de promoción como fundamento para la educación comunitaria.

El aprendizaje social, cualidad que refleja la apropiación de la experiencia histórico social, de las riquezas y diversidad de la cultura en un orden comunitario; su apropiación a través de los diferentes métodos y recursos propios en determinados espacios y es reflejo de un proceso activo interaccional del sujeto en la construcción del conocimiento y generar sentimientos, valores y actitudes positivas en la comunidad.

La *socialización comunitaria* (Figura 3) es una dimensión cuyo sello distintivo emerge como centro de todo el modelo pedagógico. Se habla de una socialización que alude a una forma de acción social que les permita a los sujetos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tiene la oportunidad de identificarse desde intereses, expectativas y demandas comunes que están en capacidad de traducirlas en formas de actuación colectiva.

Fig.3. Dimensión socialización comunitaria y sus configuraciones



En esta dimensión se integran aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos por los cuales los actores sociales se insertan en dicho proceso, reciben sus influencias y gradualmente de manera activa la elaboran e interiorizan. Se explicitan las acciones de influencias sobre los comunitarios y los suyos propios, puesto que en todo ello no sólo los actores sociales se hacen miembros de la sociedad, sino

también se individualizan. Por tal razón, la socialización comunitaria es resultante de las relaciones de las configuraciones *aspiraciones y expectativas comunitarias* que se sintetiza en la *participación social comunitaria*.

Las *aspiraciones* como configuración están ligadas al crecer y vinculadas a las experiencias y necesidades de los comunitarios, a su contexto histórico-cultural concreto, suponen el querer y poder lograr nuevas formas de autonomía que implica a su vez fomentar la autoeducación y autoestima.

La percepción de sí y del otro con determinadas posibilidades para educar y emprender acciones en la comunidad, la autoestima positiva condicionan consecuentemente *expectativas* a ese nivel; la confianza en la obtención de logros y éxitos y la seguridad necesaria para esforzarse y perseverar a pesar de los obstáculos que puedan surgir en el desarrollo de las acciones transformadoras.

Si las aspiraciones de los actores sociales no están vinculadas a la eficacia y calidad de la propia educación en la comunidad que implique necesidades, motivos e intereses, las expectativas no estarán comprometidas con la atribución de éxitos; ambas se dan en una unidad.

La configuración *participación social comunitaria* como síntesis, denota la posición de tomar parte o intervenir en una actividad o tarea. Los niveles y formas de su intervención pueden ser diferentes de acuerdo con el significado que tengan para los actores sociales; esto infiere el interés subjetivo o ideológico: la correspondencia entre los fines de la participación y las necesidades reales de los comunitarios, la satisfacción socio afectiva, reconociendo la identidad social y la posición real de cada sujeto con la comunidad.

Si estos móviles actúan en un sentido positivo, emerge un movimiento desde un núcleo teoría-práctica, praxis transformadora, con lo que muestra la capacidad de movilización activa de los actores sociales para la toma de decisiones y de influencia en el ámbito comunitario, que se hace efectiva cuando el tejido social toma parte con el fin de que actúen en la solución de problemas y la satisfacción de sus necesidades.

Tal organización permite las aspiraciones y expectativas como configuraciones que muestran conocimientos y habilidades las cuales conjugadas con lo motivacional-afectivo, despliega la capacidad de interiorización, personalizando aquello que es significativo, a la vez que se encuentran situaciones donde aparecen puntos de coincidencia entre lo que individualmente se expresa como necesidades subjetivas y, asimismo, al formar parte de una comunidad, en sus necesidades colectivas, es reflejo transmitido por una misma base, aunque con distintos grados de asimilación. Son portadores y resultados de una semántica social y cultural, al formar parte de sus vidas, su historia y cotidianidad, reflejo de un proceso educativo, que hace un movimiento de *liderazgo comunitario*.

Se establecen relaciones y se comunican en función de las experiencias y representaciones, como parte de la co-

munidad donde participan, se van desarrollando sentimientos, actitudes, ideales y motivos que le imprimen peculiaridad, se manifiestan los actores sociales que orientan y enseñan a hacer haciendo, aquellos que por sus capacidades y cualidades orientan y guían todo el proceso educativo.

Lo subjetivo se expresa en la interacción del sujeto individual cuyo proceso de auto desarrollo comunitario integra lo cognitivo, habilidades y valores; desde esta perspectiva; de igual forma hay que considerar a los actores sociales como sujetos que se implican en este proceso con sus creencias, saberes, identidad y experiencias, los cuales le permiten argumentar las posiciones que adoptan ante las exigencias de la propia comunidad. Sobre la base del despliegue de estas dos configuraciones emerge la socialización comunitaria como dimensión que resuelve la contradicción fundamental en el proceso de educación comunitaria.

En el núcleo del movimiento se generan *zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitarias* (ZOCIPC). Este movimiento va cualificando conocimientos, valores, sentimientos, motivos, y conformando las pautas culturales como parte de las configuraciones que adoptan criterios racionales o no, acerca del conocimiento de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en un contexto, espacio y tiempo determinados.

Las zonas de contactos se producen entre los propios actores sociales; a su vez se identifican con las relaciones y nexos en la diversidad y la necesaria colaboración-coordinación-decisión, como premisa fundamental para el desarrollo de las comunidades. En dependencia de las aproximaciones sucesivas y la calidad de estas, puede producirse la síntesis básica inicial que permite condiciones para una acción social comunitaria, mediadas por el devenir de una realidad contextualizada, estableciendo las pautas de aproximación entre la percepción individual y colectiva de necesidades y problemas de la comunidad.

En tanto, permite la interactividad desde una visión humana e integral y enfatiza en una comunicación con sentido del otro, en función de determinados fines y objetivos que necesariamente reflejaran el interés social de esa comunidad, en forma concreta y específica. Los actores sociales empiezan a asumirse como parte de ella, sin abandonar su individualidad, pero sí el individualismo, gestan y avanzan hacia un movimiento de educación y transformación comunitaria.

La expresión de ZOCIPC promueve el cambio social comunitario al inscribirse en la práctica educativa, insertada en la riqueza de la realidad social, exige y plantea un proceso de despliegue, descubrimiento y potenciación de las vías de satisfacción de las necesidades sociales detectadas. Se trata de revalorizar, rescatar, y resignificar la promoción del trabajo comunitario como mediador para la concientización de los problemas sociales y la búsqueda de alternativas para su satisfacción, se sintetiza en la socialización comunitaria y se visualiza en la *sustentabilidad educativa comunitaria* como cualidad de orden superior.

Los diferentes eventos que se dan en la comunidad tienen que estimular en los actores sociales el protagonismo y el autodesarrollo, lo que está en el núcleo de la contradicción; si se separa de ese nivel se produce la ruptura entre los procesos diversidad social comunitaria e integración social comunitaria y la contradicción desaparece, cesa por tanto el movimiento y el cambio en el proceso de educación comunitaria.

Las relaciones entre las dimensiones y configuraciones son penetradas por la subjetividad de los actores sociales, permitiendo:

- el desarrollo de motivos e intereses.
- la participación en el diseño, organización y ejecución de los diferentes programas y acciones.
- la solución de problemas.
- el intercambio de saberes, aprenden a aprender y enseñan a enseñar.
- determinar la significación que para ellos tienen cada aspecto del objeto que estudian y transforman, y personalizar nuevas cualidades.

La socialización comunitaria es una expresión de las relaciones dialécticas entre las dimensiones diversidad social comunitaria e integración social comunitaria. En la interrelación dialéctica de ambas dimensiones se fortalece un núcleo; el movimiento ZOCIPC. En la jerarquía de su rol y función se distinguen los actores sociales decisivos, que con un enfoque interdisciplinario y el respeto a la identidad, trazan las estrategias para construir zonas de potencialidades y saberes que fluyen en un interactivo educativo.

La socialización trasciende a la integración y respeta lo diverso, la identidad y particularidades de los actores sociales, evidencia nexos interdisciplinarios que promueven procesos de desarrollo en la comunidad y desde ella y en constante precisión con respecto a los puntos de contacto a través de la comunicación. Lo anterior distingue la sustentabilidad educativa comunitaria. Refiriéndose a lo interdisciplinario, Ander-Egg planteó «un estado mental que requiere de cada persona una actitud, a la vez, de humildad, de apertura, de curiosidad, una voluntad de diálogo y finalmente, una capacidad para la asimilación y la síntesis» (1999:45).

La Orientación Educativa dinamiza las ZOCIPC y a su vez estas potencian el contenido del proceso orientador educativo, en tanto la percepción y valoración social que los comunitarios hacen de sí y del otro, se modifica progresivamente al desarrollar cualidades y valores en un orden individual y colectivo, lo que genera nuevas zonas de contactos como consecuencias de las relaciones dialécticas que se dan en las dimensiones diversidad social comunitaria, integración comunitaria con expresión y síntesis en una socialización comunitaria

Conclusiones

En el proceso de educación comunitaria existe una relación dialéctica entre sus dimensiones, diversidad social comunitaria, integración social comunitaria y se sintetiza en la socialización comunitaria, las que desde su comprensión y desarrollo, emerge una cualidad de orden superior: la sustentabilidad educativa comunitaria. Las relaciones dialécticas que se establecen entre las configuraciones y dimensiones, generan un movimiento denominado zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitarias (ZOCIPC), lo que permite cualificar conocimientos, habilidades, valores y trazar las pautas culturales que desde un orden educativo, genera la actuación y liderazgo y tiene su expresión en un proceso de educación en la comunidad

En las zonas de contacto ZOCIPC, el movimiento trasciende significativamente y penetra en la subjetividad de los comunitarios al operar con un conjunto coordinado de pensamientos, prácticas, ideas y visiones de la propia comunidad. Se precisan las particularidades culturales y la identidad, accionando para el autoaprendizaje, en torno a la resolución de las necesidades sociales y educativas y la puesta en práctica de dinámicas que posibiliten reflejar el movimiento de las configuraciones y dimensiones del proceso con síntesis en la dimensión socialización comunitaria donde la Orientación Educativa se distingue como potenciadora.

Bibliografía

- Álvarez de Zayas, C. M. (1995). *Epistemología educativa*. Universidad de Sucre, Bolivia.
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- _____ (1988). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: Ateneo.
- _____ (1999). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad I, ¿Qué es el desarrollo de la comunidad?* 33 Edición corregida, ampliada y mejorada, Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Collazo, B. D; Puentes, M. A. (2001). *La Orientación en la Actividad Pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Consejo de Iglesias de Cuba (2002). *Administración de Proyectos*. Una herramienta para el desarrollo comunitario. La Habana: CIC-DECAP.
- D'Angelo Hernández, O. (2002). «Cuba y los retos de la complejidad. Subjetividad social y desarrollo». La Habana. *Revista Temas* N° 28, 90-105, enero-marzo.
- _____ (2005). *La subjetividad y la complejidad, procesos de construcción y transformación individual y social* [CD-ROM]. En *Memorias Hominis '05*. La Habana.
- Fernández González, A. et al. (1999). *Comunicación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Freire, Paulo (1982). *Educación como práctica de libertad, paz y tierra*. São Paulo.
- Freyre, A, et al. (2005). *Epistemología de Comunidades en: Autodesarrollo Comunitario*. Centro de Estudio de Comunidades. Villa Clara: Feijoo.
- Fuentes, Homero (2001). *Teoría Holística Configuracional de los Procesos Sociales*. Centro de Estudios de Didáctica de la

- Educación Superior «Manuel F. Gran», Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Fuentes, H. (1998). *Dinámica del Proceso Docente - Educativo*. Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior «Manuel F. Gran», Universidad de Oriente, Santiago de Cuba (monografía en soporte magnético).
- Gómez Labrada, A. R. (2002). *Transformaciones y Educación de una Comunidad a través del método investigación acción*. Proyecto Girasol.
- _____ (2005). *Gestión y acción para el autodesarrollo socio-cultural comunitario en comunidades urbanas y rurales*; en «Hacia lo comunitario, Debates y Reflexiones». Feijoo.
- _____ (2005). «La orientación psicológica y el trabajo preventivo a través de la acción comunitaria. Criterios para reflexionar». *Revista Electrónica de Psicología Metodología*, FUNLAM, N° 9, Junio 2005, Colombia
- _____ (2006). «Orientación Educativa y autodesarrollo Comunitario. Una Visión sustentable». En CD-ROM. FIDOE.
- _____ (2006). «Modelo pedagógico para el proceso de educación comunitaria», Tesis en opción al grado científico de Doctora, Las Tunas Cuba.
- Marchioni, M. (1994). *La Utopía Posible*. Santa Cruz de Tenerife, Las Palmas de Gran Canaria
- _____ (2001). *Organización y desarrollo de la comunidad*. Tenerife: Fuerteventura.
- Pupo Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría Filosófica*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Suárez Rodríguez, C. (2004). *El desarrollo cultural en la Comunidad*, Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior «Manuel F. Gran», Santiago de Cuba.



INSTITUTO MILTON H. ERICKSON
Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México
Un lugar para crecer juntos

«Diplomado en Hipnosis y Psicoterapia Ericksoniana»

Horario: Una sesión por semana en jueves, de las 16 a las 21 horas.

Objetivos: Capacitar a profesionales del área de la salud en el manejo clínico de la hipnosis y la psicoterapia ericksoniana. Actualizar a los profesionales del área de la salud en la aplicación del modelo hipnoterapéutico ericksoniano. Favorecer el desarrollo de nuevas aproximaciones terapéuticas para los profesionales del área de la salud.

A través de: Que el participante sea capaz de integrar la hipnosis a su práctica y de dirigir un trance. Que el participante utilice en trance hipnótico para aspectos clínicos. Que el participante utilice el trance hipnótico de manera sistémica y estratégica. Que el participante incremente sus habilidades preceptuales y generadoras para hacer psicoterapia. Que el participante utilice la comunicación terapéutica de multinivel. Que el participante aprenda métodos de utilización de la hipnosis en situaciones específicas. *Dirigido a:* Profesionales del área de la salud, terapeutas, pasantes de la carrera de psicología.

Requisitos de ingreso: Entregar documentación que acredite su nivel o grado académico. Presentarse a una entrevista.

Informes e inscripciones: Instituto Milton H. Erickson. Bosques de Zambia # 42 Col. Bosques de Aragon. C.P. 57170. Tels 5766 4330 y 5799 1137. **E-mail:** instituto@hipnosisneza.com.mx

Módulo*	Contenido	Hrs.	Duración
I	Introducción a la Hipnosis Grupo de Crecimiento I	42 hrs. 18 hrs. Total 60	3 Meses 12 Sesiones
II	Teorías y modelos de la terapia breve, sistémica y vivencial. Introducción a la psicoterapia Ericksoniana	60 hrs. 20 hrs. Total 80	4 Meses 16 Sesiones
III	Técnicas de modelo Psicoterapéutico Ericksoniano Grupo de Crecimiento II. Trabajo Clínico con Pacientes y Supervisión.	50 hrs. 25 Hrs. 25 Hrs. Total 100	5 Meses 20 Sesiones

Horas totales 240

INSTITUCION AUTORIZADA POR LA FUNDACION MILTON ERICKSON, Phoeniz, Az.
www.erickson-foundation.org

Diplomado avalado por la FES Zaragoza, UNAM
Siguiete generación inicia en noviembre de 2007

Visita nuestra página.- www.hipnosisneza.com.mx

Percepciones de los Estudiantes Universitarios, Frente al Liderazgo del Docente

Odris González González y Oramis González González*

Resumen: Este artículo presenta un estudio cuyo objetivo general fue develar las percepciones que poseen los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño, respecto al ejercicio del liderazgo desempeño por el docente en su rol, dentro de la institución educativa. La investigación estuvo fundamentada en el modelo propuesto por Bass (1985) sobre el liderazgo transformacional. Se aplicó un diseño de tipo descriptivo, bajo un enfoque empirista inductivo. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes. El análisis de los resultados se hizo por contraste con los postulados teóricos que sustentan la investigación, encontrando resultados satisfactorios y positivos relacionados con el comportamiento de los docentes en su desempeño laboral dentro de la institución educativa para el momento del estudio. **Palabras Claves:** docentes, liderazgo transformacional, líder.

INTRODUCCIÓN

El tema del liderazgo ha sido considerado tradicionalmente como una de las claves más importantes para el desarrollo eficaz de las organizaciones. Por ello, las instituciones educativas están reconociendo la necesidad de mejorar el desempeño laboral de sus docentes, desarrollando en su quehacer cotidiano la competencia de un liderazgo efectivo que vaya en beneficio de la colectividad, ya que las universidades están convencidas que la variable o el elemento principal para el futuro exitoso de las instituciones educativas recaerá en el liderazgo que se desarrolle en ella.

Esta reflexión ha llevado a muchas organizaciones a reestructurar sus procesos y a emprender grandes esfuerzos en la capacitación del personal a su cargo, desarrollando habilidades y destrezas productivas en el ejercicio profesional. Cabe destacar que la tarea educativa siempre ha llevado implícita la función de liderazgo, puesto que la enseñanza es una actividad humana, donde las personas ejercen su influencia de poder en otras, para desarrollar todas sus potencialidades (García, 2006).

Actualmente, existen dos grandes compromisos que deben ser asumidos por los docentes, para cumplir con su rol social de educar. Por un lado, responder a las demandas y requerimientos educativos que la sociedad, en constante cambio, le impone; y por otro, suscitar las transformaciones que posibiliten escenarios de autorrealización y de reales oportunidades de vida para las personas a su cargo (Flores, 1998).

En este contexto, la función docente se presenta como una tarea variada y compleja que desafía el profesionalismo de los profesores, motivándolos a ejercer un liderazgo que les permita guiar, motivar y movilizar a los demás participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, para

promover efectivos y significativos aprendizajes en sus alumnos para que alcancen su pleno desarrollo personal, en sana y justa convivencia con los demás.

De modo que el docente, dentro del campo de la educación, está llamado a asumir la responsabilidad de crear oportunidades para promover el acto educativo, de allí que es tan importante el desarrollar un liderazgo eficaz. Por tal razón, un docente en su rol de líder es fundamentalmente un agente de cambio, que amerita toda la astucia necesaria para que su liderazgo sea efectivo, y promueva cambios significativos y perdurables en sus seguidores (Bernal, 2000).

En tal sentido, este artículo constituye un valioso aporte teórico referencial ya que permite develar, a través de la información recogida, la percepción que tienen los estudiantes en relación al liderazgo desarrollado por los docentes dentro de la Facultad de Arquitectura y Diseño en su desempeño laboral fuera y dentro del aula de clase.

SUPUESTOS TEÓRICOS

Liderazgo

Intentar predecir la eficacia del liderazgo en los diferentes contextos no es tarea fácil, debido a su complejidad, ya que el liderazgo consiste en algo más de lo que la gente dice y hace; viene dado de adentro hacia fuera y se alimenta día a día de las interacciones productivas que emergen de la trama relacional de la institución y que a su vez interviene directamente al ser humano.

En virtud de ello se puede definir que el liderazgo es un proceso de influencia sobre las actividades de individuos o grupos, para lograr metas comunes en situaciones determinadas (Cantón, 2001).

Visto de esta manera, son muchos los elementos que intervienen en el desarrollo de un liderazgo eficaz, tal como

* Odris Josefina González González es licenciada en Educación, Mención: Ciencias Pedagógicas, Área Orientación, Magíster en Orientación Educativa, Profesora Asociada e investigadora de la Universidad del Zulia. Directora del Centro de Orientación de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia. Venezuela. Correo.- odgonzal@hotmail.com. Oramis González González es licenciada en Educación integral, Licenciada en Contaduría Pública, docente en la Unidad Educativa Gran Mariscal de Ayacucho, contadora en ejercicio libre, Venezuela. Correo.-tinlevis@hotmail.com

lo plantea Kreitner (1997) en su definición de liderazgo, lo cual significa visión, estímulo para los demás, entusiasmo, amor, confianza, vigor, pasión, obsesión, consistencia, prestar atención con mucha disposición del escuchar inclusive, entrenar y sobre todo ir a la aventura con decisión y muchas cosas más, ya que el liderazgo estará siempre presente en todos los niveles de una organización bien sea de tipo gerencial, educativa, de servicio o de salud.

Es importante destacar que la UNESCO a través de un informe del Banco Mundial en el año 1998, establece la importancia de la formación del personal de educación superior en la construcción de una enseñanza de calidad de excelencia, mediante la preparación del docente universitario a través del desarrollo de competencias personales, dirigidas a cultivar en los educandos habilidades hacia la toma de decisiones, el trabajo colectivo y la educación en valores (Fielden, 1998).

En tal sentido, se espera que los líderes educativos del futuro, desarrollen la competencia de un liderazgo efectivo, en busca de soluciones novedosas e innovadoras, preocupándose porque el trabajo siempre tenga un significado y un propósito para sus seguidores, logrando que el producto final tenga un significado para todos los involucrados en el proceso (Bernal, 2000).

Asimismo, otro autor expresa que el liderazgo es un proceso de permanente readecuación e inherente a toda la vida, ya que busca transformar, a todo momento, las potencialidades de sus colaboradores, desarrollando sus capacidades, motivaciones y valores, para mejorar su desempeño académico y por ende su desempeño laboral en el futuro (Grinberg, 1999).

Por consiguiente, un buen liderazgo demanda la creación de condiciones que aseguren una participación amplia, constante y prolongada, en la cual no sólo se puede asumir un papel de espectador, dejando que las cosas pasen, sino debe ser un ente participativo, activo, del proceso, y eso sólo se logra en la medida que el líder maneje adecuadamente un liderazgo eficiente en la dinámica de su desempeño laboral.

Desde esta óptica, se requiere un líder docente que posea el entendimiento, el conocimiento, la visión, los hábitos de pensamiento, la acción y la disposición de indagar, cuestionar, problematizar, obteniendo una visión más clara y precisa de los acontecimientos, alcanzando así a experimentar y evaluar las ventajas que trae el crear espacios sanos de trabajo, donde se practique la responsabilidad, el respeto, la confiabilidad, el estímulo, cultivando comunidades de aprendizaje donde se avancen hacia la democracia, la equidad, la diversidad y la justicia social (Grinberg, 1999).

En síntesis, todo hace pensar que el docente universitario debe ir en busca de un liderazgo que atienda a las exigencias actuales, las cuales demandan más atención al ser humano, más integración, más participación de todos los actores de una organización, donde la pirámide de mando se rompe para dar paso a un trabajo integrado ho-

listico, que considera a todos los miembros de una institución indispensables e importantes para ejercer un buen trabajo grupal (Grinberg, 1999).

Desde esta perspectiva entonces, quien ejerce la función docente debe proyectar y practicar básicamente en su desempeño laboral los elementos que conforman el liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional. Un estilo de vida

El modelo de liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985) hace hincapié en actividades tales como creatividad, estimulación intelectual, capacidad para estimular e inspirar a sus seguidores más allá de las expectativas, dándole sentido a cada uno de los procesos y eventos. Es por ello que el líder demuestra su atención y consideración individual al tomar en cuenta a la persona, preocupándose por sus necesidades, apoyando su crecimiento y desarrollo en medio de un clima de armonía y empatía (Bass, 1994).

A continuación se mencionan los factores fundamentales que describen la teoría del Liderazgo Transformacional. Según Bass (1985) el líder transformacional se distingue por cinco características básicas, relacionándolas con la labor desempeñada por el docente:

- La consideración individual.
- La estimulación intelectual.
- La motivación inspiracional.
- La tolerancia psicológica.
- La influencia idealizada.

1. *Influencia idealizada* (carisma): El líder actúa de modo que sus seguidores le admiran y le quieren imitar. El líder se convierte en un modelo idealizado con un alto grado de poder simbólico. A la vez que se presenta como un modelo, el líder carismático se distingue claramente de los demás por su inusual personalidad y sus capacidades únicas. El carisma es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto (Bernal, 2000).

En tal sentido, el docente debe transmitir entusiasmo, confianza y respeto al personal; así mismo, demostrar auto confianza, generar lealtad y compromiso, comportarse de forma honesta y coherente, ser respetado por lo que hace y producir satisfacción en los miembros del personal. Es por ello que el liderazgo carismático es una herramienta básica en los líderes que tienen una visión y misión clara; que se ganan el respeto, la confianza y seguridad; al igual que adquieren una identificación individual fuerte de sus seguidores.

En consecuencia, los docentes que presentan esta cualidad (influencia idealizada) son capaces de obtener el esfuerzo y colaboración extra de su personal para lograr niveles óptimos de desarrollo y desempeño.

2. *Motivación inspiradora*: El líder crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además sabe comunicar su visión de modo convincente con palabras y tam-

bién con su propio ejemplo. Para ello, ha de demostrar primero su compromiso personal y entusiasmo por la visión para conseguir entusiasmar y arrastrar a los demás (Bass, citado por Bernal, 2000).

En relación a esta cualidad, como es la motivación inspiradora, el docente o líder educativo deberá aumentar el optimismo, de lograr el entusiasmo y una mayor implicación en el logro de los objetivos de la institución. En este sentido, los directores deberán diagnosticar las necesidades individuales de los miembros del personal y atenderlas individualmente.

Asimismo, deberá delegar, entrenar, orientar y dar retroalimentación en el desarrollo personal, para elevar el nivel de seguridad y confianza en sí mismo del personal y así lograr mayores niveles de responsabilidad de los miembros.

3. *Estímulo intelectual*: El líder promueve nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas. A la vez, provoca intelectualmente a su gente estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores.

En tal sentido, el docente en su función laboral requiere promover en sus seguidores (alumnos) la estimulación intelectual, ya que su aspecto esencial reside en proponer nuevos enfoques para viejos problemas; es decir, el educador debe hacer énfasis en la inteligencia y la racionalidad para la solución de problemas que se le puedan presentar con los miembros del personal bajo su cargo. Se trata de estimular la actuación de este personal, animándolos a generar nuevas ideas y a tomar responsabilidades, proporcionando así nuevos enfoques a los problemas, facilitando las cosas, no imponiéndolas (Bernal, 2000).

El líder educativo debe fomentar la creatividad y enfatizar en un repensamiento y reexaminación de suposiciones subyacentes a los problemas. Deben utilizar la intuición y la lógica para resolver situaciones conflictivas. Los líderes que estimulan intelectualmente a su personal, desarrollan seguidores que atacan y resuelven los problemas usando sus propias perspectivas únicas e innovadoras (Gutiérrez, 2003).

Es decir, los seguidores, en este caso, se transforman en solucionadores más efectivos de problemas con y sin la ayuda del líder.

4. *Consideración individual*: El líder tiene en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial. El líder actúa como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo; es un líder que escucha y sabe delegar, dando luego *feedback* constructivo al subordinado.

Bajo estos postulados, se puede indicar que los docentes quienes ejercen su rol de liderar dentro de la educación deben aplicar este tipo de liderazgo, en el sentido de tener en cuenta aquellas conductas que caracterizan a cada uno de estos factores (Bass y Avolio, 1994).

Por tal razón, la consideración individualizada es otro factor de suma importancia ya que se refiere a aquellas

conductas que conforman una relación directa entre el líder y el personal bajo su cargo, prestando atención personal a cada miembro, tratándolo individualmente, orientándolo. Es decir, los líderes educativos deben dar ánimo, aumentar el optimismo y entusiasmo, comunicando sus visiones de futuro realizables.

Lo anterior referido implica que la preparación del líder educativo debe estar encaminada a dar respuestas emocionales al personal a su cargo, ayudando así a mejorar el trabajo, reafirmando la motivación, el estímulo constante y, sobretodo, reafirmando cada día más la autoestima de sus seguidores, promocionando confianza y seguridad en ellos, para desempeñarse más allá de las exigencias establecidas.

5. *Tolerancia psicológica*: Coherentemente con el modelo planteado, también es muy importante considerar un factor que implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros. Esto es lo que Bass (citado por Bernal, 2000) denomina la *tolerancia psicológica*, como el proceso de aprender a tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, ser paciente, amable, en fin, disponer de un sentido del humor que permita al docente líder crear atmósferas de trabajos adecuadas para tratar los innumerables problemas y conflictos que deben surgir en cualquier organización. Bajo estos postulados, se puede indicar que las personas que ejercen su rol de líder dentro de una organización educativa están comprometidas a desarrollar estos factores en su vida personal.

Otro autor como Covey (1997) expresa que un líder valedero tendrá que desarrollar, como lo ha planteado Bass (1985), la motivación inspiradora, para así poder lograr y aumentar el optimismo, el entusiasmo y el compromiso con los objetivos de la institución y de sus seguidores.

En tal sentido, el proceso de liderazgo en el contexto educativo, implica que los docentes líderes deberán estar encaminados a dar respuestas emocionales al personal a su cargo, ayudando así a mejorar el trabajo, reafirmando la motivación, el estímulo constante y sobre todo reafirmando cada día más la autoestima de sus seguidores, promocionando confianza y seguridad en ellos, para desempeñarse más allá de las exigencias establecidas (Lombardi, 2003).

Este nuevo enfoque sobre el liderazgo transformacional describe a los líderes sobre la base de un modelo holístico articulado, el cual permite mantener una imagen positiva en la mente de sus seguidores, estableciendo expectativas desafiantes para éstos, mostrándoles respeto y confianza a través del comportamiento de modo que refuerce la misión y visión.

En ese orden de ideas, el liderazgo transformacional se presenta como la forma más adecuada para dirigir cualquier tipo de organización. Por lo tanto, todos estos planteamientos nos indican que las instituciones educativas del futuro deberán asumir este estilo de liderazgo, ya que las personas de hoy en día demandan atención individualiza-

da, inspiración, recibir dirección, motivación, pero sobre todo, comprensión y afecto por parte de sus líderes.

Por lo tanto, si las organizaciones educativas logran emprender este camino, podrán alcanzar cambios en sus estructuras organizacionales perdurables a lo largo del tiempo. Es por ello, que se plantea el liderazgo transformacional como un estilo de liderazgo, esencial en las organizaciones, ya que promueve cambios verdaderos en la forma de pensar y actuar de sus actores, centrando su atención en el desarrollo humano (Gutiérrez, 2003).

Asimismo, Covey (1997) manifiesta que el objetivo del liderazgo transformacional es transformar a la gente y a las organizaciones en el sentido literal del término, cambiando sus mentes y sus corazones, ampliando su visión, su intuición y su comprensión, clarificando los fines, haciendo que el comportamiento sea congruente con las creencias, principios y valores, y motivando a cambios permanentes que se perpetúen en el tiempo y generen un impulso para sus seguidores, ya que ser líder de transformación requiere visión, iniciativa, paciencia, respeto, persistencia, valentía y fe.

LA INVESTIGACIÓN LLEVADA A CABO

Objetivos generales de la investigación

Develar la percepción que tienen los alumnos de la Facultad de Arquitectura y Diseño, en relación con el liderazgo desempeñado por los docentes de esta institución.

Metodología de la investigación

La investigación propuesta corresponde a un diseño descriptivo, el cual consiste en la caracterización de un fenómeno con el fin de establecer su comportamiento (Arias, 2004). El mismo corresponde a un estudio cuantitativo, basado en un enfoque epistemológico empirista inductivo.

La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Diseño. La unidad muestral estuvo conformada por estudiantes de las dos escuelas pertenecientes a la Facultad; se utilizó para seleccionar su tamaño un muestreo probabilístico, aleatorio simple, quedando conformada por 200 individuos de ambos sexos, diferentes edades y diferentes escuelas, ambos estudiantes del 2do periodo del año 2004.

El cuestionario utilizado para conocer las percepciones que tienen los alumnos de sus profesores respecto al liderazgo ejercido en el desempeño de la función docente, fue un cuestionario diseñado por la autora que consta de 45 reactivos tipo Licker, basado en los factores que conforman el modelo propuesto por Bass (1995): estimulación intelectual, consideración individual, motivación inspiracional, influencia idealizada, tolerancia psicológica, dirigido a medir los patrones de frecuencias para cada ítem.

Los resultados obtenidos a nivel general, fueron sometidos a análisis estadístico descriptivo, utilizando la herramienta informática denominada SPSS.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Al analizar los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes sobre la actuación desempeñada por los docentes en su rol de líder, se pudo constatar que el porcentaje más alto se encuentra ubicado en las respuestas positivas, afirmando que los docentes desarrollan en su desempeño laboral un comportamiento apegado a los lineamientos propuesto en la teoría de Bass (1985), relacionada con el liderazgo transformacional.

Cuadro N° 1

Consideras que tus profesores son amables y confiables (carisma).	N°	%
Totalmente de acuerdo	155	77.5
De acuerdo en general	23	11.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	10	05.0
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	12	06.0
Total	200	100%

Con relación al Cuadro N° 1 se encontró que un 77.5% de los estudiantes encuestados consideran que sus profesores se muestran amables y confiables, cualidad que permite mantener comunicaciones efectivas con sus alumnos y con las personas que le rodean, quedando un 6%, los cuales manifestaron estar en total desacuerdo con esta características en sus maestros. Por ello, es importante destacar que el carisma es una de las competencias que todo docente líder debería manejar a plenitud, ya que es la base fundamental de las relaciones interpersonales.

Cuadro N° 2

Consideras que tus profesores propician en ti estímulo y motivación para crear nuevas ideas (Estímulo Intelectual)

Consideras que tus profesores propician en ti estímulo y motivación para crear nuevas ideas (Estímulo intelectual)	N°	%
Totalmente de acuerdo	111	55.5
De acuerdo en general	11	5.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	60	30.0
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	18	9.0
Total	200	100%

Fuente: Cuestionario de Liderazgo 2004.

Asimismo, al analizar el ítem número 2 se evidencia que el 55.5% la población encuestada manifiesta que sus profesores propician estímulos y motivan a sus estudiantes a

realizar sus tareas creando ideas nuevas, contribuyendo al estímulo intelectual que debe fomentar todo educador en su desempeño laboral.

Cuadro N° 3

Consideras que tus profesores son capaces de escucharte cuando los necesitas (consideración individual)

Consideras que tus profesores son capaces de escucharte cuando los necesitas (Consideración individual)	N°	%
Totalmente de acuerdo	155	77.5
De acuerdo en general	15	7.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20	10.0
En desacuerdo	02	1.0
Totalmente en desacuerdo	08	4.0
Total	200	100%

Fuente: Cuestionario de Liderazgo 2004.

De los resultados obtenidos de esta pregunta se puede evidenciar el buen manejo del proceso de comunicación existente entre los alumnos y sus profesores, ya que el 77.5% de la población encuestada manifiesta que son escuchados por sus profesores cuando lo han necesitado, es decir son capaces de escuchar activamente, otros, sin embargo, 4.0%, plantean estar en total desacuerdo, ya que no aprecian esa competencia en sus docentes. De este análisis se infiere que existe un buen proceso de comunicación al centro de esta institución educativa.

Cuadro N° 4

Consideras que tus profesores se muestran tolerante ante los errores de sus alumnos (Tolerancia psicológica)

Consideras que tus profesores se muestran tolerante ante los errores de sus alumnos (Tolerancia psicológica)	N°	%
Totalmente de acuerdo	155	77.5
De acuerdo en general	15	7.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	08	0.4
En desacuerdo	00	0.0
Totalmente en desacuerdo	22	11.0
Total	200	100%

Fuente: Cuestionario de Liderazgo 2004.

Al analizar el cuadro numero 4, se observa que el 77.5% de la población encuestada asume que sus profesores se muestran tolerantes ante los errores de sus alumnos, siendo esta una de las características que debe poseer todo docente en su desempeño laboral, ya que en la medida que los profesores son tolerantes con sus estudiantes generan

una interrelación de confianza que permite un mejor desenvolvimiento del individuo, Asimismo, es importante resaltar que un 11.0% manifestó estar en total desacuerdo ya que sus profesores no muestran tolerancia ante ellos, cifra esta que aun cuando no es alta, es recomendable observar con sumo cuidado para mejorar esta característica que poseen algunos profesores de la Facultad de Arquitectura y Diseño.

Cuadro N° 5

Consideras que tus profesores suelen ser optimistas y motivadores en su desempeño laboral (Motivación inspiradora)

Consideras que tus profesores suelen ser optimistas y motivadores en su desempeño laboral (Motivación inspiradora)	N°	%
Totalmente de acuerdo	100	50.0
De acuerdo en general	15	7.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	23	11.5
En desacuerdo	12	6.0
Totalmente en desacuerdo	50	25.0
Total	200	100%

Fuente: Cuestionario de Liderazgo 2004.

A la luz de los resultados obtenidos en este ítem, se puede decir que el 50% de los docentes considera que sus profesores suelen ser optimista y motivadores en el desempeño laboral, quedando un 50% de los estudiantes encuestados, los cuales no consideran que sus profesores desarrollen en su rol esta característica.

Cuadro N° 6

Los profesores consideran las necesidades individuales de cada alumno (Consideración individual)

Los profesores consideran las necesidades individuales de cada alumno (Consideración individual)	N°	%
Totalmente de acuerdo	150	75.0
De acuerdo en general	15	7.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20	10.0
En desacuerdo	04	0.2
Totalmente en desacuerdo	11	5.5
Total	200	100%

Fuente: Cuestionario de Liderazgo 2004.

Ahora bien, al evaluar el ítem numero 6 se observaron los siguientes porcentajes: un 75% afirma que sus profesores consideran en todo momento las necesidades de sus alumnos. Sin embargo, es necesario destacar que el dato obtenido debería estar más alto, ya que es básicamente el rol del líder docente acompañar a sus alumnos en sus tareas aca-

démicas con el objeto de lograr excelentes; otros, sin embargo, un 5.5%, manifiesta estar en total desacuerdo, ya que consideran que los docentes de la Facultad no desarrollan esta competencia en su desempeño laboral.

Cuadro N° 7

Consideras que tus profesores transmiten entusiasmo y confianza (Influencia idealizada)

Consideras que tus profesores transmiten entusiasmo y confianza (Influencia idealizada)	N°	%
Totalmente de acuerdo	135	67.5
De acuerdo en general	15	7.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	45	22.5
En desacuerdo	11	5.5
Totalmente en desacuerdo	04	0.2
Total	200	100%

Fuente: Cuestionario de Liderazgo 2004.

Es evidente que los docentes, según sus alumnos, transmiten confianza y entusiasmo, ya que un 67.5% asume estar en total acuerdo con la afirmación desarrollada en este ítem, quedando un 5.5% los cuales se encuentran en desacuerdo, ya que según ellos los docentes de la Facultad no poseen dichas características.

Cuadro N° 8

Consideras que tus profesores desarrollan un liderazgo eficaz en su desempeño laboral

Consideras que tus profesores desarrollan un liderazgo eficaz en su desempeño laboral	N°	%
Totalmente de acuerdo	100	50.0
De acuerdo en general	45	22.5
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	10	05.5
En desacuerdo	00	00
Totalmente en desacuerdo	45	22.5
Total	200	100%

Fuente: Cuestionario de Liderazgo 2004.

Es indudable que la mayor parte de los estudiantes consideran que sus docentes desarrollan eficazmente un liderazgo en su desempeño laboral, ya que el 50.0% de la población así lo ha manifestado. Es importante señalar que los profesores encuestados poseen en gran parte las características propuestas por Bass (1985) en su modelo de liderazgo transformacional, quedando un 22.5%, los cuales manifiestan estar en total desacuerdo, ya que según ellos los docentes de la facultad no son buenos líderes.

Este dato devela una información clave para la institución, la cual debe ser observada con mucho cuidado,

implantando programas que permitan mejorar este aspecto en algunos educadores de la organización.

CONCLUSIONES

Finalizado el análisis de todos los datos, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Al develar los resultados del cuestionario aplicado a los alumnos de las escuelas de Arquitectura y Diseño Gráfico se pudo conocer que los resultados arrojaron información positiva en cuanto al desempeño laboral de la mayoría de los docentes de la Facultad, informándose que los mismos manejan un liderazgo efectivo, eficiente, basado en valores que le permitirá una actuación creativa, positiva ante la vida, siendo el objetivo fundamental del docente buscar el éxito personal de sus alumnos, mediante la motivación inspiracional, gestionándolo por medio del respeto, la dignidad, la auto realización, la vocación de servir, la flexibilidad, la empatía con sus seguidores, la generosidad, cooperación, confianza y motivación.

Asimismo, se evidenció que los docentes de esta institución desarrollan un estilo de liderazgo adecuado, apegado a la teoría presentada por Bass (1985), donde la mayoría de las respuestas estuvieron concentradas en respuestas positivas que reflejan un estilo predominante basado en el liderazgo transformacional, donde se encuentran presente algunas características tales como: carisma, consideración individual, respeto al prójimo. Buscando así, fortalecer a través del modelaje los valores que permitan una actuación creativa, independiente y auto realizante.

Cabe destacar que de la información suministrada por los alumnos se pudo inferir que el desempeño desarrollado por los docentes de la institución es congruente y satisfactorio para sus estudiantes, ya que se pudo corroborar que los profesores buscan a través del estímulo intelectual potenciar en todo momento el desarrollo de sus seguidores y colaboradores, tomando en cuenta sus capacidades, necesidades, motivaciones, valores y sobre todo su interés.

En síntesis, se puede decir que existe un buen desempeño laboral del docente de la Facultad de Arquitectura y Diseño, evidenciando que existen nudos críticos que deben ser atendidos para dar respuestas satisfactorias a la población que emitió esas respuestas, pero que a su vez se develó que la mayoría de los docentes se manejan bajo los postulados planteados del liderazgo transformacional, promoviendo ambientes sanos y productivos, buenas relaciones interpersonales, cooperación, indicando esto que los docentes centrados en las relaciones humanas tienden a ser más eficaces en situaciones de riesgo, de cambio, lo cual permite fomentar el desarrollo de un buen liderazgo transformacional.

Referencias bibliográficas

Arias, Fidias. (2004) *El proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme. Primera edición.

- Bass, Bernard. (1994) *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. New York: Sage Publications . Thousand Oaks, C.A.
- Bass, Bernard (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bernal, José. (2000) *Liderar el cambio: El liderazgo transformacional*. En Anuario de Pedagogía. Volumen 2 (197-230). Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Covey, Stephen. (1997). *El liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós.
- Covey, Stephen. (1997). *Los siete Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Fielden, John (1998). «La formación del personal de la Educación Superior: una misión permanente». Paris: UNESCO <http://www.universia.pr/pdf/unescogestion/InformeUNESCO1998.pdf> (marzo de 2005).
- Flores, Rene (1998). «Percepciones que tienen los profesionales de la educación»; ver <http://educacion.upa.cl/decano/percepcion.htm> (enero de 2007).
- Grinberg (1999) *Desafíos y posibilidades para el futuro de la educación*. Universidad Torcuato Di Tella. Primer Coloquio. 1999.
- Garcías, Elsa (2006). «Liderazgo docente»; ver <http://www.unam.mx/rompan/70/rf70art2.html> (enero de 2007).
- Gutiérrez, Maritza. (2003) *Liderazgo transformacional en el docente universitario*. Universidad de Panamá. Volumen N° 1.
- Lombardi, Vince. (2003). *Ganar no es lo más importante... es lo único*. México: McGraw-Hill Interamericana. Primera edición.
- Kreitner Robert. (1997) *Comportamiento de las Organizaciones*. Madrid: McGraw Hill. Tercera edición.
- Siliceo, Alfonso.; Casares, David y González, José (2000). *Liderazgo, Valores y Cultura Organizacional. Hacia una organización competitiva*. México: McGraw Hill. Primera edición.

«Alternativas en Psicología»

Alternativas en psicología es la Revista oficial de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI) orientada principalmente a la presentación de artículos originales con carácter profesional y científico, referentes a tópicos variados de interés general para los profesionales, investigadores, maestros y estudiantes de psicología, los cuales comprenden trabajos de investigación bibliográfica o experimental, monográficos, ensayos y disertaciones que estimulan el diálogo y el intercambio abierto de opiniones en la práctica y avance de la psicología en México y en todo el mundo.

La Revista es de carácter Internacional con un comité Editorial conformado por revisores de diversos países como: Argentina, Brasil, Cuba, Chile, E. U., España, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y México entre otros.

Es promovida a nivel Nacional e Internacional en librerías, universidades y foros académicos. La Revista es semestral con un contenido de 10 artículos en cada ocasión.

AMAPSI es una asociación de psicólogos y profesionistas afines que - como lo indica su nombre- tiene como característica principal el promover la convergencia de esfuerzos para buscar y proponer alternativas psicológicas que sean pertinentes para la superación de los diferentes aspectos de la vida en México y en el mundo. Para ello se considera importante el conocimiento y análisis del contexto cultural y la historia de nuestro país y de América Latina.

AMAPSI mantiene una actitud abierta a todas las propuestas teóricas y prácticas, tomándolas como materia prima para paulatinamente generar de manera creativa y audaz nuevas y mejores posibilidades de comprensión de los fenómenos humanos, así como el desarrollo de ejercicios profesionales de mayor calidad y eficacia, y de opciones para elevar la calidad de la vida.



Director fundador: Marco Eduardo Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995 y actualmente circula el N° 13.

Página de internet:
www.amapsi.org

Actualice sus conocimientos sobre la Orientación Educativa en Iberoamérica...
Visite el Sitio de la REMO, en: www.remo.ws

La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades

Julio R. González Bello*

Resumen: La Orientación Profesional y los profesionales de la Orientación en América Latina han tenido una trayectoria bastante significativa y trascendente en el desarrollo de nuestros pueblos. En casi todas las épocas de la historia contemporánea siempre ha existido una voz que ha reclamado y propuesto planes e ideas de cómo abordar el campo vocacional y las necesidades de Orientación en la población latinoamericana. Ciertamente en algunos países se ha avanzado más que en otros en la práctica de la Orientación, pero en líneas generales podemos decir que la encontramos afianzada, como profesión, en casi el 90 por ciento de los países de América Latina. En el presente trabajo se pretende mostrar algunas de las Fortalezas, Debilidades, Amenazas, Oportunidades de la Orientación y se hace una reflexión, desde la Americalatinidad, de los aspectos básicos que deben cubrirse para continuar avanzando como disciplina científica adaptada a los nuevos tiempos de la humanidad y concretamente a las particularidades de nuestra región. **Palabras clave:** Orientación, Orientación Profesional, Orientación en América Latina¹.

La Orientación Profesional y los profesionales de la Orientación en América Latina han tenido una trayectoria, aunque corta, bastante significativa y trascendente en el desarrollo de nuestros pueblos. Resulta apropiado señalar que este I Congreso Latinoamericano de Profesionales de la Orientación de Brasil coincide con la celebración de los sesenta años de la creación, en 1947, en Río de Janeiro, del Instituto Nacional de Selección y Orientación Profesional, por el reconocido psicólogo Emilio Mira y López (Gavilán, 2006; Melo-Silva et al., 2004). En este punto también es justo reconocer que en 1931 fue creado por Lourenço Filho el primer servicio estatal de Orientación Profesional en Sao Paulo (Carvalho, 1995; citado por Melo-Silva, 2004).

Sólo a manera de ejemplo podemos indicar que la trascendencia y pertinencia de la Orientación se puede comprobar cuando observamos que ha sido considerada de tal importancia que está incorporada en las Constituciones Nacionales de muchos de nuestros países. En Argentina llegó a alcanzar rango institucional cuando en 1949 fue incorporada en el artículo 37 de la Constitución Nacional (Gavilán, 2006). También en Brasil estuvo contemplada en la Constitución Federal de 1937 y en las Leyes Orgánicas de 1942, 1943 y 1946 (Grinspun, 2002: citado por Leal Melo-Silva, 2004).

En Venezuela, en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación presentado el 2001 se considera el artículo 74 donde se expresa que se formulen normas para que se organice la Orientación Educativa en el Sistema Educativo Venezolano.

En sentido general la Orientación siempre ha sido considerada como una función de vital importancia para el desarrollo de los pueblos y, por supuesto, esto ha significado que desde América Latina y desde el mundo en general se han levantado voces que sugieren reconsiderar, redefinir y actualizar los parámetros básicos que sugieran un mejor desempeño de los profesionales de la Orientación y de la Orientación misma. La Orientación, como disciplina joven siempre ha estado en constante renovación, en constante cuestionamiento y en la búsqueda de paradigmas que nos permitan estabilizarnos y fortalecernos como una actividad científica propiamente dicha. Todo esto se ha sobredimensionado por la época de cambios bruscos en la que, afortunadamente, nos ha tocado vivir, donde definitivamente hemos empezado a ver nuestra propia realidad. Tradicionalmente habíamos venido observando nuestra realidad con lentes prestados de otras latitudes. Esta nueva percepción de la realidad implica para la Orientación, como lo señala Durant

* Doctor en Educación. Universidad de Carabobo, Venezuela. Correo.- juliogonzalez47@gmail.com

¹ Para efectos de ubicación geográfica se considera como América Latina la región conformada por México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Paraguay, Chile, Uruguay, Argentina, Cuba, República Dominicana y Puerto Rico.

(2002), la creación de nuevos escenarios para la interacción interdisciplinaria y transdisciplinaria mediante una nueva dialéctica interdependiente.

Dentro de este ámbito de cuestionamientos recientes, sólo a manera de ejemplo, vale la pena mencionar algunos de los aspectos señalados por el Dr. John Krumboltz en una de las conferencias centrales de la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional (IAEVG, siglas en Inglés), celebrada en Berna, Suiza, en 2003, cuando indicaba que: 1) El objetivo de la Orientación Vocacional/Profesional es crear una vida satisfactoria, no tomar una decisión vocacional; 2) Los tests estimulan el aprendizaje, no deciden una ocupación, y 3) La Orientación debe estimular las acciones exploratorias.

Pero también es realmente satisfactorio ver como desde América Latina se han levantado voces de distinguidos profesionales que han señalado en forma brillante la necesidad de la Orientación, y que han hecho aportes significativos, tanto en el ámbito teórico como al nivel de la práctica que definitivamente tienden a consolidar nuestra profesión. Considero que nos debemos sentir satisfechos y orgullosos de lo que se ha avanzado en el campo de la Orientación en América Latina pero que por supuesto debemos estar conscientes de todo lo que nos falta por avanzar y de los esfuerzos que debemos hacer para seguir avanzando como se ha hecho hasta ahora. Y allí deberíamos concentrar nuestros esfuerzos.

Dentro de los esfuerzos latinoamericanos merece destacar, entre otros, el trabajo de Rodolfo Bohoslavsky quien en 1971 con su libro *la Orientación Vocacional: La estrategia clínica*, representó «un fundamento fundacional diseñado para confrontar con la rigidez y cientificidad de la estrategia psicotécnica» (Rascovan, 2004, p. 3).

Desde épocas más recientes, como algunas de las voces que intentan hacer propuestas dirigidas a fortalecer a la Orientación Profesional/Vocacional como disciplina, se pueden mencionar, desde Argentina, entre otros, a Sergio Rascovan, Marina Muller, Mirta Gavilán y Silvia Gelvan de Veinsten.

Rascovan (2004) nos hace reflexionar cuando nos sugiere que una de las principales tareas de los profesionales de la Orientación en estos tiempos es «deconstruir uno de los conceptos más fuertes que instituyeron los discursos y las prácticas de Orientación Vocacional, desde una perspectiva clínica. Se trata de la identidad vocacional/ocupacional» (p. 3), y nos aclara un poco el camino cuando formula preguntas básicas tales como «¿Es saludable hoy, establecer un dispositivo para instituir una identidad vocacional? ¿Acaso los grandes y graves cambios en

la vida social en general y el mundo del trabajo en particular, no son una feroz interpelación a esas categorías conceptuales propias de otro contexto socio-histórico?» (p. 3).

Muller (2003-2004), nos sugiere tres ideas que pueden resultar muy útiles en este proceso de redefinición de la Orientación. La primera está relacionada con que la Orientación Profesional no implica sólo encontrar un trabajo. La segunda tiene que ver con que «Orientar busca desalienar al sujeto, ayudarlo a tomar conciencia de sí mismo como actor, ampliar sus márgenes de autonomía, comprometerse en proyectos de cambio» (p. 39), y la tercera nos refuerza la idea de que «construir proyectos personales no puede realizarse sin atender lo social» (p. 42), con todas las implicaciones del caso.

Gavilán (2006) nos refuerza la idea de que «la orientación vocacional ocupacional, en la actualidad no se limita a la orientación hacia el sistema educativo formal; su tarea se ha diversificado, ampliado y completado en los diferentes contextos nacionales e internacionales» (p. 25). Y como producto de la inquietud producida por la necesidad de encontrar un modelo lo suficientemente amplio, profundo y abarcativo, ella misma nos sugiere en su más reciente publicación un Modelo Teórico Operativo en Orientación, el cual se condensa en que «La orientación debe tener una estructura conformada por ejes, campos y saberes, que permita afrontar los problemas complejos de una realidad multifacética con aceptables posibilidades de resolución» (p. 193).

Gelvan de Veinsten (2006), en uno de sus más recientes trabajos nos ubica en nuestra condición latinoamericana y nos recuerda que el discurso de hace un tiempo atrás donde lo más común era decirle a nuestros estudiantes que «tu serás lo que has resuelto ser» parece no seguir teniendo vigencia, ya que las elecciones de vida están hoy en día condicionadas «a las posibilidades que cada uno tiene en su propia familia, clase social y patrones de cultura...» (p. 45).

Desde México, López Cardoso (2004) nos invita a abandonar el modelo desarrollista de la Orientación el cual sólo pretende convertir a la «Orientación vocacional en un instrumento al servicio del aparato productivo» (p. 23), para que así el individuo esté a disposición de las políticas de desarrollo económico que propongan los gobernantes. Esta misma opinión es reforzada por Tunnermann (1977) cuando en su oportunidad afirma que es necesario cambiar del paradigma del desarrollo económico al de desarrollo humano sostenible o, como afirma el brasileño Cristovan Buar-

que, «necesitamos competitividad económica pero, sobre todo, necesitamos dignidad social.»

Desde Venezuela también se hacen esfuerzos para redimensionar la Orientación, y una de las personas más connotadas, desde lo teórico, es Vilerá (2004). En un sentido bastante general, la autora mencionada considera que ese repensar la Orientación significa revisar, desde una perspectiva transdisciplinaria, los fundamentos y principios racionales en los cuales está basada la profesión, y que además se promueva la búsqueda de nuevas teorías, enfoques, modelos y prácticas que den cuenta de esos panoramas culturales múltiples y cambiantes del presente. Y por otro lado, la consideración en la Orientación Educativa no solamente de lo relacionado con el rendimiento estudiantil y la adaptación social, sino incluir aspectos tales como: «Inclusión social, fortalecimiento de la democracia y el Estado de Derecho, promoción de los Derechos Humanos, la restitución de la vida pública con deberes y derechos, la cultura de la paz, el impulso económico con igualdad de oportunidades, la participación ciudadana activa en procesos culturales locales, regionales y nacionales».

También desde Venezuela, Vera (2003) ha venido insistiendo en la necesidad de desarrollar una pedagogía formal para la formación de los orientadores, sobre todo si consideramos las características especiales que caracterizan nuestra profesión.

Desde Chile, Olivera (2004) nos enfatiza la idea de que los cambios no pueden ser enfrentados sólo con actitudes y roles técnico. La orientación requiere generar personas con «conciencia crítica, autorreflexivas, emancipadoras, centradas en la acción cotidiana» (p. 2).

También desde Brasil, han surgido planteamientos interesantes que ameritan ser considerados. Entre estos están Melo-Silva y otros (2004) que nos invitan a enfrentar algunas debilidades de la Orientación y de las cuales podemos mencionar: «1) falta de claridad en la definición de las competencias del orientador profesional educacional en el ámbito de las carreras de Pedagogía y Psicología; 2) ausencia de políticas públicas eficaces que hagan más efectiva la implementación de servicios destinados a la mayoría de la población; 3) ausencia de programas de formación profesional en Orientación Profesional; 4) insuficiencia de investigaciones de naturaleza evaluativa sobre los procedimientos de intervención y sus resultados» (p. 35).

Es nuestra opinión que lo presentado hasta ahora representa lo urgente sobre lo cual los profesionales de la orientación debemos iniciar un proceso serio de reflexión que conduzca a propuestas viables de solución que beneficien la disciplina, tanto en lo teórico,

como en lo práctico, concretamente en el ámbito latinoamericano, es decir, desde la latinoamericanidad, en el entendido que, en opinión de García Canclini, (2002) (Citado en Editorial de la *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2006. Contraportada)

«Siempre la latinoamericanidad fue una construcción híbrida...», y sin olvidar «la que quizás es la verdadera especificidad del continente americano centro-meridional, la multiculturalidad y la multietnia, el denominado mestizaje, el cruce entre la cultura original americana y la africana, o ese otro entre la cultura indígena y la criolla» (Cacciatore, 2004: 11), quien además nos recuerda las ideas de Simón Bolívar expresadas en 1819 en el Congreso de Angostura, cuando afirma «que nuestro pueblo no es el europeo, ni el americano del Norte, sino que es más una mezcla de África y de América, en vez de una emanación de Europa; porque España misma deja de ser Europa por su sangre africana, por sus instituciones y por su carácter. Es imposible determinar exactamente a qué familia humana pertenecemos» (p.11). Quizás por estas mismas razones, José Martí habla de nuestra América mestiza, o Vasconcelos la refiere como la «raza cósmica» para indicar a la nueva y original raza americana.

Después de estos breves párrafos introductorios pasemos ahora a la consideración de algunas de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la Orientación en América Latina.

Fortalezas de la Orientación.

En este caso consideraremos como fortalezas a los factores internos que han favorecido y fortalecen el proceso de desarrollo de la Orientación en nuestras regiones.

1. La incorporación de la temática de la Orientación Profesional/Vocacional en las Constituciones Nacionales de la mayoría de los países de América Latina, lo cual le concede carácter institucional y constitucional.
2. Creación y fortalecimiento de asociaciones de profesionales de la Orientación. Entre las cuales tenemos conocimiento de la Asociación Brasileña de Profesionales de la Orientación, la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, la Federación de Asociaciones Venezolana de Orientación, la Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional y la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina.
3. Inclusión de profesionales de la orientación en asociaciones internacionales, especialmente en la International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), lo cual constituye un reconocimiento

al trabajo realizado en América Latina y también se destaca la presencia en foros internacionales del sentir latinoamericano.

4. Realización de eventos (congresos, jornadas, simposios, etc.) que permiten un intercambio de experiencias en el ámbito de los profesionales de la orientación que favorecen su actualización.

5. Creación de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, lo cual ha facilitado el intercambio de ideas e información en tiempo real entre los profesionales de la Orientación en la región.

6. Largo historial y presencia profesional en la región.

7. Surgimiento de aportes significativos, desde América Latina, por parte de distinguidos profesionales de la Orientación.

8. Este es el momento preciso para el fortalecimiento de la Orientación por la existencia de una serie de factores motivacionales que hacen suponer que hay que declarar la transformación de la Orientación bajo los criterios de necesaria, urgente e impostergable.

9. Fortalecimiento de revistas especializadas en Orientación, tales como *Orientación y Sociedad* (Argentina), la *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México), la *Revista Brasileña de Orientación Profesional* (Brasil) y la *Revista Orientación y Consulta* (Venezuela).

Debilidades de la Orientación

En sentido general, se acepta que las debilidades son aquellos factores internos que impiden el desarrollo de algo. En el caso de la Orientación pudiéramos hacer las siguientes consideraciones:

1. Multiplicidad de enfoques o modelos conceptuales y prácticos.

2. Diferentes concepciones y definiciones. En este sentido se puede mencionar que para Puerto Rico el término más utilizado es el de Consejería; en Venezuela, Orientación; en Argentina, Orientación Vocacional y en Brasil, Orientación Profesional². Lo cual sugiere la necesidad de un enfoque integrador u holístico compartido y aceptado por la región.

3. Insuficiente número de profesionales formados en el campo de la Orientación.

4. Uso de Modelos «adoptados» de otras latitudes y de pensadores extranjeros, lo cual afianza la idea de la minusvalía intelectual de América Latina. Dentro de estos nuevos enfoques, vale la pena mencionar las propuestas del Constructivismo atendiendo a los criterios de Peavy (1992, 2004), la Teoría de Sistemas (Patton y

McMahon, 1999), la Teoría de la Acción de Valach y Young (2004), y las Teorías Paradójicas, en donde destacan La Incertidumbre Positiva de Gelatt (1989), la Casualidad Planificada de Mitchell, Levin y Krumboltz (1999), la Teoría del Caos aplicada al desarrollo de la carrera de Pryor y Bright (2003) y la Orientación Holística de Amundson (2006).

5. Pérdida de espacios laborales que son ocupados por otros profesionales.

6. Incapacidad para demostrar el valor cualitativo de la Orientación.

7. Acción limitada a la selección profesional o laboral. Deberían explorarse otras propuestas (por ejemplo, tercera edad).

8. No haber desarrollado la capacidad de involucrarnos en puestos de decisión política, para fomentar el crecimiento y desarrollo de la Orientación.

9. Ausencia de criterios uniformadores para la formación del profesional de la Orientación.

10. Abordaje de los diferentes campos o áreas de la Orientación en forma parcelada, sin ninguna conexión. Ejemplo: lo vocacional, lo familiar, lo sexual, lo personal, etcétera.

11. La descontextualización. Este punto es referido por Hansen (2006) cuando indica que «el contexto en el que se provee la orientación profesional difiere significativamente entre países de altos ingresos y aquellos de bajo y medianos ingresos» (p.20). Según la misma autora estas diferencias se pueden precisar en los valores políticos y sociales, en el contexto del mercado laboral y en la infraestructura institucional.

Amenazas a la Orientación

Las amenazas son los factores externos que frenan el desarrollo de cualquier proceso. En el campo de la Orientación podemos hacer las siguientes consideraciones relacionadas con las amenazas.

1. A la orientación en los países en desarrollo no se le asigna la importancia que se le da en los países industrializados (OIT), excluyendo a la mayoría de la población que no está incorporada en el sistema educativo.

2. Contratación de otros profesionales para el ejercicio de la orientación.

3. Falta de voluntad política para cumplir con lo establecido en las cláusulas contractuales donde se exige, como en el caso de Venezuela, un orientador por cada 10 secciones.

² En México, desde hace unas dos décadas se extiende el uso del concepto «Orientación Educativa» (nota del editor).

4. Culpar a la Orientación de los problemas de la juventud. Así se suele decir que la existencia del consumo de drogas, embarazos de adolescentes, de la repitencia estudiantil, de la indisciplina en el salón de clase, y de los egresados universitarios sin empleo, es producto de un mal desempeño de los orientadores.

Oportunidades de la Orientación

Las oportunidades son aquellas variables o factores externos que favorecen el desarrollo de un proceso. Con relación a la Orientación podemos enunciar lo siguiente:

1. Preocupación en el ámbito mundial y local de todo lo que se relacione con la Orientación.
2. Fortalecimiento del trabajo a través de las Tecnologías de Información y Comunicación. Pero en este caso no nos podemos limitar simplemente a recomendar la visita de una página o de un sitio específico. Son muchas otras cosas las que debemos considerar.
3. Surgimiento de nuevos escenarios sociales que requieren el accionar de nuevas concepciones y desempeños profesionales.
4. La llegada de un nuevo siglo XXI que despierta el interés por tratar de crear nuevos enfoques de abordaje en todas las disciplinas científicas.
5. Surgimiento de nuevas concepciones para el abordaje de la Orientación, siendo una de ellas la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Una propuesta interesante resulta la de Gelvan (2003) donde sugiere que todo proyecto de orientación debe contener por lo menos cuatro áreas concretas, tales como: salud, educación, trabajo y desarrollo social.
6. Reconsideración del ideario pedagógico de pensadores latinoamericanos. Ejemplo *Pedagogía de la autonomía* de Freire. Así como también la reconsideración de nuevos aportes y propuestas. En este sentido, del mismo modo en que Cacciatore (2004), nos refiere la idea de considerar el pensamiento de Leopoldo Zea, como la posibilidad de una filosofía para América, deberíamos también considerar la idea de una Orientación para América Latina. Y que estoy seguro que no es una propuesta novedosa, porque se ha escuchado incesantemente desde hace mucho tiempo.
7. Plantear las posibilidades de reagrupamiento de la FAPOAL (Federación de Profesionales de la Orientación de América Latina).

Reflexiones

Siempre es agradable ver como en Congresos, Jornadas o Simposios, la incorporación de jóvenes profesionales nos alivia y nos reconforta porque entendemos que las generaciones de relevo en el campo

de la Orientación también son tomadas en cuenta y, lo que es más agradable aún, ver la forma entusiasta de su respuesta por involucrarse en esta profesión de la cual mucha gente espera que se solidifique como disciplina.

1. Rascovan afirma que en los actuales momentos se impone «el pasaje de una orientación para la elección de un objeto (carrera u ocupación) hacia una orientación que prioritariamente promueva el análisis y la reflexión sobre las coordenadas que caracterizan la vida social... lo mejor que podemos hacer por los jóvenes que tienen que elegir es promover sujetos pensantes, críticos y activos. No hay una carrera con futuro. Hay un futuro que puede hallarse en una carrera entendida ésta como un eslabón de un trayecto o itinerario de vida»

2. Otro reto importante en el campo de la Orientación Vocacional es empezar a hacerse otras preguntas más adecuadas al tiempo que vivimos, tal como lo plantea Benavent Oltra (2003), en el sentido de que las tradicionales interrogantes de los pensadores griegos y de Kant que giraban en torno a ¿quien soy? ¿a donde voy? ¿que podría hacer?, deben ser transformadas ahora en: ¿quienes somos? ¿a donde vamos? o ¿que podemos hacer? En el campo de la Orientación Vocacional «introducir el nosotros, supone construir de forma cooperativa nuestro futuro, asumir que sólo nos humanizamos cuando compartimos nuestro presente con los demás para iluminar nuestro futuro...» (p.54)

3. En el I Congreso Iberoamericano de Orientación, realizado en la Universidad de la Plata en el 2003 se propuso la búsqueda de un nuevo término que sustituya el de Orientación Vocacional y que dé una idea más exacta de lo que se trata. Algunos ponentes sugirieron Orientación para la Transición o para la Elección. Ya la Orientación Vocacional no es para una elección de carrera, es una elección a lo largo de la vida. En algunos casos una elección para la soledad, o para un compartir. La Orientación debe preparar a las personas para los períodos de transición en la vida de cada cual. Por ejemplo, la transición de estudiante a profesional, de empleado a jubilado, de empleado a desempleado, de empleado a subempleado, e incluso de soltero a casado, o de casado a divorciado.

4. Desde el punto de vista de los intentos de cambios que se están sucediendo en el mundo entero, y en cada país en particular, la totalidad de las personas, y especialmente los profesionales, están en la obligación de participar. En el caso concreto de América Latina, la idea de «exclusión social y de deuda social con los desposeídos» ha ganado el espacio necesario, de tal

forma que requiere una consideración en serio de la situación planteada. En este momento la discusión de la pertinencia de la Orientación Vocacional/Profesional se puede plantear en términos relacionados con la competitividad para la individualidad (capitalismo) o la acción en equidad e igualdad (socialismo), o, la tercera opción, de la competitividad en la igualdad. Estoy convencido de que esta discusión hay que hacerla. La profesionalidad del Orientador/a debe ser puesta de manifiesta. No son los gobiernos ni siquiera el Estado quien establece los parámetros para el desempeño de una profesión. Somos los profesionales los que debemos establecer nuestros niveles de competencias e informárselas a los empleadores.

5. Es necesario redimensionar la praxis de la Orientación y vincularla a la propia realidad sociocultural a través de la aceptación de las diferentes etnias que coexisten en los países que conforman a América Latina.

6. Al decir de Vilera (2000) la práctica orientadora siempre ha estado basada en un modelo eurocentrista, centrada en la llamada relación de ayuda. Esa relación de ayuda se corresponde en modos de pensar a priori, es decir, modos dependientes de una visión utópica de personalidad autocentrada y además articulada con parámetros psicologizantes inscritos en una cierta idea de sujeto, de persona, del «deber ser» de la razón-conciencia. Esa relación de ayuda estuvo dirigida a moldear. No se trata de negar que esa práctica no nos haya proporcionado algún grado de utilidad social. También, como lo señala Vilera (Ob. Cit.), debemos reconocer que hemos sido muy amplios al momento de acomodarnos a cada movimiento teórico de vanguardia en estos tiempos (autoayuda, desarrollo emocional, etc.) lo cual es un reflejo del automatismo intelectual que nos limita a concepciones inmediatistas y por supuesto nos desgasta. Y con eso no vamos a lograr una identidad profesional militante, socialmente comprometida con los cambios, con transformaciones que tengan que ver con las desigualdades sociales y la injusticia.

Bibliografía

- Benavent Oltra, J.A. (2003). «Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 14. N. 1. Pp.41-59.
- Cacciatore, G. (2004). «Una filosofía para América Latina: Leopoldo Zea». *Telos*. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo. Venezuela. Pp. 9-25
- Consejo Editorial *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. (2006). 2ª. Época. Vol. IV. Número 8. Contraportada.
- Durant de C., M. (2002). «La Orientación. Un enfoque transversal. I Congreso de Profesionales de la Orientación de Países Bolivarianos». Universidad de Carabobo. Venezuela. Disponible en CD-room
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gelvan de Veinsten, S. (2003). «La orientación y la educación, entre la fe y la esperanza». En Melo-Silva, Lucy Leal y Otros. *Arquitetura de uma ocupacao*. Brasil: ABOP: Vetor Editora. Pp. 29-33.
- _____. (2006). «Ciclos evolutivos: identidad personal y ocupacional. La orientación para toda la vida». *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2a. época. Vol. IV, Número 8. Marzo-Junio. Pp. 44-52.
- Hansen, E. (2006). *Orientación Profesional. Un manual de recursos para países de bajo y medianos ingresos*. CINTERFORT/OIT. Montevideo.
- López Cardoso, G. (2004). «Una aporía en el campo de la Orientación Educativa en el Modelo Desarrollista. Reflexiones respecto a la vocación». *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Volumen II. Número 3. Pp. 22-24.
- Melo-Silva, L. et al. (2004). «A orientacao profissional no contexto da educacao e trabalho». *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*. Pp. 31-52. ABOP. Brasil: Vetor Editora.
- Muller, M. (2003-2004). «Subjetividad y Orientación Vocacional Profesional». *Orientación y Sociedad*. Vol. 4. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Pp. 35-44.
- Olivera Rivera, E. (2004). «Una mirada crítica de la Orientación Educativa. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento». *Diálogos Educativos*. N. 7. Chile. Pp. 1-10.
- Rascovan, S. (2004). «Lo vocacional: una revisión crítica». *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*. Pp. 1-10. ABOP. Brasil: Vetor Editora.
- Tunnermann B., C. (1997). «La Educación para el siglo XXI»; en <http://www.uca.edu.ni/biblioteca/libro/p159-175.html> (marzo de 2001).
- Vera, G., (2003). «Pedagogía y formación de orientadores; una perspectiva constructivista». *Revista de Pedagogía*. V.24. N. 69. ISSN-0798-9792. Universidad Central de Venezuela.
- Vilera de Girón, A. (2000). «La deconstrucción de la visión de AYUDA. Otra mirada de la Orientación». *Revista Electrónica Interactiva La Orientación Alrededor del Mundo* N.2; en http://www.geocities.com/julio_gonzalez/Revista.html
- _____. (2004). «La orientación integrada a nuevas racionalidades y visiones de cambio». Simposio Internacional Orientación Educativa y Vocacional. Reconceptualizaciones y Abordajes Investigativos. Valencia. Venezuela. Disponible en CD-room.

La Formación Profesional Basada en Competencias. El Caso del Médico Homeópata en México

Guadalupe Barajas Arroyo* y Jorge A. Fernández Pérez**

Resumen: La educación para el futuro debe priorizar la capacidad de dar respuestas y soluciones, es decir, proyectarse hacia la acción, de modo que el proceso educativo transmita no el saber en sí mismo, sino el saber hacer. Uno de los principales retos de la formación profesional es pasar de modelos rígidos a modelos más flexibles, reconociendo que el tema de la flexibilidad es un tema en construcción permanente, por lo que los debates y experiencias que se plantean permiten la construcción de una nueva cultura de formación de recursos humanos, de nuevas prácticas académicas, curriculares y pedagógicas que conduzcan a generar nuevos vínculos y nuevas relaciones con el mundo del trabajo. Tradicionalmente la formación de médicos homeópatas en México se ha llevado a cabo bajo un esquema tradicional y rígido, por lo que a través de este estudio se proponen algunas competencias básicas con la que debería formarse este profesional. **Palabras clave:** competencias, formación profesional, concepto de flexibilidad, médico homeópata.

Introducción

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior llevada a cabo en 1998, la UNESCO establece que una de las cuestiones importantes a examinar es «de qué manera las instituciones de educación superior deben efectuar reajustes, a fin de funcionar con eficacia tanto en el presente como en el futuro», ya que «las necesidades de la educación superior no hay que considerarlas aisladamente, sino como parte de un sistema interconectado en el que los cambios en una de las partes afectan íntimamente a todas las demás» (UNESCO, 1998). Si se considera el cambio que se ha presentado ante la necesidad de flexibilidad en la educación, es importante analizar su influencia y repercusiones.

En este trabajo se aborda el tema de la formación basada en competencias y competencias profesionales, desde la perspectiva de la flexibilidad, concepto que se enfoca hacia el cambio en la forma como se transmite, instituye, organiza y administra el conocimiento, fomentando la autonomía con el autoaprendizaje, la creatividad, la autorregulación y la libertad de acción en tiempo, lugar y forma. En el

mismo se intenta un primer acercamiento en relación con las competencias básicas que debe tener en la actualidad, todo médico homeópata.

El concepto flexibilidad

El concepto de flexibilidad tiene tres orígenes principales: el que proviene de la *teoría neoclásica*, donde el enfoque es de flexibilidad del mercado de trabajo, esto es, eliminación de las trabas para que los mecanismos del mercado de forma espontánea asignen el factor trabajo en cuanto a precio y empleo; el *posfordista* donde se incluyen corrientes como el regulacionismo, donde se trata de encontrar las mediaciones entre producción y consumo; el de la *especialización flexible* y el *neoschumpeterianismo* quienes coinciden al considerar que se llegó al fin de la producción en masa estándar y se transita hacia un nuevo paradigma productivo (De la Garza, 2000).

Se considera al posfordismo como continuador de la gran corriente institucionalista en economía; y el que se origina de las modernas teorías gerenciales de la organización de la empresa, sintetizadas en los conceptos de *calidad total* y *justo a tiempo*, donde se

plantea la importancia de una acción consciente, organizada y consensuada entre gerencia, trabajadores y a veces sindicatos con respecto al aumento de la productividad y la calidad. En lo funcional se pugnaría por la polivalencia en el trabajo, por la movilidad interna entre puestos, categorías, departamentos y turnos, agregando la necesidad de una nueva cultura laboral de involucramiento y participación de los trabajadores en la toma de decisiones y promover la identificación con la empresa (De la Garza, 2000).

La flexibilidad se entiende como «un principio estructural y abstracto que puede utilizarse no sólo para la descripción y el análisis de procesos de desestructuración y reestructuración macro y microinstitucional sino también para promover y facilitar dichos procesos» (Díaz, 2002). Mientras para algunos la flexibilidad tiene como objetivo adecuar el sistema productivo y la organización del trabajo, para otros se vincula con la reestructuración de las relaciones sociales en una sociedad en constante cambio; para algunos más es la adecuación a un mercado de trabajo, mientras que también hay para quienes significa un cambio

* Doctora en Educación. Profesora Investigadora del Instituto de Estudios Universitarios y del Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios. Correo.- gpebar1@megared.net.mx

** Doctor en Educación. Coordinador del Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo.- jafp58@megared.net.mx

en la forma como la cultura se transmite. De cualquier forma la flexibilidad está en contra de la rigidez y en favor de la libertad de acción, transformando normas y prácticas.

Las nuevas políticas de planeación y organización académica originan cambios importantes al diseño curricular, con el propósito de formar profesionales e investigadores con creatividad y capacidad para plantear y resolver problemas de acuerdo con las nuevas tendencias sociales y educativas. Esos cambios se enfocan hacia la flexibilidad, la cual se ha introducido de forma desigual en las instituciones de educación superior, pero de manera necesaria cambiando la organización académico-administrativa y curricular de la formación.

Esto ha originado un reto a las instituciones ante la necesidad de replantear la organización académica, administrativa y su impacto curricular, para lo cual requiere de la intervención no sólo de los directivos y profesores sino también de los alumnos, por la influencia y demanda del entorno político, social y cultural. Enfrentar los nuevos retos requiere a la vez, para el caso de la educación superior, adquirir compromiso y responsabilidad frente al desarrollo de la tecnología, la investigación y la producción de conocimientos.

Lo que actualmente se exige a la educación superior es mayor afinidad, capacidad productiva y conversión laboral flexible para poder redefinir su quehacer profesional, lo que requiere un aprendizaje continuo para saber aplicar el cómo, cuándo y el dónde. La flexibilidad curricular debe asumirse, así, como una estrategia fundamental para lograr la formación de un profesional integral, entendiendo a ésta como el resultado de aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. De esta forma, la flexibilidad produce un profesional más flexible, con una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, fomentando la creatividad, fomentando el autoaprendizaje, el sentido de responsabilidad, el ejercicio in-

terdisciplinario y la actualización permanente.

La flexibilidad en la educación

La flexibilidad es un concepto que se adopta en la educación con múltiples expresiones: en la organización académica, la administración, el currículum, los programas, la práctica profesional, las competencias y el mercado de trabajo. Lo que obliga a reflexionar sobre los cambios que demanda la formación profesional, que dependen de la naturaleza de las instituciones así como de sus propios contextos para responder a una nueva sociedad que demanda calidad, versatilidad, competitividad y trabajo en equipo multidisciplinario.

Dicha flexibilidad no es igual ni constante para todas las instituciones; en cada institución adopta significados diferentes porque cada una genera variadas interpretaciones al respecto. En esta investigación estudiaremos sólo tres variables de flexibilidad: formación profesional, currículo y competencias. Para ello es importante enumerar las características que les hace flexibles.

Dentro de la planificación académica el currículo ocupa un lugar primordial, pues en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que van a orientar la formación profesional, a la vez que se articula lo académico con lo administrativo formalizando las actividades que habrán de llevarse a cabo durante el proceso educativo. De esta manera se establece la flexibilidad curricular, la cual resulta de implementar los sistemas de créditos en los planes de estudio.

Esta flexibilidad debe darse de acuerdo a las condiciones de cada facultad, departamento e institución, pues no se puede implementar de forma general en todas las áreas ni de igual forma, dado que cada disciplina presenta diferentes condiciones, por lo cual es un proceso que debe ser razonado, consciente y responsable, dando la libertad a cada disciplina, sin caer en una anarquía en la que el alumno tome los contenidos que quiera, en el momento y lugar que desee.

La flexibilidad simplemente es la adecuada utilización y aplicación de un sistema de créditos que requiere de mucha organización, pero que facilita una docencia centrada en el aprendizaje, una formación interdisciplinaria, integral, considerando tanto el contenido disciplinario como la parte valorativa que le permita al educando un alto dominio de su profesión, el abordaje de problemas éticos fundamentales; es decir, la relevancia social del contenido del currículo, considerando las nuevas situaciones tanto en el campo del conocimiento como de la sociedad en general.

Una formación polivalente para un ejercicio profesional más dinámico y ético por excelencia, con mayor capacidad de innovación, adaptación y promoción del cambio, así como también conocer y considerar los perfiles profesionales y estándares de formación de otros países, con el objeto de mantener o alcanzar una mayor competitividad de los egresados.

El modelo curricular que incorpore flexibilidad, movilidad y excelencia académica, deberá sustentar un sistema de créditos y no de materias o semestres: un grupo básico de asignaturas obligatorias con la incorporación de asignaturas optativas necesarias para una formación determinada. Establecer curricularmente actividades formativas para el alumno, tales como prácticas profesionales, ayudantías en investigación, docencia, servicio social, programas culturales y científicos, estancias escolares, etc. Promover además la interdisciplinariedad mediante la formación del alumno no sólo en una unidad académica o en una escuela o facultad, sino mediante la incorporación a distintos programas y a diferentes unidades y universidades.

A través del intercambio académico, facilitar la participación del estudiante en estancias y eventos internacionales, mejorar el trabajo en el aula, aumentando la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje tanto en la relación maestro-alumno como en un mayor dominio de la teoría y metodología pedagógicas con énfasis centrado en el aprendizaje.

A la vez, promover programas institucionales de Orientación y atención psicopedagógica, de desarrollo de habilidades y formación de valores y de investigación; también programas de evaluación y seguimiento de planes de estudios que permitan analizar y realimentar el impacto de la formación de profesionales, el contexto de instrumentación institucional, congruencia de sus contenidos y su entorno socioeconómico, orientar los programas nacionales e institucionales de formación y desarrollo del personal académico para darles un impulso renovado con un mayor seguimiento en sus acciones y profundizando los sustentos filosóficos, antropológicos de la educación. La estructura para este plan se basa en áreas de conocimiento y en tres niveles formativos, separando así las asignaturas en tres etapas (Díaz, 2002: 77):

Etapas Básicas.- Comprende las asignaturas introductorias a las carreras, con conocimientos inter o multidisciplinares generales, incluyendo materias contextualizadoras, aquellas de fundamento metodológico para esa profesión, las cuantitativas y algunas instrumentales.

Etapas Disciplinarias.- Contiene las asignaturas propias de la formación profesional, tornándose más hacia el aspecto unidisciplinario, con aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos propios de la disciplina de esa profesión.

Etapas de Vinculación.- Conformada por asignaturas orientadas hacia conocimientos más aplicativos; en este bloque existe un mayor número de materias optativas, se incluyen materias con énfasis u orientación, ya que se busca incrementar en mayor medida la participación profesional a través de las prácticas profesionales, aún cuando no se puedan dejar de manera explícita.

Esta caracterización de etapas es importante, ya que permite observar de mejor manera la congruencia de los contenidos entre los planes de estu-

dios, y obviamente la relación y el enlace con otras carreras. Asimismo, este modelo requiere de una perspectiva apoyada en una visión interdisciplinaria y multidisciplinaria, lo que permite la movilidad de alumnos entre unidades académicas de la misma institución y de otras instituciones, facilita la adaptación a las transformaciones sociales relacionada con la diversificación de opciones de formación profesional.

En el sistema de créditos no hay necesidad de entrar en procesos formales de actualización muy seguido, porque con el apartado de cursos optativos o complementarios existe la posibilidad de que se puedan insertar asignaturas que no estaban registradas dentro del plan de estudios; de esta forma se facilita la actualización sin tener que iniciar procesos amplios.

El cumplimiento de las metas de un currículo flexible requiere que el alumnado tenga un compromiso real con su formación, por lo que se recomienda que conozca su plan de estudios para elegir entre las opciones que se le presenten; que pueda ser más participativo y que esté pendiente de sus asignaturas; que sea más analítico y reflexivo, reforzado esto con un programa de formación de valores para tener una formación integral, sin caer en la anarquía de conocimientos donde el alumno pueda tomar lo que quiera en el momento que quiera.

Lo anterior se basa en que todos y cada uno de los académicos, personal administrativo y alumnado, puedan comprender las características del modelo, entendiendo el contexto y el momento de participación de cada uno de ellos, a fin de que puedan realizarse exitosamente las actividades, conscientes de lo que se está implementando en este modelo flexible. Algunas de las principales expresiones del currículo flexible en su problemática de diseño y operación curricular, son (Díaz Barriga, 1999):

- definición e implantación del sistema de créditos;
- organización de los tipos de asignaturas y actividades académicas con valor en créditos;

- situaciones de gestión, normativa y apoyo adjetivo;
- movilidad estudiantil;
- estructura técnica de los planes de estudio;
- sistema de tutorías;
- relación entre conceptos y objetivos del proyecto curricular y sus posteriores construcciones;
- interdisciplina, organización curricular y organización académica, así como;
- planes de estudio internacionales.

Estos elementos brindan como conjunto, algunas de las principales expresiones de construcción e interpretación a los planes de estudio flexibles y conceptualización del currículo flexible.

La educación basada en competencias

Los cuatro pilares de la educación, conocidos como Informe Delors, son: *aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*. La Comisión Delors estuvo muy consciente de que para llevar a la realidad esta visión, mucho dependía del personal docente: «El aporte de maestros y profesores -afirma el Informe- es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino que para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable». La Comisión estimó que el cometido fundamental del docente en la educación para el siglo XXI, se resume en transmitir la afición al estudio (Delors, 1997).

La educación para el futuro debe priorizar la capacidad de dar respuestas y soluciones. La educación se proyecta hacia la acción, de modo que el proceso educativo transmita no el saber en sí mismo, sino el saber hacer. Este enfoque contrasta con la orientación del sistema educativo en el siglo XIX, que privilegiaba las cualidades de orden y mérito en detrimento de las facultades creativas. Según Gaudin (Tünnermann, 2002), a partir del año 2000, lo fundamental sería la renovación de conocimientos, la flexibilidad, el saber hacer y el saber producir, la capacidad para cambiar de métodos oportunamente. De acuerdo con ello,

el aprendizaje nunca termina, es una función vital que se hace permanentemente y será percibido como una necesidad por los propios individuos, sin necesidad de que se lo impongan las empresas o el Estado.

Dentro de este contexto se reduce el prestigio del título académico y el conocimiento teórico es reemplazado por la competencia real en la práctica. Se considera también que las relaciones autoritarias serían casi imposibles, ya que el mayor reclamo sería el de la iniciativa. Además, la enseñanza ya no se fundaría en las tradiciones y en la rutina sino que estaría basada en la intervención y en la iniciativa, adaptándose al movimiento y la complejidad, con el objetivo de formar espíritus abiertos y capaces de generar soluciones.

Los nuevos valores del sistema educacional se guiarían en torno a la creación, al equilibrio de las relaciones entre individuos y el respeto del otro como condición del respeto propio, exigiéndose que la enseñanza fuera de tipo integral, lo que implicaría la combinación de conocimientos generales y específicos con experiencias de trabajo, con énfasis en el proceso de alternancia.

Actualmente la competencia profesional sólo puede inferirse a través del desempeño; la evaluación del proceso educativo del modelo basado en competencias requiere reunir evidencias de calidad para elaborar un juicio verdadero de la competencia que se define en el perfil de egreso del profesionista. Desde el modelo constructivista, que da origen a la educación basada en competencias, la evaluación de los componentes de una competencia se puede clasificar en tres grupos (Díaz Barriga Arceo y Hernández, 1998: 205):

- *Componentes declarativos*, en donde para evaluar el aprendizaje conceptual se requiere del uso de estrategias e instrumentos basados en la exigencia de la definición intensiva (la idea esencial del concepto) o la exposición de temas, para lo cual se utiliza la elaboración de resúmenes,

desarrollo de monografías, ensayos, y categorización y organización de la información conceptual a través de mapas conceptuales o redes semánticas.

- *Componentes procedimentales*, donde su evaluación es en forma cualitativa en cuanto al modo de ejecución, preferentemente en forma individual y con la intermediación directa del docente o tutor y no como acontecimiento memorístico. Son útiles: las guías de verificación (listas de cotejo), las escalas u otros sistemas de registro, auxiliados de la observación directa o indirecta y de la entrevista. Los aspectos que deben tomarse en cuenta son el conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento, la ejecución de las operaciones involucradas, la precisión en la aplicación del procedimiento, el uso funcional y flexible del procedimiento, la generalización y transferencia a otros contextos de aplicación así como el grado de permanencia.
- *Componentes actitudinales*, donde la expresión de las actitudes es interpretada no sólo por medio de la verbalización, sino por el uso y aplicación de las diferentes técnicas que hagan posible que las actitudes se manifiesten a través de conductas o acciones concretas en contextos determinados, para lo que se recurre a la observación directa e indirecta del participante a través de registros de tipo anecdótico, listas de comprobación o de cotejo, a partir de la consideración de los tres componentes de las actitudes (cognitivo, afectivo y conductual).

Así mismo, la evaluación de una competencia se puede establecer en tres momentos: la *evaluación inicial o diagnóstica*, que como su nombre lo indica se realiza al inicio de un proceso educativo para diagnosticar el nivel académico con el que llega el alumno; la *evaluación formativa o de proceso*, de primordial importancia porque se aplica durante todo el proceso educativo de forma analítica en los procesos interactivos entre profesores, alumnos y con-

tenidos, con la finalidad de retroalimentar y orientar el proceso enseñanza-aprendizaje; la *evaluación final o sumativa*, que se aplica al término de un proceso educativo para identificar el logro de la competencia, debiendo ajustarse a los requerimientos de contenidos, componentes básicos declarativos (saber), componentes procedimentales (saber hacer) y los componentes actitudinales (saber ser y saber convivir).

Se considera que sólo a través de esta evaluación se puede acreditar o certificar un aprendizaje, lo que permite verificar el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global.

Con base en lo anterior, a continuación se presenta una descripción de algunas propuestas sobre las competencias que el médico homeópata pudiera aprender dentro de su proceso de formación profesional, para posteriormente desarrollarlas en su práctica profesional cotidiana.

La formación del médico homeópata en México

En la actualidad existen en México dos escuelas formadoras de médicos homeópatas: la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía del Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Libre de Homeopatía IAP; la primera está afiliada a la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (ANFEM, 2004). Ambas instituciones han contribuido a lo largo de un siglo en la formación de recursos humanos para la salud, atendiendo las necesidades locales, regionales y nacionales de la población mexicana. Debe señalarse que la nuestra es la única nación en el mundo en donde se imparte esta carrera en el nivel licenciatura.

A lo largo de su historia, la formación médico homeopática se ha desarrollado a través de 14 planes de estudio diferentes: ocho en la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía del Instituto Politécnico Nacional y seis en la Escuela Libre de Homeopatía de México. Estos planes de estudio, desde sus orígenes, han sido organizados por materias básicas, clínicas, sociomédicas y homeopáticas, y en algunos

casos su operatividad ha sido anual o semestral.

A través de ellos, puede observarse que esta formación está representada por elementos como su tradición ideológica, su estructura curricular, su organización, sus mecanismos de integración a la comunidad y sobre todo el perfil profesional, lo permite advertir cómo la formación de este médico ha enfrentado exigencias ante los problemas de salud pública.

Este proceso formativo ha estado caracterizado por la búsqueda permanente de consolidar su contenido teórico y clínico, sustentado en principios filosóficos y científicos de la medicina en general, y de la terapéutica homeopática en particular.

Competencias para el médico homeópata; una aproximación

Las competencias deben ser consideradas de forma integral, como un todo unitario y dinámico, contextualizada, pues tendrá que efectuarse directamente en el escenario donde habrá de mostrar el desempeño, tal y como se desarrolla en la práctica de la disciplina, con la cualidad de destacar los aspectos relacionados con las conductas, actitudes y habilidades para resolver problemas. En la formación del médico homeópata deben ser importantes estas características porque se destaca una mayor vinculación de la teoría con la práctica, característica que ha sido primordial y fundamental en todos y cada uno de los diferentes planes de estudio.

Del Programa Educativo por Competencias para Profesionales del Área de la Salud, se han definido las competencias del médico general, por lo que es posible retomar de ahí elementos para determinar las competencias profesionales necesarias para el médico homeópata. Actualmente, durante su formación, el médico homeópata recibe una enseñanza dirigida y programada por los docentes titulares de las materias básicas y clínicas, lo que le lleva a experiencias que le ayudan a formar sus propios criterios, así como aplicar y relacionar los conocimientos adquiridos durante el estudio

y tratamiento de las patologías más frecuentes, realizando de esta forma un aprendizaje significativo, bajo el modelo de docencia-asistencia.

Este tipo de competencias se pueden definir como competencias finales, ya que se considera que el producto es un médico «capaz de ingresar en el sistema de formación de recursos humanos para la salud, así como ejercer desde el primer momento, y en ciertos casos integrarse en un proyecto de investigación biomédica, así como también integrarse a la docencia universitaria» (Grupo de Innovación y Excelencia Docente de la Universidad de Barcelona, 2002). En este marco podría señalarse que las competencias para un médico homeópata competente y reflexivo podrían establecerse en tres niveles:

Lo que el médico homeópata ha de ser capaz de hacer:

- Competencias en habilidades clínicas. Demostrar que es capaz de desarrollar en cualquier circunstancia una serie de habilidades clínicas sin necesidad de supervisión.
- Competencias en procedimientos prácticos. Saber realizar una serie de procedimientos prácticos sin supervisión y en cualquier circunstancia. Algunos de estos procedimientos pertenecen al ámbito de la investigación del paciente, otras se adquieren mediante una exploración física normal.
- Competencias para el estudio del paciente. Implica saber hacer, conocer cómo se han de hacer y saber cuándo es adecuado utilizarlas.
- Competencias para el tratamiento del enfermo. Conocimientos demostrables sobre los aspectos más importantes, además de ser capaz de realizar algunas con supervisión.
- Competencias para la promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Aprovechar cualquier contacto con el paciente como una oportunidad de promoción y prevención de la enfermedad, demostrando los conocimientos sobre principios que afectan a los pacientes individuales y a las poblaciones.

- Competencias para la comunicación. Habilidad de comunicación efectiva con el paciente en todas las áreas y de todas las maneras: oral, escrita, electrónica, etcétera.
- Competencia para obtener información (informática, base de datos, etc.) Conocer el papel de la información en los diversos formatos y especialmente en el electrónico, y en los usos múltiples de éste, así como su relación con el paciente.

De qué manera el médico homeópata aborda su práctica:

- Conocimiento de las ciencias básicas, sociales, clínicas y homeopáticas y de sus principios fundamentales. Conocimiento de estas ciencias en que se basa la práctica médica homeopática y que le han de servir para resolver los problemas de salud.
- Actitudes adecuadas, aspectos éticos y responsabilidades legales. Desarrollo de una conducta profesional correcta, además de poseer el conocimiento sobre las responsabilidades éticas y legales que se tienen al desarrollar una práctica profesional en el área de la salud.
- Competencias para la toma de decisiones, análisis, razonamiento y juicio clínico. Es importante ser capaz de tomar decisiones y poder razonar y enjuiciar críticamente los casos que se le presenten en su ejercicio profesional.

El médico homeópata como profesional:

- Competencias para desempeñar las funciones en el sistema sanitario. Definir un mínimo número de competencias que han de permitir que el graduado tenga una sólida base para afrontar desarrollos y cambios futuros en los servicios sanitarios.
- Competencias de desarrollo personal. Identificar un cierto número de estas competencias que han de alcanzarse durante el pregrado. El médico homeópata como proveedor en el sistema de salud, desarrollo personal. Desarrollar elementos que permitan tener una base sólida para

afrontar desarrollos y cambios futuros en los servicios de salud.

Dentro de este contexto, en el cual cada vez se necesitan menos especialistas, es necesario contar con médicos homeópatas que tengan conocimientos amplios y profundos sobre los procesos de las diversas patologías, capaces de realizar diferentes tratamientos con la finalidad de restituir la salud en los pacientes. Por tanto, este debe contemplar hoy una formación integral desde el punto de vista del conocimiento, con una capacidad de análisis crítico.

Asimismo, debe ser capaz de integrarse en un marco de competencia en la promoción y prevención colectiva e individual con todas las implicaciones en cuanto a organización, negociación, mercadeo, financiamiento, evaluación de costos y planeación. Desde esta perspectiva, todo médico homeópata moderno debe ser un profesional ético con sensibilidad socioeconómica y política, comprometido con el bienestar de su comunidad a fin de conservar la salud de personas, familias, comunidades y poblaciones.

Conclusiones

El presente trabajo tiene por objeto analizar un tema relevante para la educación superior, ya que los nuevos ordenamientos internacionales plantean retos a los que debe responder en todo campo profesional, en la formación basada en competencias. Uno de los principales es pasar de modelos rígidos a modelos más flexibles en la formación; se reconoce que el tema de la flexibilidad es un tema en construcción permanente, por lo que los debates y experiencias que sobre este tema se plantean, permiten la elaboración de una nueva cultura de formación de recursos humanos, de nuevas prácticas académicas, curriculares y pedagógicas que generen nuevos vínculos y nuevas relaciones con el mundo del trabajo. Este estudio se centra en las competencias que todo médico homeópata debe de poseer actualmente.

En los últimos años se han presentado importantes reformas de los sis-

temas de educación. El tratado del libre comercio, la globalización y la celeridad con la que se desarrolla la tecnología de la información marcó el comienzo del siglo XXI, y con ello el cambio educativo que tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, para que se les proporcionen elementos que les ayuden a vivir en una sociedad competitiva. Por ello se busca la formación de un profesional integral, entendiéndose esto como un principio que implica una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, fomentando la creatividad, el autoaprendizaje y la responsabilidad.

La noción de flexibilidad curricular es una idea con diferentes significados y una herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes planteamientos de la educación superior, tales como la reorganización académica, el rediseño de programas y de sus planes de estudio y las transformaciones de los modelos de formación tradicional, así como la redefinición del tiempo de formación y una mayor relación de ésta con las demandas del entorno laboral.

Asimismo, con la Educación Basada en Competencias se propicia la reflexión crítica más que la memorización; por ello el aprendizaje por competencias integra de manera articulada los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas en el recurso humano que en conjunto con otros factores socioeconómicos y políticos, desarrolla un ambiente propicio en los escenarios de aprendizaje.

En el contexto actual, en donde las universidades sobre todo las públicas deben de responder con cada vez menos recursos a las innumerables demandas sociales, es necesario que se generen estrategias flexibles y competitivas de desarrollo que permitan lograr los objetivos en la formación de recursos humanos que puedan ser integrados en un mundo laboral altamente competitivo; en este caso específico, el de los médicos homeópatas mexicanos.

Bibliografía

- Ávila Vázquez, M. C. et al (2001). «Propuesta de un Programa Operativo por Competencias Profesionales», en *Revista IMSS*. 39, 2: 157-167. México: Instituto Mexicano del Seguro social.
- Barrón Tirado, C. (2000). «La Educación Basada en Competencias en el marco de los Procesos de Globalización»; en Valle Flores, A. et al, *Formación en Competencias y Certificación Profesional*. Colección Pensamiento Universitario. Tercera Época. 91: 105-139. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).
- Beduwe, C. y Giret, J. F. (1999). «Desarrollo de la Formación y Mercados de Trabajo en Europa»; en *Revista de Educación*. 318: 35-56. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)
- CINTERFOR (2000). «Competencias Laborales en la Formación Profesional». *Boletín* 149. Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo.
- Cravioto, A. et al (2003). «La Formación de Médicos y los Nuevos Modelos de Atención. La superación del sistema fordiano, un proceso en transición»; en Rivero Serrano, O. y Tanimoto, M. (coord). *El Ejercicio Actual de la Medicina (segunda parte)*. 25-43. México: Siglo XXI Editores/Facultad de Medicina (UNAM).
- De la Garza Toledo, E. (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Sección de Obras de Sociología. México: COLMEX/FLACSO/UAM/FCE.
- De Moura Castro, C. (2002). *Formación Profesional en el Cambio de Siglo*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.
- Eurydice (2002). «Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la ecuación general obligatoria». Madrid: Unión Europea de Eurydice. <http://www.eurydice.org> (agosto de 2006).
- Fernández Pérez, J. A., Barajas Arroyo, G. y Alarcón Pérez, L. M. (2007). «Los Profesionistas. Temas centrales para una agenda contemporánea», en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V, 11: 12-18. México: CENIF.
- (2003). *Estructura y Formación Profesional. El caso de la profesión médica*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Gonczi, A. (1994). «Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias». 1a. y 2a. partes, en revista *Técnica y Humanismo*. XV, 80-81, México: CONALEP
- López Ledesma, R. et al (2001). «Diseño de una Estructura Curricular por Competencias»; en *Revista Médica IMSS*. 39, 2: 145-156. México: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Luna Serrano, E. (1997). «Beneficios y requerimientos de los planes de estudio flexibles en la universidad»; en Díaz Barriga, A. (Coordinador). *Curriculum, Evaluación y Planeación Educativas*. 107-118. México: COMIE/CESU/Iztacala.
- Neffa, J. C. (1998). *Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación*. Argentina: LUMEN Humanitas.
- Orozco Fuentes, B. (2000). «De lo Profesional a la Formación en Competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria»; en Valle Flores, A. et al, *Formación en competencias y certificación profesional*. Colección Pensamiento Universitario. Tercera Época. 91: 105-139. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).
- Pasturino, M. (1999). «La Construcción de Competencias Profesionales y Laborales en los Programas de Inserción Productiva, en Educación y Trabajo», Documentos. CINTERFOR-OIT. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org/edu/trabajo/etp1.htm> (marzo de 2007).
- Rofl, A. (2002). *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*. Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo.
- Tejada Fernández, J. (1999). «Acerca de las competencias profesionales»; en *Revista Herramientas*. 57. Madrid
- Thierry García, D. R. (2000). «Competencia y competitividad en la formación profesional»; en *Revista IPN*. Ciencia, Cultura. II, 34: 18-27. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Tünnermann Berheim, C. (2003). *La Universidad ante los Retos del Siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNESCO. (1998). «La educación superior en el Siglo XXI. Visión y acción». Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documento de Trabajo. París.
- Valle Flores M. (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. Colección Pensamiento Universitario. 91: 204. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).



Quiero SER..., una publicación donde la pluma del escritor hace contacto con la imaginación del lector en forma artística e incluso poética, llevándole a la construcción o reconstrucción de espacios de análisis y reflexión, donde cada pensamiento tiene el poder de modificar circunstancias tanto internas como externas en un reencuentro consigo mismo y con los demás; con la naturaleza y con el papel que como

seres humanos jugamos respecto a ella. **Informes y ventas:** Red de Orientadores Educativos 1ª Privada de la 16 de Septiembre N° 5102 (esq. con Sevilla). Col. Las Palmas. C.P. 72550. Puebla, Pue. Tel./Fax. 01(222) 211-41-63. Email: proe@asistencia.org. En el Distrito Federal: Mtro. Adalberto Espinosa Aguilar. División del Norte 1238-3. Col. Letrán Valle, Del. Benito Juárez. C.P. 03650. Tel. 01(55) 56-01-27-86 y 56-04-18-80. Email: adalbertoespinosa@yahoo.com.mx.



Suscríbese a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Manuel María Contreras N° 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.- 06470, teléfono 5566-5409; e informe del depósito correspondiente a nombre de Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, Banco HSBC, Número de Cuenta: 4029613213, Sucursal 0039, en la ciudad de México (CLABE: 021180040296132133); o envíe un correo electrónico que incluya el archivo escaneado a: suscripciones@remo.ws.

Nombre: _____ Dirección: _____
 Código Postal: _____ Tel/Fax: _____
 Correo Electrónico: _____ Vigencia.- Un Año, desde el número _____

Precio.- En México correo normal: \$ 150.00; correo certificado: \$ 180.00.

Revista Cuatrimestral
Se publica en Marzo, Julio
y Noviembre de cada año

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

Jueves 1º de noviembre, día de la festividad de todos los santos

A l@s amiga@s del DATO (DGOSE -UNAM),
a José Manuel Ibarra

I) D. H. Lawrence y los poetas muertos

*No desconfiemos de los muertos
que prosiguen viviendo en nuestra sangre.
No somos mejores ni distintos:
tan sólo nombres y escenarios cambian
Y cada vez que inicias un poema
convocas a los muertos .
Ellos te miran escribir,
te ayudan*

José Emilio Pacheco*

II) El día de todos los santos...

El Papa Bonifacio IV instituyó la festividad de todos los santos. Ordenó sacar de las catacumbas, los restos de los mártires y héroes de la iglesia. Éstos fueron colocados en 24 carros y trasladados al expanteón pagano de Roma para ser exhibidos y homenajeados. Al paso del cortejo, la gente se sorprendió por el extrañamiento y nuevo ritual. En lo sucesivo, el día también sirvió para elevar una oración por las almas que se encuentran retenidas en el purgatorio, y aquellas que no encuentran la luz ni la paz; también es muy noble para recordar a los nuestros y para preguntarnos lo inevitable ¿cuando nos toca?...

III) De la nostalgia por el barrio, y un asesino serial

Me pregunta el hectorín si no me gustaría regresar al barrio, a la vecindad donde viví la infancia. Mi respuesta pretende ser afirmativa, pero termino negando esa posibilidad porque seguramente ya sería un extrañamiento en ese lugar; eso ya pasó, aunque en la nostalgia siga viviendo el deseo. Esa etapa en la realidad del tiempo ya murió, ya no será; pero en mi conciencia sigue viviendo. Por ejemplo, en estas fechas recuerdo al cabrón del chocolate. Ahhh!!!, pinche chocolate; era un tipo insensible, frío, cínico y calculador, enigmático

para la pelusa del barrio. ¿A cuánta gente no mató?... a su madre, hermanos, tía, abuelo... No conforme mató como a 10 vecinos y dos teporochos. Tampoco tuvo piedad del patotas, ¡el bombero heroico del barrio; que poca madre de ese güey!!

IV) Kundera y Pessoa

«En griego regreso se dice nostos. Algo significa sufrimiento. **La nostalgia es, pues, el sufrimiento causado por el deseo incumplido de regresar.** La mayoría de los europeos pueden emplear para esta noción fundamental una palabra de origen griego (nostalgia) y además, otras palabras con raíces en la lengua nacional: en español decimos añoranza; en portugués, saudade...»**

Saudade significa: *recuerdo triste y suave de personas distantes o extintas, acompañado del deseo de volverlas a poseer o ver presentes.* En la traducción se le equipara con la nostalgia. Saudade es un término complejo con dificultades connotativas, porque consiste en *una actitud existencial compleja, en la cual se halla siempre como referencia la presencia de la ausencia...****

IV) El nostos y la muerte...

La emmathompson interpreta a una profesora universitaria de Letras, en la película «Whit» (Inglaterra, 2002). Solterona, sola y amargada recibe la noticia paralizante de las pocas posibilidades de vivir debido a un cáncer muy avanzado que ya se extiende por todo su cuerpo. Sólo queda la magra posibilidad de someterse a la quimioterapia para detener el mal. Su capacidad intelectual le permite traducir al auditorio, paso a paso, la terminología médica, narrar la lucha desigual entre la cura y la enfermedad. Ironiza sobre el trato serial e inhumano que le brindan los médicos, más preocupados por experimentar el tratamiento como si fuera una «conejilla

* Pacheco, José Emilio, (2005). *La fábula del tiempo*. México: Era, p. 73.

** Kundera, M. (2001). *La ignorancia*. Barcelona: Tusquets, p. 10.

*** Pessoa, F. (1985). *Fernando Pessoa Poesía*. Madrid: Alianza Tres, p. 35 (notas del traductor José Antonio Llardent).

de indias» que un ser humano. Conforme avanza la enfermedad los recuerdos se agolpan: la nostalgia por el lugar donde vivió de niña, la ambivalencia nostalgia por las extensas horas vacías vividas en su departamento, su impotencia frente a los alumnos apáticos al saber; la soledad que voraz consumió los mejores años de su vida, la relación fraterna con su profesora (la única amistad que la visita en el hospital). En sus últimos días, la saudade compartió con la ironía y el miedo la agonía, y la proximidad de la muerte inminente...

V) Realismo...

Alguna vez le preguntaron a Woody Allen como desearía ser recordado y así trascender; muy seguro confió: «a mucha gente le gusta trascender, escribiendo un gran libro, a otra le atrae que lo recuerden por haber escrito una gran obra; también hay quienes quisieran trascender como héroes; yo en cambio deseo trascender y ser recordado por haber vivido el mayor tiempo posible...»

VI) La Casa de la Malinche

En la calle República de Cuba N° 79 del Centro Histórico de la Ciudad de México, se encuentra una casa grande y bella, de tres cuerpos, con una portada de cantera artesonada en un estilo neoclásico y aderezada con algunos motivos barrocos; parece una casa edificada en la medianía del siglo XVII. En ese lugar estuvo la casa de la Malinche o Doña Marina, la interprete de Hernán Cortés. Ella era nativa de Coatzacoalcos, Veracruz; tuvo como lengua materna el náhuatl, pero también aprendió a hablar el maya y después el español. Las malas lenguas de criollos e hispanos la condenaron porque tuvo un hijo del conquistador de México-Tenochtitlan, que fue conocido como Martín Cortés. La leyenda dice que para evitar las habladurías, Don Hernando le regaló la casa a Don Juan Jaramillo (hombre de sus confianzas) con la condición que se casara con Doña Marina, quien tuvo que aceptar la decisión del conquistador. Doña Marina nunca superó la separación, y en los últimos años de su vida, que se extinguió en 1530, se la pasó recordando su vida antes de conocer a Cortés, su vida al lado de su padre, uno de los grandes caciques de Veracruz, su juventud y el deseo inmenso de regresar a su tierra... Murió más cobijada por las añoranzas y las ausencias que por la condena de traición, con la que fue estigmatizada por sus paisanos....

VII) Sólo, Pessoa

*La muerte es la curva del camino.
Morir es tan solo no ser visto (...)*

VIII) La frialdad del chocolate...

Era todo un personaje del barrio. Su piel era morena, morena, pero con el tono que generosamente tiñe la pobreza. Flaco, más que delgado de cuerpo, además de encorvado; padecía como rasgo distintivo una nariz grande y ganchuda, custodiada por un lunar que parecía una gran mosca que como rémora se negaba a abandonarlo. Siempre vestía un impermeable negro del que apenas destacaba una camisa gastada y muy sucia, pero ese detalle no le impedía lucir una corbata escandalosamente incoherente con todo. Con la serenidad y las tablas de buen actor, tocaba a la puerta de la víctima y cometía el delito: pedía dinero para organizarle misa de réquiem a una persona que en el postizo dolor del chocolote había muerto. De esa manera, comercializó la «muerte» de sus familiares y de todo aquel que le viera un potencial necrófilo. Así operaba: elaboraba con paciencia y cuidado una lista de las personas que promovería como muertas y la respectiva relación afectiva o familiar con las personas a estafar. A ellas se dirigía el chocolate: tocaba la puerta, actuaba la expresión más triste, notificaba la supuesta muerte, ofrecía el pésame y muy caballerosamente pedía el dinero para el réquiem. Después de recibir el dinero, anotaba en una libretita los datos del taimado y le extendía una invitación para que asistiera a una generosa y opípara comida al finalizar al inexistente novenario. Las tranzas el chocolate eran un secreto a voces entre la perrada, hasta admirábamos su audacia. ¿Cuántos años duró el chocolate con este negocio?, pocos lo recordamos. La última vez que lo vio el chacho, fue a la entrada del panteón civil de Dolores; allí el chocolate revendía las flores y las coronas frescas, que sigilosamente robaba de los sepulcros...

IX) El algos de Santa Teresa de Jesús

*Vivo sin vivir en mí
y tan alta vida espero
que muero porque no muero (...)*

X) La Malinche, el Centenario y los remeros

En esa casa grande, allí en donde estuvo el hogar de la Malinche, en el restaurante el Centenario nos hemos reunido para celebrar nuestra amistad en torno al proyecto de la REMO. En la planta baja vemos el bar «los gallos»; luce triste y solitario, tiene una iluminación tenue que apenas lo alumbraba el segundo piso. También cuenta con otro bar más pequeño y unos salones privados. Llegamos al último piso, un restaurante amplio y semivacío, en cuyas paredes se encuentran colgadas grandes cazuelas de barro y más allá una galería de fotos de difuntitos de finales del siglo XIX; sus poses fueron tomadas en vida, pero ellos posaron para la muerte, como si presintieran que los veríamos un siglo después. Sus imágenes se encuentran en marcos barrocos y

en grandes camafeos, acusan el color sepia del tiempo y de la lejanía. Esas imágenes de mirada fija nos ven comer y brindar, no dejan de cohibirnos, una debilucha ráfaga de viento nos llega por la ventana, un tufillo de humedad se esparce y se mezcla con el aroma del mole y el perfume de los tamalitos de frijol. Cae la tarde y la soledad se apodera del lugar y de nosotros; es el momento de añorar sin decirlo, hay quien lee poemas, escuchamos pero estamos más con nuestros recuerdos, el lugar nos ha atrapado, pienso. (Poco tiempo después me enteré que el Centenario había cerrado por falta de clientela y que ningún negocio tiene éxito en esa casa, porque el lugar está salado, ya que allí vivió la Malinche).

XI) Kundera y la nostalgia....

«Los checos al lado de la palabra nostalgia tomada del griego, tienen para la misma noción su propio sustantivo: *stesk*, y su propio verbo; una de las frases de amor checas más conmovedora es *styska se mi potobe: te añoro, y no puedo soportar el dolor de tu ausencia*».

«Los alemanes emplean pocas veces la palabra nostalgia en su forma griega y prefieren *Sehnsucht*: deseo de lo que está ausente; pero *Sehnsucht* puede aludir tanto a lo que fue como a lo que nunca ha sido (una nueva aventura), por lo que no implica necesariamente la idea de un nostos; para incluir en la *Shensucht* la obsesión del regreso, habría que añadir un complemento:

*Sehnsucht nach der Vergangenheit, nach der verlorenen kindheit, o nan der ersten Liebe (deseo del pasado, de la infancia perdida o del primer amor).*****

XII) Añoranza y muerte en una masturbación...

A veces recuerdo tu imagen desnuda en la
[noche vacía

tu cuerpo sin peso se abre
y abrazo mi propia mentira

Así me reanuda la sangre, tensando la
[carne dormida

Mis dedos aprietan amantes un hondo
[compás de caricias

Dentro me quemó por ti,
me vierto sin ti
y nace un muerto

Mi mano ahuyentó soledades tomando tu
[forma precisa,

La piel que te hice en el aire recibe un
[temblor de semillas

Un quieto cansancio me esparce
tu imagen se borra enseñada

me invade una ausencia de hambre
y un dulce calor de saliva

Dentro me quemó por ti,
me vierto sin ti
y nace un muerto

Luis Eduardo Aute, «Dentro»

XIII) Surrealismo...

«En realidad no temo a mi muerte, simplemente cuando el momento llegue, haré lo posible por no estar presente...»
Woody Allen.

XIV) La guerrera y chucho el roto en el zócalo...

Desde la terraza del majestico contemplan callados, el *spleen* de la tarde. Ella dirige su vista a la ofrenda de día de muertos en el zócalo; él admira la cúpula del Exconvento de Santa Teresa La Antigua. De reajo en reajo él la admira pensativa, quizás nostálgica. La iluminación es imperfecta, la luz es cada vez más parda, allá abajo la gente camina interesada por sus recuerdos. Como si pensara en voz alta y con la vista fija en la ofrenda, la guerrera le tira el verbo: *el año está por terminar, su fin será con el último segundo de diciembre 31... en este año conociste a gente que nunca volverás a ver, ni sabrás qué fue de ellas (no te acongoja ni sobresalta esa verdad); repasarás a otras personas que murieron físicamente, pero que aún viven en tu memoria y en los sueños... sabes que están fuera de los deseos. Hace una larga pausa, suspira, bebe con delicadeza el margarita, su mirada trata de escudriñar la de él; y... —continúa— también hay personas que por amor o desamor han muerto, porque logramos matarlas en la conciencia. Pero en realidad reconozcamos que hasta en cuestiones de amor-desamor, no hay crímenes perfectos, también los fantasmas inquietan... y son verdaderos obstáculos para la tranquilidad y la felicidad...; ella termina el margarita de un sorbo y arremete con una pregunta provocadora para esa tarde... ¿no crees que cada uno construye sus propios panteoncitos...? Él busca la respuesta; en tanto, allá abajo, entre el laberinto de flores de la ofrenda, con dificultades prenden los cirios... y la noche ha comenzado...*

XV) Advertencia al final...

La cony me recomienda: *maestro debes saber que tu verdadero nombre es el mismo del santito que se celebra el día en que naciste; recuérdalo bien, porque con ese nombre (y no otro) Dios te llamará para el juicio final...*

Riverohl Foundation, Inc.

**** Idem

Cita con la Muerte

Maribel Vázquez Narvaez

MUERTA

Soy mezcla de olvido y tiempo,
Lugar callado y solitario,
Polvo... tumba perdida,
De frío mármol y granito.
Agua, flor, viento, vela apagada,
Oración de difunto.

Aliento perdido,
Piel seca y fría,
Conciencia permanente,
Boca que espera...
Espacio infinito.

Silencio pausado por monólogos que no entiendo,
Voces que olvidé en vida,
Pasos que se alejaron antes de que yo partiera,
Llanto por tiempos que no existieron;
Fantasías que hoy inventan.

Los días pasan y a mi tumba se le van las flores;
Con tierra oprimen el espíritu que se escapa,
Nadie detiene el vuelo
De alguien que desde que te fuiste
Se quedó sin alas.

...Nadie vive cuando al corazón, le creció la ausencia.

Agosto de 2004

ENCUENTRO CON LA MUERTE

Bailaré el último tango con la muerte,
Pegaré mi boca a su boca
Como despedida a nuestro único encuentro.
La amaré despacio... pausadamente... en silencio.

Debajo de la tierra me amamantará la soledad,
Caminaré hacia la luz, sin sombra que me persiga.
Se acabarán mis vicios y perversiones.

Me integraré a la brisa, al trueno, a la humedad
[de la tierra.

Mi silencio será, los acordes de la nada.
Las raíces de los árboles beberán el último sorbo
[de mi existencia.

Iré a pasear con los peces,
Abrazaré el abismo.

Desprenderé la costra de mi existencia,
Dejaré desnuda mi alma...
Me olvidaré de mí,
Me deshojaré despacio.

Las memorias se llenarán con otros recuerdos,
Pero ya no de mí, ya no podrán decir
Que no les he dado nada,

Les dejo el espacio, el oxígeno y la oportunidad
[de construir.

Septiembre de 2004



ODA A NUESTROS TIEMPOS

Ave de mal agüero,
Has extendido tus alas
Sobre mi pueblo,
Y callada te has alejado.

Un niño te confundió
Con una paloma,
Otros con una mariposa,
¡Pero a mí no me engañas, yo sé quién eres!

¿Es que acaso hueles la muerte?
He sentido tu existencia,
Llegué a dudar de mi cordura,
Pero jamás te había visto como hoy.

Eres tan grande como tu burla,
Tan negra como los hombres con poder,
Tan engañosa, como los santos,
Y sin embargo... descubro que eres hermosa.

Algún día vendrás
Para jamás alejarte.
Tu sombra abarcará toda la tierra,
Y entonces... todo perecerá.

Octubre de 2005

SOLA

Allí estás, sola, muerta, fría, inerte, silenciosa...
¿En cuántos años no te visité?
¿Cuántas cosas no me dijiste?
¿Cuántos secretos se fueron contigo?
Y los tiempos... los tiempos que tú y yo no vivimos.
¿Cómo es que permaneciste atada a esta vida que ya
[nada te daba?

Tu agonía fue victoria de supervivencia,
Tus lamentos fueron lastimeros,
Quería acallarlos de una vez por todas,
Pero decían que tu sufrir era tu perdón.
¿Para qué dejarte sufrir tan largamente?
Después de tu retirada hubo fiesta,
Empezó una farsa.
Yo no sé porque no se callan,
Me pregunto si esto te da calma.
...No quiero provocarte una pesadilla
Ni perturbar tu sueño,
Si no te di, no te quito.
Es mejor que no te pregunte más.

11 de marzo de 2006

PRESENTACIÓN

La muerte es una señora amargada,
Una intrusa fantasmagórica
Que se aparece cuando menos lo esperas,
Mete su mano alargada
Para arrancarte el alma.

Persigue a los poetas,
Envidia a las putas,
Les roba la energía a los niños
Y de los ancianos se burla.
Aunque deambula diariamente por las vecindades
Es ajena... nadie la espera...

Es impertinente y caprichosa.
A quien la desea lo ignora,
Y a quien le teme lo visita.
Le gusta velar a los enfermos para causarles pesadillas,
Su paso es tranquilo, va tejiendo sombras,
Cruza los lugares desolados como si fueran sus jardines.

La muerte vomita con los amantes de luna llena.
Se masturba con los olores de la vida;
Su alma nunca sentirá la tibieza del mar;
No conoce la bendición de soñar,
Y aunque se encarga de que a toda hora la acompañen,
Se consume en la soledad.

Sus cabellos son hilos de angustia
Y sus ojos son tan profundos
Que no perciben el brillo de las estrellas.
Su irónica sonrisa ofende;
Sus manos son helio para las memorias,
Y su presencia nos desolaza.

La muerte es viajera infatigable,
Sonámbula perversa,
Frigida lastimera.
Su lugar favorito se llama abismo, su purga, amor.
De su ser sólo se conoce el frío
Y cuando besa produce un sueño que no acaba.

Julio de 2006



VISITA

Negra, inadvertida, seca...
 Muda, cínica, quieta...
 Tus manos frías hurgan mi vientre
 Para dejar frágiles mis huesos
 Y pasmada mi conciencia.

Tus ojos fijos escudriñan el dolor que me provocas,
 Clavas tus garras para desangrar mi interior,
 Devoras mi carne para vomitarla.
 Cortas de un tajo mi sonrisa con tu guadaña;
 Me convences de que tu llegada es inoportuna.

Eres maestra ilusionista
 En segundos haces de mi cama un mar.
 Tus ojos me muestran
 El mundo profundo en el que vives,
 Lo indefensa que estoy ante tu presencia.

Tu lánguida mano señala el camino
 Y sin reproche voy hacia él.
 No te dejas seducir por la vida que llevo.
 Volteo para aferrarme a lo que amo;
 Tu mirada se torna vacilante.

Una lágrima de un adiós impostergable se asoma
 [a mi ojo,

Las pocas flores que veo se marchitan,
 Todo esto es irremediable,
 Tu sola presencia me adormece,
 Más tú soledad escurrida no me alcanza.

Desperté. Salí de la penumbra,
 Mi espalda estaba mojada.
 En mi pensamiento solo una idea,
 La vida y la luna.
 ...y bañada de luz, contemplé atónita las estrellas.

13 de agosto de 2007

CITA CON LA MUERTE

Tengo la esperanza
 De tener el tiempo para empacar mis sueños,
 Mantengo la convicción
 De reclamar el instante que se hace ajeno.
 Mis huesos son papeles que se doblan,
 Mis entrañas son aguas pantanosas,
 La certidumbre en este breve espacio
 Se hace paralela a un adiós impostergable.
 De mis fluidos haré bebidas embriagantes
 Para la visita que ya no es inesperada.
 ¿La convenceré de que se aleje de mí?
 Quizá esta vez...

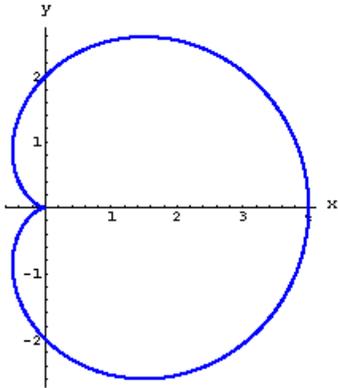
Le entregue ramos de recuerdos...
 O una caja de palabras pendientes...
 O le regale el baúl de mis ilusiones...
 Tendrá gusto de arrastrar mi sombra
 Por las calles frías y húmedas.
 Seré lavadero de soledades,
 Máquina de burla.
 humo, espuma, pintura, sal...
 Libro olvidado.
 Ceniza, brizna, vómito...
 ¿Papel quemado?...
 ¿Flor marchita?...
 ¿Jarrón sin flores?...
 ¿Negativo de fotografía?...
 Desierto,
 Arena,
 Silencio.

13 de septiembre de 2007



La Lluvia y la Cardioide

¿Ustedes saben que hay una expresión matemática que describe casi perfectamente la forma de un corazón?, se llama la Cardioide y es de esta forma:



$$(X^2 + Y^2 - 2AX)^2 - 4A^2(X^2 + Y^2) = 0$$

Donde A y B son números constantes y «X» y «Y» son variables, cantidades que cambian o varían precisamente.

Cuando yo supe de su existencia estaba en el primer año del bachillerato; fue en una clase de geometría analítica y la verdad fue para mí una sorpresa el descubrir que un corazón podría tener una ecuación.

Una ecuación muy parecida a la del círculo, de hecho. Desde ese momento cambie la idea que algunos maestros nos habían sugerido, de que la ecuación del círculo era la más simple, perfecta y bella ecuación cuadrática. Desde ese momento, la ecuación de la Cardioide sino era la más simple, para mí, si es perfectamente bella.

Ya sé que es una tontería el vincular la forma del corazón con el amor, pero no es un pensamiento propio, ha sido un convencionalismo que iniciaron seguramente la mercadotecnia y los comerciantes. Convencionalismo que les ha redituado muchas ganancias, sobre todo en los momentos de celebración del amor, en el aniversario de la pareja, el día de la madre o el día de San Valentín; y por ello han insistido tanto, que hemos estado sin quererlo inmersos en su publicidad y cuando menos nos damos cuenta ya lo tenemos en nuestro interior. Ya ven, algunos hasta hacemos relaciones geométricas con sentimientos.

Ese día en la escuela, comencé a pensar en las ecuaciones matemáticas y en el amor. Imagínense (pensaba yo) que pudiera encontrarse un algoritmo para resolver los problemas del amor y el corazón (un algoritmo es una receta, una serie de pasos, siempre los mismos, que hay que seguir para encontrar un resultado, una solución para un problema es-

pecifico). Sería algo así, por ejemplo, como la relación: $A * X + B * Y = 0$, donde A y B son dos personas adultas con una relación amorosa, y cuya interacción (suma), si es igual a cero, en realidad se esta anulando por los valores de las variables X y Y, que podrían ser cantidades diversas de amor, cariño, orgullo, resentimiento, vanidad, celos, machismo etc.; toda la serie de sentimientos humanos que varían en cada persona y a cada momento de su vida. ¿No sería fabuloso encontrar los valores específicos de X y Y, para que en lugar de que la ecuación sea igual a cero o a una cantidad negativa, el resultado fuera un múltiplo de (A+B)? ¿O no fue, exactamente ese el deseo de Dios, cuando dijo: «amaos los unos a los otros», «creced y multiplicaos»?

Realizando un simple despeje, si los sentimientos de B no varían, sería suficiente que los sentimientos de A, o sea el valor de X, tomara un valor del tipo $X = Z + B(Z-Y)/A$, para que el valor de la ecuación fuera Z veces el valor de (A+B).

A poco no sería muy bueno, mmm... bueno quién sabe, tal vez no sería tan conveniente encontrar estas fórmulas, cuando no es definitiva la relación entre A y B, o cuando existen en realidad otras personas A' o B', que entran en nuestra vida; la ecuación sería muy compleja. Bueno, en realidad esto es una tontería, porque es prácticamente imposible simular los sentimientos y acciones de los seres humanos; las variables son demasiadas y las constantes no existen, ya que todos los días cambiamos..., aunque debiera más bien decir que evolucionamos

Pero lo que les quería contar es que las elucubraciones matemático amorosas, que se me agolparon en el pensamiento en aquellos días, tuvieron también una causa. Yo comenzaba a experimentar ese sentimiento que no tiene una explicación lógica, ni física, ni estrictamente química. Me sentía muy atraído por una chica que no encajaba en el modelo de belleza femenina que yo había creado y que según yo andaba buscando, y por más que resistía, no encontraba la fórmula para evitar el magnetismo con el que me sentía apegado a su persona en cuanto la veía. De hecho, más bien, cuando no la veía es cuando sentía con mayor fuerza ese magnetismo de su persona, no importando la distancia a la que nos encontráramos.

Por ello tal vez, me sentí encantado por una simple ecuación geométrica; aunque pensándolo un poco más, la sensibilidad que te da el enamoramiento te lleva a percibir el mundo con mayor detalle, con mayor pasión, a vivir y sentir la naturaleza con ahínco, como la lluvia que me tocó ver, sentir y vivir esa misma tarde.

La lluvia es melancólica, acaso porque generalmente se presenta en días grises y obviamente nublados; digo generalmente, porque en México algunas lluvias se dan con un poco de sol, lo que también provoca en ocasiones (depende del ángulo de coincidencia entre los rayos solares y las gotas de agua) un arco iris, y tardes muy poéticas. Yo creo que la melancolía que trae la lluvia, viene aparejada con el agua, el agua que cae y que semeja llanto, como el llanto de los amantes mal correspondidos, y a la obligada individualidad o soledad que surge cuando hay que refugiarse para no mojarse. En días de lluvia no es posible realizar actividades al aire libre, es difícil salir a pasear con la familia o con la novia(o), es difícil jugar, o correr en el parque; incluso ir al cine resulta problemático. Lo mejor es refugiarse con tu amante (a quién amas) en un sitio tibio y disfrutar del obligado retiro, observando la lluvia si es posible. Pero más bien, esto es poco frecuente, si observamos que muchas veces la lluvia llega intempestivamente, contradiciendo los pronósticos climáticos y expectativas, como te llega el enamoramiento.

Sí, la lluvia trae aparejada un poco de soledad, melancolía y romanticismo. *Esta tarde vi llover, vi gente correr y no estabas tú...* Pero esa tarde sí estuvo ella.

Aquella tarde que aprendí la ecuación de la forma convencional del amor, me tocó vivir también una lluvia torrencial, junto a la chica que me provocaba ese sentimiento inexplicable.

Cuando salía de la escuela iba yo por ella, ya que estudiaba en otro lado de mi ciudad, de Atzacapozalco a Nativitas, para luego regresar juntos a casa por Chapultepec, pues era también mi vecina; realizaba un recorrido diario de entre 70 y 80 kms, ¡sin auto!, distancia que en la época de mis abuelitos hubiese sido motivo de abrazos sentidos y hasta de lloriqueos: «cuando te volveremos a ver», «ojalá y nos escribas o vuelvas pronto». Digo, hago estas referencias para que vean lo que uno es capaz de hacer, ¡los obstáculos dispuestos a vencer! cuando anda uno en esas andanzas; tal vez la explicación de ello se encuentre en las leyes del magnetismo. Claro, utilizando el Metro no había demasiado problema, porque tampoco circulaba tanta gente por sus vagones y pasillos (era también otra época). Hasta se podía ir echando novio sin mucho problema: «¿qué tal te fue hoy...?», «si me das un beso, te cuento hasta el último detalle...», «¡órale...; pero dando y contando, ¿vale?», «pues fijate que ya tengo la ecuación del corazón...», «¡órale!».

Esa vez, sin embargo, después de nuestro largo recorrido que en realidad no se sentía tan largo al ir bien acompañado, al bajar del camión no solamente llovía fuerte, sino que el cielo se caía a cubetazos. Así, sin tener a dónde refugiarnos del aguacero, preferimos tomarlo con calma; con lo poco que traíamos para taparnos decidimos cubrir la mo-

chila donde metimos todos los libros y cuadernos que ambos portábamos. De por sí, los suéteres que a veces nuestras respectivas progenitoras nos obligaban a cargar, nunca los usábamos debidamente, o los portábamos en la cintura o en la espalda; así que ese día, sirvieron para cubrir los libros y la mochila.

Con algo de resignación, al bajar del autobús nos abrazamos y comenzamos a caminar y a empaparnos. Muchas veces habíamos estado abrazados, pero nunca como ahora nos sentimos tan cerca. Nunca un abrazo entre nosotros había sido dado con el propósito de proteger y dar un poco de calor. La lluvia era fría, o helada; por eso un cuerpo que nos ofrecía un poco de calor era aún más deseado; las gotas caían y resbalaban por todo nuestro cuerpo y la ropa se nos pegaba al cuerpo y lo transparentaban un poco. De repente nos sentimos desnudos en medio del parque, además de solos, porque éramos los únicos que habían desafiado esa torrencial lluvia. Seguramente muchos estaban ya en casa a salvo, acompañados y calentitos; pero tal vez aburridos. Otros seguramente trataban de no mojarse bajo alguna cornisa, mirando la lluvia con cierta melancolía.

El parque estaba completamente solo...; solo para nosotros, por lo que en lugar de apresurar el paso decidimos detenernos, poner la mochila bajo un gran árbol y abrazarnos con ahínco. Yo sentí los latidos de su corazón y seguramente ella sintió los míos; ahí fue donde trate de explicarle la ecuación cuadrática de la Cardioide, aunque creo que no me entendió y no fue necesario, pues poco a poco mis argumentos matemáticos fueron diluyéndose con los abrazos y besos que nos dimos. Fueron más explícitas las caricias para entendernos, que una simple relación matemática que nunca va a poder explicar una relación humana, ni el acercamiento de dos cuerpos que se desean y que viven no en un espacio tridimensional sino en el número de variables implícitas que a cada uno de nosotros nos determina como seres realmente complejos, n-dimensionales.

La lluvia fue minando y nuestra pasión también, y poco a poco fueron apareciendo algunos paraguas con gente caminando debajo de ellos. Invasión nuestro parque, ya no nos pertenecía, así que decidimos levantarnos y continuar también el recorrido hasta casa.

Al llegar, mi mamá dijo: «pero qué te pasó, vienes hecho una sopa», «sécate», «cámbiate», «te vas a enfermar», «oye, pero ¿que sucedió?, pareces a pesar de todo muy contento...»

«Nada... nada..., es que hoy aprendí la ecuación de la Cardioide».

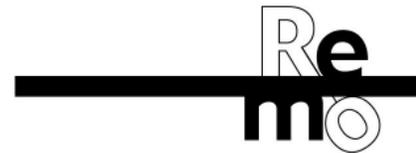
Luis Eduardo Martínez

Arcoiris de Expresiones, en Libros de Actualidad

- **Historias para contarse... y crecer juntos.** Yolanda Aguirre Gómez y Marcelo Álvarez Córdova. 212 páginas. 2007. \$150.00
- **Elena Garro y los rostros del poder.** Susana Perea-Fox. 136 páginas. 2007. \$120.00
- **Lírica ni siempre amorosa, Poemas.** Roselis Batista. 120 páginas. 2007. \$100.00
- **Inquilinos del DF, a colgar la rojinegra.** Paco Ignacio Taibo II. 72 páginas. 2007. \$100.00
- **Saldo de la Globalización en América Latina.** Autores varios. 200 páginas. 2007. \$160.00
- **El rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje.** Pedro Reygadas y Stuart Shanker. 448 páginas. 2007. \$320.00
- **Por un México libre y menos injusto.** Alonso Aguilar Monteverde. 248 páginas. 2007. \$200.00
- **Recursos naturales de México. Una visión histórica.** Ángel Bassols Batalla. 304 páginas. 2006. \$300.00
- **La dinámica mundial del siglo XXI. Revoluciones, procesos, agentes y transformaciones.** Graciela Arroyo Pichardo, Coordinadora. 344 páginas. 2006. \$265.00
- **Amarillo. Novela.** Ana Laura Lissardy. 84 páginas. 2006. \$120.00
- **Talento y creatividad. Estrategias prácticas para el desarrollo de habilidades intelectuales.** Jesús Hernández Garibay. 160 páginas. 2005. \$165.00
- **Contribuciones al pensamiento social mexicano. Autores varios.** 232 páginas. 2005. \$185.00

Grupo Editorial Cenzontle S.A. de C.V.

Manuel María Contreras N° 61 Bis 3, Col. San Rafael, C.P. 06470. México D.F. Tel./Fax: (55) 5566-6929



El Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa S.C. (CENIF) promueve la formación de docentes y orientadores educativos, mediante eventos, cursos, conferencias y diplomados, como el Diplomado Semipresencial denominado "Conocimiento, Valores y Habilidades de la Orientación Educativa para el Siglo XXI".

Próximo Diplomado: Del 9 de noviembre de 2007 al 3 de mayo de 2008. **Modalidad:** Presencial y a Distancia.

Programa básico.- *Módulo I:* El contexto de la Orientación; *Módulo II:* Programas de intervención en Orientación; *Módulo III:* La evaluación en Orientación; *Módulo IV:* La investigación en Orientación. **Taller.-** La Nuevas Representaciones Psicopedagógicas en Orientación.

Se otorga un Reconocimiento por el Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. y la Revista Mexicana de Orientación Educativa. A la vez, a quienes cubren los requisitos de acreditación de los Módulos se le entrega un Diploma de la UNAM.

Para tener mayor información acerca de este Diplomado
Visite nuestro sitio en Internet: www.cenif.ws



9 771665 752115