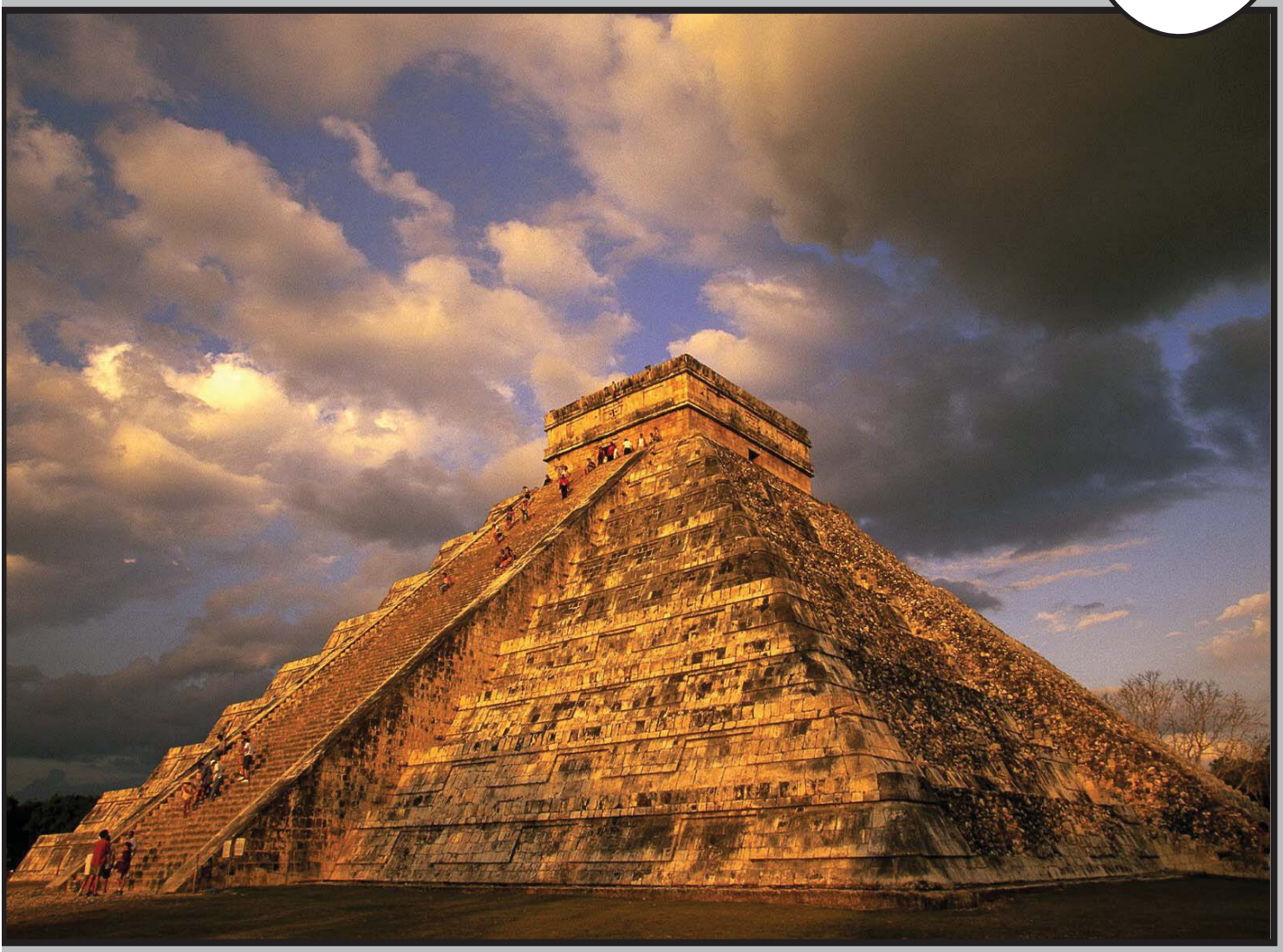
ISSN:1665-7527

Revista Mexicana de Orientación Educativa

2ª época, Vol. VI, Número 15, Julio-Octubre 2008



La Evaluación del Funcionamiento Familiar

· Impacto de un Programa de Orientación en el Ingreso Universitario

· La Estrategia Curricular del Idioma Extranjero

· El Sujeto de la Orientación

Separata Nº 5: Perfil de la REMO, a Cinco Años de su Fundación

Se Agrava la Problemática de la Educación de los Jóvenes Mexicanos

En los más recientes meses del espacio informativo mexicano han predominado diversas noticias respecto a la situación tan grave por la que atraviesan los jóvenes en la educación media y media superior. En este mes de julio la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio cuenta de la llamada Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia, realizada en bachilleratos públicos, en la cual se concluye que hay ahí una severa problemática que va en aumento.

Pese a que la misma SEP considera que un joven está más protegido dentro de la escuela que fuera de la misma, las cifras de la encuesta señalan que en el ciclo escolar 2007 más del 41 por ciento de jóvenes entre 15 y 19 años informaron que sus compañeros llevan armas al entorno escolar, mientras que más del 63 por ciento afirmaron que hay pandillas y cerca del 28 por ciento dijo que en sus escuelas se vende droga. A la vez, el 54.6 por ciento de los jóvenes confiesan estar tristes y creer que su vida es un fracaso, mientras el 13.3 por ciento ya han atentado contra su vida y el 8.8 por ciento han pensado en suicidarse.

Por si lo anterior fuera poco, en estos mismos días José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), recordaba que sólo uno de cada cuatro jóvenes en edad de cursar estudios superiores asiste a la escuela, mientras en otros países latinoamericanos como Costa Rica, Chile y Argentina, la cobertura es del doble. Planteaba el rector que aquí no se alcanzan mayores niveles educativos por causa por ejemplo de la falta de recursos económicos.

Al respecto, vale la pena destacar el resultado del más reciente concurso de selección en la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), las dos principales instituciones de educación media superior y superior del país. De los 167 mil 668 aspirantes que realizaron examen para ingresar en una de las carreras de la UNAM en el ciclo escolar 2008-2009, 152 mil 991, o sea el 91.2 por ciento, no alcanzaron un lugar, mientras que sólo 14 mil 677 (8.7 por ciento) lograron acceder. En tanto, 48 mil 890 aspirantes al IPN tampoco obtuvieron un lugar. O sea que en este 2008 serán casi 200 mil jóvenes en la UNAM y el IPN, los que quedarán fuera del sistema educativo si no tienen otra opción.

Pero en la educación Secundaria no es mejor el panorama. Al respecto el Comité de Competitividad de la Cámara de Diputados, con base en datos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ha advertido que de continuar con el ritmo actual de alfabetización en el país el rezago en este nivel educativo se abatirá prácticamente en un lapso ¡¡de 115 años!!, pues 46 de cada 100 mexicanos mayores de 15 años no han concluido hasta hoy la educación secundaria, por lo que hay un rezago acumulado de 33 millones 476 mil 247 personas; si a lo anterior se suma que entre 500 y 750 mil estudiantes de secundaria desertan cada año, entonces dicho rezago no se podrá abatir sino ¡¡hasta el año 2123!!

Así, la realidad en el entorno de la educación mexicana se impone cada día más, en perjuicio de nuestros jóvenes, los cuales enfrentan no sólo dicha problemática sino a la vez la cada día menor posibilidad del «éxito profesional», pues el desempleo es cada día mayor. De acuerdo con las cifras más recientes del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) la Población Económicamente Activa (PEA) actual del país asciende a 50.1 millones de personas, pero sólo 43.3 millones (86.4 por ciento) están ocupadas, mientras que 6.8 millones (13.6 por ciento) se encuentran hoy en el desempleo abierto. Lo que paradójicamente resulta más dramático para los jóvenes con mejor formación, pues es mayor el desempleo para la PEA universitaria que para la población con menor formación.

No por menos es que la UNESCO plantea que el gran desafío de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe continúa siendo garantizar el derecho a una educación de calidad sin exclusiones para todos los niños, jóvenes y adultos, pues en estudios hechos se aprecia que la equidad en la distribución de los aprendizajes en los diferentes estratos de la población existen importantes disparidades en la calidad del aprendizaje entre los países y al interior de ellos… No por menos, por desgracia, es que son cada vez más los jóvenes mexicanos para los cuales la cada vez más reiterada frase de «el futuro es incierto» de los años ochenta se convierte ahora en este nuevo siglo en la de «no hay futuro»…

Para el Estado mexicano con una nueva «reforma educativa» bastará para despertar en los jóvenes el interés por el estudio, el desarrollo de las capacidades para aprender a aprender, a pensar, a observar y construir su propio conocimiento. Pero lo cierto es que mientras no se transformen la paupérrima infraestructura en las escuelas, los bajos niveles de preparación de los maestros, mientras no se eleve la calidad educativa en las escuelas, los resultados de las evaluaciones internacionales de la educación mexicana seguirán siendo de los más bajos y continuarán la creciente deserción y el bajo rendimiento escolar.

En todo caso, no es el Estado ni sus planes reiteradamente insuficientes aquello que permitirá abatir los rezagos y abrir una nueva etapa floreciente de la educación nacional, sino la conciencia de la gente en la necesidad de cambiar de fondo al país entero, con inclusión de sus liderazgos, lo que permitirá una nueva y radiante era en beneficio de las mayorías.

Consejo Directivo de la REMO
Verano de 2008

Directorio:

Director: Héctor Magaña Vargas (hmv@servidor.unam.mx). **Editor**: Jesús Hernández Garibay (editor@remo.ws). **Jefa de Información**: Guadalupe Escamilla Gil. **Asistentes Editoriales**: Mª Ángela Torres Verdugo, Rosa Mª 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 (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 (IIEDU 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.); Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California); María Mercedes Vayna Figueroa (Universidad Iberoamericana Campus Tijuana). **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 Nº 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); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php).

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 participes 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

Vol. VI, Número 15, Julio-Octubre 2008

Un Enfoque para la Evaluación del Funcionamiento Familiar, *Clara Martha González García y Silvia Isabel González García* (México) 2

El Perfil Motivacional en el Estudiante Aspirante a Ingresar al Sub-Sistema de Educación Superior Venezolano, *Paola Lauretti, Luisa Urribarrí, Ibis Añez y Jesús González* (Venezuela) 8

El Sujeto de la Orientación. Elección de Carrera y Exclusión Educativa, *Bonifacio Vuelvas Salazar* (México) 14

Las Tutorías de Estudiantes. Una Experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, *Lilia Mercedes Alarcón Pérez y Jorge Alejandro Fernández Pérez* (México) 30

La Estrategia Curricular del Idioma Extranjero: Una Propuesta Metodológica, *Yamisleydis Pérez Peña y Kenia Santiesteban Leyva* (Cuba) 37

Impacto de un Programa de Orientación, Información y Comunicación en el Ingreso Estudiantil Universitario, *Aura Añez de Bravo* (Venezuela) 43

Crecimiento, Grupos y Geografías: Maximizando el valor del Desarrollo de la Carrera para el Desarrollo Sustentable y la Equidad Social 49

Encuentros Binacionales de Orientadores Educativos, *María Mercedes Veyna Figueroa* 51

Hojas Sueltas. **Domingo 3 de agosto, día de San Hipólito**, *Bernardo Antonio Muñoz Riveroll* 53

La Trampa del Destino, *Gabriel Duarte* 57

Celebración *Magister Ludens* de la REMO 59

***Separata*: Perfil de la REMO, a Cinco Años de su Fundación**, *María Ángela Torres Verdugo y Héctor Magaña Vargas*

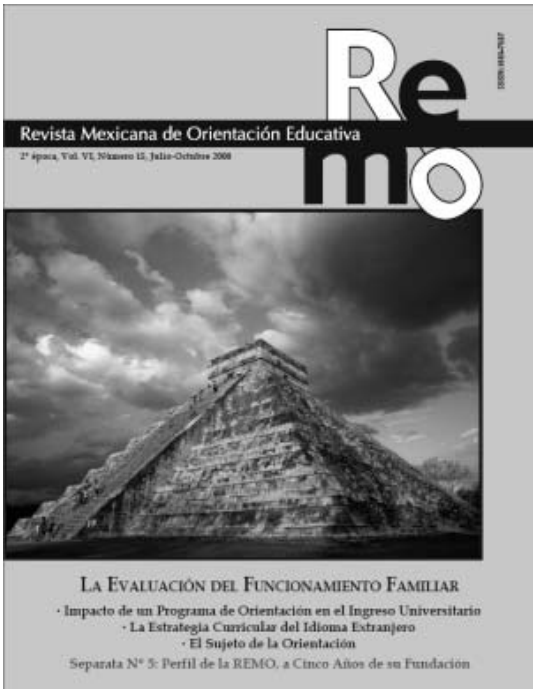


Imagen de Portada: Edificio del Castillo dedicado al Dios Kuculkán, Chichen Itza, Yucatán, en un Verano Brumoso. **Contraportada:** El templo de los frescos, Tulum, Quintana Roo. Foto: Gabriela Castro.

Un Enfoque para la Evaluación del Funcionamiento Familiar

Clara Martha González García y Silvia Isabel González García*

Resumen: Siendo la familia la unidad que integra una sociedad, se considera fundamental determinar si dicha familia es funcional, para lo cual es necesario realizar una evaluación de la misma. Es por esta razón, que en este trabajo se analizó la propuesta del Modelo McMaster de Funcionamiento Familiar (MMFF), el cual refiere seis dimensiones que han resultado ser de utilidad en la evaluación de las familias en tratamiento, pues dichas dimensiones logran una representación clara de lo que se puede considerar como una familia normal. Las dimensiones consideradas son: la resolución de problemas, la comunicación, los roles, el involucramiento afectivo, las respuestas afectivas y el control de la conducta. Asimismo, las cambiantes circunstancias en la configuración familiar y social, así como la importancia concedida al estado de bienestar, justifican y hacen necesaria la intervención en la familia, por lo cual también se realiza una descripción de la forma en que se trabaja la intervención psicoeducativa en el medio familiar, la cual se aplica desde un enfoque preventivo (educativo o institucional). Con ésta se busca anticipar problemas o dificultades en los individuos y/o sus familias, pero cuando no existe la posibilidad de evitar que los problemas surjan, se interviene psicoeducativamente buscando atenuar las dificultades ya evidentes. Al respecto, toda acción se genera a partir del análisis de las diversas variables individuales, familiares y contextuales que estén impactando en el proceso que se intenta mejorar. **Palabras clave**: Funcionamiento Familiar, Intervención psicoeducativa.

Siendo la familia[1] la unidad que integra una sociedad, es evidente que muchos han sido los investigadores (Gurman y Kniskern, 1981; Olson, 1985; Beavers y Hampson, 1995) que han tratado de *evaluar* el funcionamiento familiar y de pareja desde los inicios de la terapia familiar. Sin embargo, la mayor dificultad que se ha tenido que superar es el inconveniente de la enorme cantidad de información que se obtiene de la entrevista con algún miembro de un núcleo familiar, adicionalmente hay que considerar las apreciaciones particulares del o los sujetos que analizan dicha información (Sinibaldi, citado en Velasco y cols., 2006). Así, el principal quehacer del investigador será identificar los aspectos que considera trascendentes para su trabajo.

Por otra parte, la evaluación, según Stufflebeam (2001), considerada como «...la emisión de juicios de valor de algo específico» nos remite al concepto de medición[2], el cual según Stevens (2001: 11) se refiere a «...la representación que se hace al asignar números a las características que distinguen a los constructos en observación, de acuerdo con ciertas reglas». Al respecto Ojeda (citada en Velasco y cols., 2006: ix) comenta que la importancia de la medición radica en «...que, a nivel de aplicación, ésta permite abordar, desde distintas perspectivas, un mismo fenómeno y con ello hacer que las diferentes ramas del conocimiento se desarrollen».

Para llevar a cabo la acción de medir se tienen diversos tipos de instrumentos, Ojeda (citada en Velasco y cols., 2006: x) propone las escalas tipo Likert como los instrumentos adecuados para «...abordar conceptos de alto grado de abstracción mediante una escala de valores representada por un continuo numérico, pictórico o por juicio». Fishbein y Ajzen (1975: 31) consideran que dichas escalas permiten expresar la opinión que se tiene, consistentemente y de forma favorable o desfavorable, de un evento o suceso, esto es

* Clara Martha González García tiene la Maestría en Educación, egresada de la UDLA. Especialización en Evaluación Académica egresada de la UPN. Pasante de la Maestría en Sistemas, de la UVM. Integrante del CA - Profesionalización de la Evaluación Académica. Ex-coordinadora del Proyecto de la Licenciatura en Administración Educativa. Docente en las Licenciaturas en Pedagogía (línea terminal en Orientación Educativa) y en Administración Educativa. Silvia Isabel González García tiene la Maestría en Psicología Educativa, egresada de la Facultad de Psicología de la UNAM. Pasante de la Maestría en Terapia Familiar, egresada del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF). Docente en la Licenciatura en Pedagogía (línea terminal en Orientación Educativa). Ambas docentes e investigadoras de tiempo completo, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Correo: claramar2000@yahoo.com.mx.

[1] Satir (1980) refiere que, como la familia es un sistema, el bienestar de uno de los miembros repercute en el bienestar de todos los demás; la familia se comporta como si fuera una unidad.

[2] En la investigación en las Ciencias Sociales, Hernández Sampieri y cols. (2004) consideran que medir implica especificar y describir las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, se «...miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar» (Danhke, citado en Hernández Sampieri y cols., 2004: 117). Así, desde el punto de vista científico, describir es recolectar datos (información), «...se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas, para así describir lo que se investiga» (Hernández Sampieri y cols., 2004: 118).

«...permiten vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos». Así, Arcus (1993) menciona que el estudio de variables tan exageradamente abstractas, como las que se identifican en la evaluación del funcionamiento familiar, de los problemas familiares, de la percepción de la estigmatización y el apoyo recibido y del estilo de amor que expresan los miembros de una pareja, han exigido la operacionalización de las variables, esto es lograr manejarlas, verlas, tocarlas, controlarlas y/o analizarlas, lo que sería la definición del objeto; además de la definición del evento, considerando que forman parte de un todo, por las implicaciones que tiene para la conducta social.

La medición realizada nos permite conocer el contexto en que interactuamos, recolectando información acerca de las diversas variables que se identifican, sucesos, comunidades, eventos, fenómenos, objetos o constructos, buscando acrecentar tanto el conocimiento como la obtención de las experiencias y vivencias de las personas con que interactuamos y poder comprender la realidad interpersonal que se desarrolla entre los integrantes de distintos grupos sociales, como es la familia y la pareja, ya que su interrelación «...desempeña un papel preponderante en el establecimiento de los subsecuentes vínculos interpersonales y el proceso de adaptación social» (Ojeda, citada en Velasco y cols., 2006, p. x); es en la actitud[3] considerada como la «...tendencia del comportamiento afectivo, regida por el conocimiento que un individuo tiene con respecto a hechos, personas, situaciones o instituciones» (Reza Trosino, 1999: 12), donde se evidencia el conflicto[4] que surge en las relaciones humanas.

Es en este contexto que Atri (2006), tratando de evaluar el funcionamiento familiar, busca definir el concepto de normalidad familiar. Después de hacer un recuento de los diversos autores que han tratado de aterrizar dicho término, se centra en la propuesta del modelo McMaster de Funcionamiento Familiar (MMFF), el cual refiere seis dimensiones, que han resultado ser de utilidad en la evaluación de las familias en tratamiento, pues éstas logran una representación clara de lo que se puede considerar como una familia normal. Las dimensiones mencionadas son las siguientes: resolución de problemas, comunicación, roles, involucramiento afectivo, respuestas afectivas y control de conducta.

El modelo describe los aspectos que debiera presentar una familia normal (además de los extremos de ese continuo donde se ubicarían las familias disfuncionales) en cada una de las dimensiones y ello involucra, normalmente, generar un juicio de valor. Atri (2006: 5) menciona que esto «...no indica que se trate de imponer valores en el proceso terapéutico, pero sí reconocer que hacemos juicios valorativos y que debemos estar preparados para establecer una base de valores que sustente este enfoque, y comenta que ...lo anterior debe ser manejado con mucho cuidado por los clínicos». Luego entonces, las dimensiones del funcionamiento familiar propuestas por este modelo (Epstein y cols., 1983: 171-180) son las siguientes:

Resolución de problemas

Esta dimensión considera la destreza de la familia para lograr la resolución de sus problemas en una forma que salvaguarde el funcionamiento familiar de una manera efectiva, pues nos comenta la autora que previamente a las investigaciones de Westley y Epstein (1969) se consideraba que las familias ineficientes enfrentaban un mayor número de problemas que las que se desempeñaban eficazmente; pero ella considera que todas las familias afrontan casi la misma cantidad de conflictos, aunque las eficientes los solventan, mientras que las ineficientes no tienen la habilidad para resolverlos.

A continuación se presenta una tipología de los problemas familiares, los cuales se subdividen en instrumentales y afectivos. Los problemas instrumentales los refiere a aspectos mecánicos de la vida diaria (sustento económico, alimento, ropa, casa, transportación, etc.), entre tanto que los problemas afectivos los relaciona con aspectos emotivos (coraje, depresión, amor, etcétera). El modelo comprende siete pasos identificados estratégicamente (Westley y col., 1969), que se deben implementar para llevar a cabo el proceso de resolución de problemas:

1) Identificación del problema: este paso requiere de la capacidad que posea la familia para ubicar adecuadamente el problema, ya que usualmente se trasladan las dificultades existentes hacia campos que constituyen

[3] Ander Egg (1999: 57) menciona que por actitud se considera a «...la predisposición a reaccionar positiva o negativamente frente a determinadas situaciones o personas, …la educación pretende la formación de la personalidad del individuo y la actitud es la estructura fundamental de ésta, ...las actitudes se van conformando, afirmando o cambiando en el transcurso de la vida del individuo». Gagné (1995) comenta la existencia de tres clases de actitudes: las que median las relaciones sociales, como el respeto, la amabilidad, la condescendencia. Estas actitudes se aprenden en la familia principalmente y en situaciones sociales en las que se participa; las que propician referencias positivas hacia ciertas clases de actividades, tales como: el gusto por la lectura, el arte e incluso, el gusto por el mismo aprendizaje; las pertenecientes a la educación cívica, como: la identidad nacional, respeto a los símbolos patrios, el interés en las causas y necesidades de índole social, etc.

[4] Considerado como dos juicios valorativos opuestos y cuyas consecuencias pueden ser diversas (Ojeda, citada en Velasco y cols., 2006: x).

menos peligro, pensando que éstos son el verdadero problema.
2) Comunicación del problema a la persona adecuada: este paso exige la destreza de comunicarse con la persona involucrada, ya que los padres, frecuentemente, se dirigen al hijo, cuando realmente desean hablar con su pareja.
3) Implementar alternativas de acción: este punto apela a la pericia de plantearse diversas posibilidades de solución, pues según sea el caso los planes pueden variar en apego a los requerimientos del momento.
4) Elegir una alternativa: este paso demanda la habilidad de escoger la opción más adecuada para resolver el conflicto, la respuesta a los siguientes cuestionamientos puede dar la pauta para llevar a cabo la selección, ¿puede la familia llegar a una solución?, ¿lo hace de una manera predeterminada?, ¿se informa a las personas involucradas de la decisión?
5) Llevar a cabo la acción: este paso requiere la decisión de la familia para que implemente la alternativa de solución determinada, las posibilidades son: que haga lo que decidió, que lo lleve a cabo parcialmente o que no realice acción alguna.
6) Verificar que la acción se cumpla: este paso se refiere al hecho de que la familia verifique si la acción fue realizada.
7) Evaluación del éxito: este paso radica en llevar a cabo un ejercicio para que la familia valore el logro obtenido en la resolución del problema y determine si llevó a cabo un aprendizaje de la situación y ya están aptos para aceptar sus errores. Atri (2006: 7) menciona que «...una familia normal puede tener algunos problemas no resueltos, sin embargo, no tienen la intensidad y la duración sufi-cientes para crear mayores dificultades».

Comunicación

Esta dimensión se refiere al intercambio de información en la familia. Para efectos de este análisis la comunicación se clasifica, también, en áreas instrumentales y afectivas, así como la solución de problemas. La autora comenta que se presume que la habilidad de lograr la comunicación en un área supone la facilidad de comunicarse en la otra, sin embargo, algunas familias presentan mayor conflicto para tener comunicación relacionada con el área afectiva, al mismo tiempo que realizan adecuadamente su comunicación instrumental; la situación inversa se ha visto en muy pocas ocasiones. El modelo descrito propone evaluar dos vertientes de la comunicación: el primero se refiere a la precisión con que el contenido de la información es intercambiado y se presenta como una comunicación clara[5] en contraposición con una confusa[6]; la otra alude a si el mensaje es dirigido a la(s) persona(s) adecuada(s) o si se desvía hacia otra y se plantea como una comunicación directa versus una indirecta; al considerarse estos aspectos como independientes se están analizando cuatro estilos de comunicación, al respecto la autora proporciona unos ejemplos (Atri, 2006: 8):

a) Clara y directa: «estoy enojada contigo porque no me haces caso».
b) Clara e indirecta: «los hombres que no me hacen caso me sacan de quicio».
c) Confusa y directa: «hoy te ves fatal».
d) Confusa e indirecta: «fíjate que ciertos hombres me provocan dolor de cabeza».

El modelo se centra en la comunicación verbal; asimismo exhorta a estar atento a la presencia de la comunicación no verbal, primordialmente cuando ésta se contradice con la información verbal. La comunicación no verbal favorece el encubrimiento de la información y genera, al mismo tiempo, una comunicación indirecta. El concepto de comunicación considerado en este trabajo contempla aspectos como el contenido, los mensajes múltiples y la forma como es recibida e interpretada por el receptor, ya que algunas veces el diagnóstico determinado exige el análisis de estos aspectos. Se considera que entre más disfrazados se hallen los patrones de la comunicación familiar, más inefectivo se detectará el funcionamiento familiar, y cuanto más clara y directa se lleve a cabo la comunicación, más efectiva será, ya que se ha detectado que la comunicación confusa e indirecta estimula respuestas confusas.

Roles

Esta dimensión analiza los patrones de conducta, a través de los cuales la familia designa las funciones familiares a cada uno de sus integrantes, dichas funciones se clasifican en dos áreas: instrumentales y afectivas, cada una de ellas se subclasifican en necesarias y no necesarias. Atri (2006, p. 9) menciona que son cinco las funciones familiares necesarias, esto es:

1) Manutención económica: contempla tareas y funciones referidas a los recursos económicos (alimento, ropa, etcétera).

[5] Sinónimos del término comunicación «clara», nítido, fácilmente inteligible, comprensible, fluido, manifiesto, evidente (Microsoft Encarta 2006).

[6] Sinónimos del término comunicación «confusa», mezclado, revuelto, dudoso, que no puede distinguirse, desconcertante, incierto (Microsoft Encarta 2006).

2) Afectividad y apoyo: esta función se refiere específicamente a un rol afectivo, radica en suministrar cuidados, afecto, confianza y comodidad a la familia.
3) Gratificación sexual adulta: la pareja debe lograr satisfacer y satisfacerse sexualmente, con y al otro cónyuge.
4) Desarrollo personal: involucra el apoyo a todos los miembros de la familia, buscando el despliegue de las habilidades para su logro personal.
5) Crecimiento y satisfacción personal de cada uno de los miembros: esta función comprende tareas vinculadas con el desarrollo físico, emocional, educativo y social de los hijos y, también, con los intereses y desarrollo social y profesional de los adultos.

Con respecto al sistema de manutención y administración se considera que éste comprende varias funciones (Atri, 2006: 9), éstas son:

a) Toma de decisiones: esta función requiere del ejercicio del liderazgo, éste debe realizarse a nivel parental en el núcleo familiar.
b) Límites: éstos comprenden la identificación de los mismos en las funciones y tareas vinculadas con toda la familia, esto es con los amigos, vecinos, instituciones, escuelas, etcétera.
c) Control de conducta: contempla la disciplina de los niños y la definición de las reglas para llevar a cabo la interacción, inclusive de los adultos que integran la familia.
d) Economía doméstica: esta función se refiere al manejo de los recursos financieros, pago de las deudas, pago de los impuestos, etcétera.
e) Higiene física y mental: involucra todas las actividades que se deban realizar para mantener la salud física y mental de los integrantes de la familia.
f) La asignación de roles: esta función contempla la designación del responsable que realizará cada una de las actividades mencionadas, sin abrumar a alguno de ellos, los cuestionamientos que deben ser respondidos para cumplir con esta función, pueden ser los siguientes: ¿es clara y explícita la asignación?; si se le asigna un rol a alguien, ¿tiene la habilidad de cumplirlo?, ¿son dadas fácilmente las reasignaciones?
g) La revisión de roles: esta función comprende la tarea de verificar si se están llevando a cabo todas las actividades mínimas requeridas para que funcione adecuadamente la familia y, en caso contrario, si es necesario analizar las omisiones y valorar la reasignación de las mismas; los cuestionamientos planteados para esta fase son los siguientes: ¿se cumplen las funciones?, ¿es capaz la familia de llegar a mecanismos correctivos y de reajuste?

Adicionalmente, las familias efectúan funciones específicas de dicha unidad familiar, las cuales la autora (Atri, 2006: 10) las considera como no necesarias , éstas son:

a. Funciones adaptativas instrumentales: estas funciones están relacionadas con las contribuciones al gasto familiar para costear los estudios de algunos de los miembros, el ahorro familiar, la inversión para gozar de vacaciones, etc., que realizan diversos integrantes de la familia.
b. Funciones adaptativas emocionales disfuncionales: estas funciones, la autora las identifica como aquellas que requieren que un miembro se convierta en un receptor activo de aspectos o atributos negativos de la familia. El «chivo expiatorio» es un ejemplo de este tipo de función, ya que atrae la atención hacia sí mismo de las tensiones familiares, por medio de conductas inadecuadas. Por ejemplo, cuando ocurre un conflicto entre los padres, el hijo responde a él provocando un pleito con su hermano, lo cual tiene el efecto de desviar la atención parental hacia este hijo, que evita, con su conducta, una situación de peligro para el sistema familiar.

Involucramiento afectivo

Esta dimensión valora, tanto en cantidad como en calidad, el interés que muestra la familia, como un todo y en forma individual, en las actividades e intereses de cada miembro de la misma. Se identifican seis tipos de involucramiento (Atri, 2006: 10):

a. Ausencia de involucramiento: no se demuestra ningún interés en las actividades o el bienestar de los demás.
b. Involucramiento desprovisto de afecto: en este tipo de involucramiento el interés se vincula específicamente con el aspecto intelectual, no se relaciona con los sentimientos, que sólo se presentan cuando hay demandas.
c. Involucramiento narcisista: en este caso se demuestra interés en el otro sólo si esto favorece a sí mismo y es fundamentalmente egocéntrico.
d. Empatía: en esta situación si se manifiesta un interés auténtico en las actividades específicas del otro, aun cuando éstas sean diferentes al interés propio. Este nivel se considera como lo óptimo, ya que conforme el involucramiento afectivo de la familia se desplaza hacia los extremos se considera que el funcionamiento familiar se vuelve menos efectivo.
e. Sobreinvolucramiento: en este tipo, se muestra un exagerado interés de uno hacia el otro, e involucra sobreprotección e intrusión.
f. Simbiosis: en este caso se evidencia un interés patológico en el otro; «...la relación es tan intensa que resulta difícil establecer límites que diferencien una persona de la otra, esta situación se ve sólo en relaciones perturbadas seriamente.

Respuestas afectivas

Esta dimensión se refiere a «...la habilidad de la familia para responder con sentimientos adecuados a un estímulo, tanto en calidad (comprende una amplia gama de emociones) como en cantidad (está vinculada con el grado de respuesta afectiva y describe un continuo, desde la ausencia de respuestas hasta una respuesta exagerada)», (Atri, 2006: 11). Esta dimensión enfatiza las características individuales, así se proponen dos categorías de afecto, éstos son: los sentimientos de bienestar, como el afecto, la ternura, el amor, el consuelo, la felicidad, etc., y los sentimientos de crisis, esto es el coraje, el miedo, la depresión, la tristeza, etcétera. La autora (Atri, 2006: 12) considera que en el punto sano de esta dimensión se ubican «...las familias que poseen la capacidad para expresar una amplia gama de emociones con una duración e intensidad razonable y adecuada al estímulo», aunque hay que retomar las variables culturales para valorar las respuestas afectivas de la familia.

Control de conducta

Esta dimensión comprende los patrones que considera una familia para manejar el comportamiento de sus integrantes durante tres situaciones específicas (Atri, 2006: 14):

a. Situaciones que involucran peligro físico.
b. Situaciones que exigen afrontar y expresar necesidades psicológicas, biológicas e instintivas.
c. Situaciones que requieren sociabilización (intrafamiliar) entre los miembros de la familia y con la gente fuera del sistema familiar (extrafamiliar).

Las familias pueden desarrollar cuatro patrones de control para la conducta (Atri, 2006: 16):

1) Control de conducta rígido: los patrones o normas son estrechos y específicos para esa cultura y existe poca negociación o variación de las situaciones
2) Control de conducta flexible: los patrones de control son razonables y existen la negociación y el cambio, dependiendo del contexto, se considera que este estilo es el más efectivo.
3) Control de conducta laissez-faire (dejar hacer): en este tipo existe total lasitud en los patrones de control, a pesar del contexto.
4) Control de conducta caótico: en este patrón se presenta un funcionamiento impredecible y los miembros de la familia no saben qué normas aplicar en ningún momento, no consideran la negociación ni hasta dónde llegar, este tipo es el menos efectivo.

Dentro de la composición de la sociedad, la familia ocupa un lugar relevante, como contexto para la interacción con otros y como plataforma de formación y lanzamiento, hacia dicha sociedad, de los integrantes más jóvenes de esa familia, es a partir de estos dos argumentos que la intervención psicoeducativa realiza su acción considerando una perspectiva intercontextual y formativa. Al respecto Arcus (1993) menciona que los seres humanos no poseen los conocimientos innatos acerca de la mayoría de los aspectos básicos del desarrollo y la vida familiar, natural o social, por esta razón todos los núcleos sociales buscan enseñar y transmitir sus saberes de una generación a las siguientes.

Esta transferencia de conocimientos se lleva a cabo en el seno del propio hogar, sin embargo, los vertiginosos cambios sociales han requerido un sin fin de exigencias a la familia[7]; en el pasado ella era la responsable de educar a sus sucesores, ya fuera en los aspectos laborales, familiares o religiosos. Los más pequeños adquirían, por observación o instrucción directa en el hogar, los contenidos, procedimientos y actitudes valorados socialmente, tanto sobre el mundo externo a la familia como de la vida interna de la misma, conocimientos que más tarde reproducían con sus nue-vas familias. Posteriormente, las familias identificaron que diversas instituciones, como la escuela, las sustituyeron gradualmente en su labor educativa, además de que muchas de ellas se advirtieron incapaces de realizar tanto las funciones que les concernían antaño, como las que socialmente continuaban considerándose de su competencia.

La aceptación de la importancia del rol de la familia en la sociedad, su inserción en los servicios sociales y sanitarios como componente fundamental que avala la efectividad de las intervenciones, las cambiantes circunstancias en la configuración familiar y social, así como la importancia concedida al estado de bienestar justifican y hacen necesaria la intervención en la familia. La *intervención psicopeducativa* en el medio familiar es aquella que busca «...incidir en el ámbito familiar para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los adultos y niños con respecto a los contextos educativos en los que participan, así como para «...enriquecer y ayudar a los individuos y a sus familias a comprenderse mejor a sí mismos en su relación con otros, en ambientes multifacéticos» (Martín, 1990: 143-149).

[7] Con relación a las causas de dichas exigencias, se pueden mencionar las siguientes: un crecimiento de las grandes urbes, un incremento de la inmigración, cambios en el mundo laboral y en el papel de la mujer, una creciente importancia del conocimiento y la información, así como la tecnificación de los diferentes aspectos de la vida, incluida la familiar, lo cual incide en las familias, en los retos a los que se enfrentan dentro de ella y con respecto al exterior (Kellaghan y cols., 1993).

La *intervención psicoeducativa* en el medio familiar se aplica desde un enfoque preventivo (educativo o institucional), con ésta se busca anticipar problemas o dificultades en los individuos y/o sus familias, pero cuando no existe la posibilidad de evitar que los problemas surjan, se interviene psicoeducativamente buscando atenuar las dificultades ya evidentes. Al respecto, toda acción se genera a partir del análisis de las diversas variables individuales, familiares y contextuales que estén impactando en el proceso que se intenta mejorar. La intervención en el contexto familiar (Beavers y Hampson, 1995: 17) se sustenta en las siguientes consideraciones:

1. Se estima que el enfoque definitivo de un estado de bienestar se sustenta en la calidad inmejorable de unas sanas relaciones en los ámbitos escolar, laboral o familiar, considerados como los principales motores sociales.
2. La consideración de que los ambientes en los que interaccionan los individuos están interrelacionados, evidencia que el bienestar en el ámbito familiar generará consecuencias en los demás entornos como el escolar o el laboral y éstos, a su vez, ejercerán su influencia sobre la familia y sus miembros.
3. Es básico que se demuestre un compromiso social y una evidente inquietud porque la familia consiga efectuar sus funciones naturales e institucionales y, en caso de no lograr realizarlo, articular los dispositivos de apoyo y fortalecerla para que asuma sus funciones. El incesante aumento en la demanda de funciones que debe llevar a cabo la familia, ha evidenciado el requerimiento de la participación de los profesionales especialistas para auxiliar, formar y salvaguardar a la familia y sus miembros. En un contexto social en el que es incuestionable la importancia del impacto de la intervención en los procesos familiares y sus consecuencias, la familia es el centro de atención en los diversos ámbitos profesionales: sanitarios, educativos, sociales, políticos, etc.

En las intervenciones psicoeducativas grupales se comentan vivencias personales y se destapan emociones, asimismo se busca eliminar la soledad y el aislamiento, por ende se desarrollan las redes sociales, esto por medio de la convivencia con otros sujetos que han tenido experiencias más o menos análogas. Se trata de fortalecer a las familias, por esto durante las sesiones, o posteriormente, se identifica un vínculo entre la información y la acción. Así, se considera que las sociedades aportan unos patrones habituales de actuación, sin embargo cada familia, en relación con su configuración estructural (número de miembros, sexos, edades, etc.), relacional y de su contexto sociocultural, deriva su respectiva forma de funcionar y de interpretar la realidad. Desde la perspectiva de la intervención, es fundamental comprender la diversidad familiar como un elemento enriquecedor de la sociedad y de las relaciones entre los profesionales y las familias.

Referencias bibliográficas

Ander Egg, Ezequiel. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Arcus, M. E.;Schvaneveldt, J. D. y Moss, J. J. (1993). *Handbook of family life education. Foundations of family life education*. Vol I. Newbury Park: Sage.

Atril, y Zetune R. (2006). *Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar (EFF)*, en: Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja. Velasco, Campos M. L. y Luna, Portilla M. del R., compiladoras. México: Pax.

Beavers, W. R. y Hampson, R. B. (1995). *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Barcelona: Paidós.

Epstein, N.B.; Baldwin, L. M. y Bishop D.S. (1983). *The McMaster Model of Family Functioning: a view of the normal family*, en Walsh, F. Normal family processes. New York: Guilford Press.

Fishbein, H. y Ajzen R. (1990). *Journal of educational psychology*. New York: Guilford Press.

Gagné, Robert Mills. (1995). *La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje*. Madrid. Visor.

Gurman, A. S. y Kniskern, D.P. (1981). *Handbook of family theraphy*. New York: Guilford Press.

Hernández S., R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2004). *Metodología de la investigación*. Tercera Edición. México: McGraw-Hill/Interamericana.

Kellaghan, T.; Sloane, K.; Álvarez, B. y Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning. Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Martín, E. y Solé, I. (1990). *Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria*. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi A. (comps). *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.

Olson, D. H. (1985). *Commentary: struggling with congruence across theoretical models and methods*. En Revista Family Process no. 24. Nueva York: Guilford Press.

Reza, T., J. C. (1999). *Cómo desarrollar y evaluar Programas de Capacitación en las organizaciones*. Serie Administración de la Capacitación. México: Panorama Editorial.

Satir, V. (1980). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.

Stevens, G. y Orna Elizabeth. (2001). *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.

Stufflebeam, Daniel. (2001). *La evaluación sistémica*. España. Paidós.

Velasco, Campos M. L. y Luna, Portilla M. del R. (2006). *Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja*. Compiladoras. México: Pax.

Westley, W. A. y Epstein, N. B. (1969). *The silent majority*. San Francisco: Jossey-Bass.

El Perfil Motivacional en el Estudiante Aspirante a Ingresar al Sub-Sistema de Educación Superior Venezolano

Paola Lauretti, Luisa Urribarrí, Ibis Añez y Jesús González*

Resumen: El presente artículo tiene por objeto presentar los hallazgos más significativos de una investigación en la que se planteó determinar el perfil motivacional de los aspirantes a ingresar al Sub- Sistema de Educación Superior de las regiones Zulia y Falcón. El fundamento teórico que soporta su análisis, procede de Stagner (1974); Bandura (1987; 1999); Manual Técnico de la Prueba LUZ (2001); Larsen y Buss (2005) y Soares (2005). El estudio se caracterizó por ser una investigación del tipo descriptiva y su población estuvo constituida por 31.709 estudiantes aspirantes a la Educación Superior que presentaron la Prueba LUZ 2006. Los resultados evidencian que los estudiantes muestran características de una motivación que se ubica en un rango moderado, que revelan grados de persistencia y esfuerzo para cursar estudios de carrera en la Educación Superior de las regiones. **Palabras clave:** niveles de motivación, creencias de eficacia, selección de actividades, estudiantes de nuevo ingreso.

La Universidad del Zulia viene implementando dentro de su política de ingreso la aplicación de pruebas de carácter vocacional, con el objeto ayudar a los aspirantes a ingresar a la Educación Superior a seleccionar entre las carreras ofertadas aquellas que le son más afines a sus gustos, intereses y rasgos de personalidad, y con la cual de alguna manera, se busca reducir en forma significativa los niveles de deserción y cambios de carrera en la institución.

Dentro del instrumento de orientación vocacional denominado Prueba LUZ que es aplicado anualmente, se llega a medir la variable motivación en dos aspectos: la *motivación general* y la *motivación académica*. La *motivación general*, como tal viene a ser el estado de ánimo que impulsa a los estudiantes a actuar en función de lograr beneficios individuales o colectivos y que incide de manera directa en su desempeño. La *motivación académica* no es otra cosa que un tipo de motivación que viene dada por el esfuerzo o la intensidad del compromiso en el estudiante hacía el aprendizaje.

En razón de la importancia y significación de estas variables en las decisiones y conducta de los estudiantes, en esta oportunidad se tratará de determinar a través de los resultados de las Sub-escalas de Motivación General y Motivación Académica de la Prueba LUZ, el perfil de motivación del estudiante venezolano aspirante a ingresar al Sub-sistema de Educación Superior (caso Universidad del Zulia), a fin de obtener un acercamiento de sus características y ahondar en los aspectos importantes que dimensionan en conjunto a las variables.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar el perfil motivacional de los aspirantes a ingresar al Sub- Sistema de Educación Superior.

Objetivos Específicos

1. Analizar los porcentajes de respuesta obtenidas por los estudiantes de las regiones Zulia y Falcón en las Sub- Escalas Motivación General y Motivación Académica de la Prueba LUZ.
2. Identificar las características motivacionales de los aspirantes a ingresar en el Sub-Sistema de Educación Superior de las regiones Zulia y Falcón que se desprenden de las respuestas en la Prueba LUZ.
3. Establecer el perfil motivacional de los aspirantes a ingresar al Sub- Sistema de Educación Superior de las regiones Zulia y Falcón.

* Paola Lauretti es doctora en Historia de las Américas, licenciada en Educación, Mención Historia. Psicóloga. Magíster Scientiarum en Psicología Educacional. Luisa Urribarrí es licenciada en Educación, Mención: Orientación. Magíster Scientiarum en Orientación, Mención: Educativa. Ibis Añez es doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación, Mención: Orientación. Magíster Scientiarum en Orientación, Mención: Educativa. Jesús González es licenciado en Ciencia Política. Abogado. Docente-Investigador en el Área de las Ciencias Sociales y Humanas.

Consideraciones Teóricas

Los aspectos teóricos que subyacen en el instrumento de la Prueba LUZ están asociados a las teorías cognitivas de la motivación. En ella se establece que la autopercepción de habilidades y la consecuente evaluación de la misma (autoeficacia percibida), influyen en el desarrollo del comportamiento del individuo y en su desempeño, siendo el ambiente un elemento importante donde el sujeto ejecuta su interacción con el fin de lograr sus metas y propósitos, entendiéndose las metas como aspectos claves y criterios que facilitan la observación del constructo a través de la medición en la sub- escala; de allí que la perspectiva de esta investigación haga énfasis en el análisis de las dimensiones cognitivas, actitudinales y conductuales, a través de las cuales se considera categorizar las motivaciones dentro del instrumento.

De acuerdo a esta perspectiva cada una de las dimensiones evidencia las formas de pensar, la disposición y las conductas de los sujetos. Las cogniciones colocan su interés sobre las creencias que tienen los estudiantes acerca de sus capacidades para plantearse retos y exigencias o de llevar a cabo trabajos que requieren enormes esfuerzos, pensamiento relativo al esfuerzo personal por alcanzar los propósitos académicos y personales. En relación a este aspecto Bandura (1999: 25), señala que «las creencias de eficacia contribuyen a la motivación de muchas formas: determinan las metas que las personas desean para sí mismas, la cantidad de esfuerzo que invierten, el tiempo que perseveran ante dificultades y su resistencia a los fracasos».

Igualmente señala que aquellas personas que creen firmemente en sus capacidades ejecutan ante el fracaso un esfuerzo mayor para dominar el desafío, evitando las actividades y los entornos que consideren que exceden sus capacidades de manejo. Para el autor comentado, las alternativas que escogen las personas, media en el proceso en el que se cultivan diferentes competencias, intereses y redes sociales que posteriormente determinan sus cursos vitales.

En la dimensión actitudinal, el proceso de autoevaluación compromete al sujeto en la exploración de la fuerza interior o disposición para la ejecución de tareas retadoras y mide su capacidad de energía interior. En esta confrontación el sujeto determina cuánto está dispuesto a dar y a sacrificar para alcanzar las metas planteadas. En esta dimensión, el instrumento fortalece la exploración de energía de superación de obstáculos tanto personales como académicos que pueden interpretar en la satisfacción y el éxito.

En relación a este punto en concreto se han desarrollado una multiplicidad de términos que buscan explicarlo. En este sentido Larsen y Buss (2005) indican que Psicólogos como Klinger (1977) nos habla de preocupaciones actuales; Emmons (1989) de luchas personales; Cantor (1990) de tareas de vida y Little (1999) de proyectos personales. Todos estos términos enfatizan sobre lo que las personas creen que vale la pena buscar en la vida, al igual que las clases de comportamientos dirigidos hacia una meta planteada que se ejecuta para lograr esos deseos. Bajo esta línea de estudio el análisis ha estado centrado en la naturaleza específica de la edad, del contexto, la cultura y de las metas que sigue la gente, así como del carácter individualista de las estrategias que se siguen para lograr las metas.

En cuanto a la dimensión conductual, los estudiosos del área (Nuttin: 1980; Harter: 1981; Bandura: 1987; Lennos: 1993) coinciden en la idea de darle a las metas un papal importante en la determinación y regulación de la conducta. Estas metas se ven materializadas en las acciones, las cuales son comportamientos medibles y observables que reflejan de alguna manera, la construcción del proceso interior (creencias, pensamientos, planes y proyectos). De esta forma la no transformación de planes en acciones se consideran indicadores inequívocos de baja motivación personal y académica.

Para el clásico de la Teoría de la Personalidad, Stagner (1974)…»la conducta adulta muestra una persistente orientación hacia metas que duran años. La búsqueda de una profesión, ambición política y muchas otras cosas de interés y pautas de vida, ejemplifican estas características constantes; por tanto, parece más realista descubrir la conducta humana particularmente a nivel de las organizaciones permanentes que forman la personalidad, como una respuesta a unas pulsiones biogénicas».

Por otra parte, Soares (2005), ha apuntado que el proceso de fijación de metas va acompañado por la planificación; es decir, el sujeto anticipa los medios y evalúa los resultados; siendo tales metas y planes de carácter personal, razón por la cual el sujeto se explora y construye su compromiso de cumplir responsablemente las metas y proyectos planteados. Tales metas y proyectos hallan su fundamento en las creencias y la auto-evaluación.

Las tres dimensiones (cognitiva, actitudinal y conductual) a través de las cuales se miden la Motiva-

ción General y Académica dentro del instrumento, arroja un puntaje que permite ubicar a cada estudiante en la posición que ocupa dentro de su grupo, de acuerdo al mayor o menor grado de motivación. En la Prueba LUZ, se parte del supuesto de que *una persona altamente motivada con deseos de superación y triunfos, de creer y destacarse, invierta más esfuerzo y dedicación a toda la actividad que supuestamente le conduce al éxito*. No obstante triunfar no necesariamente significa que lo quiera hacer a través de los estudios, de allí que el instrumento incluya las Sub- Escalas de Motivación antes referidas: la General y la Académica. (Manual Técnico de la Prueba LUZ; 2001: 5). En esta investigación se tomaron ambas Sub- Escalas, para definir y caracterizar el perfil motivacional de los estudiantes en estudio.

Aspectos Metodológicos

La población del estudio estuvo constituida por 31.709 sujetos provenientes de los Estados Zulia y Falcón; los cuales eran estudiantes cursantes del último año del Ciclo Diversificado y Profesional de Educación Media, aspirantes a ingresar a la Educación Superior, particularmente a la Universidad del Zulia. Tal población se halló constituida por aspirantes de institutos públicos o privados en sus diferentes modalidades: Regular, Educación de Adultos, Flotantes y Foráneos; de ambos sexos, que presentaron la Prueba LUZ 2006.

Los datos fueron recogidos a través de las puntuaciones arrojadas en las Sub- Escalas de Motivación General y Motivación Académica del instrumento vocacional Prueba LUZ, el cual es aplicado a los estudiantes con la doble finalidad de contribuir a la orientación vocacional del estudiante y ayudar en su asignación. El instrumento Prueba LUZ en su versión 2006, estuvo constituido por 309 ítemes de los cuales 25 de ellos estuvieron asignados a la Sub-Escala de Motivación General y Académica.

Resultados de la Investigación

Los resultados de la investigación se presentan de acuerdo a las dimensiones cognitiva, actitudinal y conductual de la variable Motivación. Estas dimensiones fueron categorizadas, tomando en consideración los enunciados de los ítemes de la escala.

TABLA Nº 1
Distribución de los Ítemes según las Dimensiones de la Motivación

Dimensiones	Ítemes
Cognitiva	271, 274, 279, 301, 307, 325, 326.
Actitudinal	269, 280, 286, 293, 299,302, 306, 312, 317, 322, 329.
Conductual	231, 283.
Total de Ítemes	20

En la anterior tabla se hallan representadas las frecuencias de las respuestas que suministraron los estudiantes a los ítemes que expresan la dimensión cognitiva de la motivación, cuyas respuestas fueron valoradas atendiendo la escala propuesta en la Prueba LUZ 2006, agrupándolas en tres categorías: A, B, C, D y E.

La letra «A» significa que se está totalmente de acuerdo con lo que indica la frase.
La letra «B» significa que se está bastante de acuerdo con lo que indica la frase.
La letra «C» significa que se tiene una posición intermedia (no se está de acuerdo , ni en desacuerdo) con lo que indica la frase.
La letra «D» significa que se está bastante en desacuerdo con lo que indica la frase.

Tabla Nº 2
Distribución de los Ítemes de la Dimensión Cognitiva de la Motivación

Ítemes	A+B (%)	C (%)	D+E (%)	Indicadores
1	19,98	24,76	55,26	Bajo nivel de esfuerzo
2	22,75	17,08	60,24	Exigencia de mayor esfuerzo
3	40,31	26,68	33,01	Discernimiento con los Profesores
4	25,10	28,99	45,91	Auto-percepción de éxito
5	59,92	13,65	26,43	Nivel de compromiso
6	21,96	26,12	51,92	Nivel de exigencia
7	22,70	40,41	36,89	Dedicación-Esfuerzo
8	35,94	35,08	28,98	Deseos de superación académica

La letra «E» significa que se está en total desacuerdo con lo que indica la frase.

En esta dimensión (cognitiva), los ítemes se orientan a la exploración de las creencias, ideas y pensamientos que tienen los estudiantes en cuanto al motivo que los lleva a escoger una carrera en función de la auto-eficacia percibida, destacándose como indicador, el nivel de esfuerzo que se requiere, el grado de compromiso con los estudios, las creencias acerca de las expectativas del alumno en torno a las exigencias de los estudios y el ejercicio profesional.

Al considerar los resultados expresados en el conjunto de ítemes estudiados, se evidencia que los estudiantes se plantean retos para enfrentar las exigencias, un 55,26 % se podría decir que tiene confianza en sus competencias y disposición para asumirlas y resolverlas; así como una tendencia moderada a alta (60,24 %), a pensar que igualmente, es posible enfrentar situaciones amenazantes en el contexto o ámbito universitario. Entre tanto existe una tendencia moderada (40,31 %), a participar y disentir sobre temas y contenidos programáticos con los profesores.

De acuerdo a lo evidenciado con los ítemes referidos al desempeño académico del estudiante, tan sólo un 26,43 % se halla dispuesto a brindar mayor dedicación y esfuerzo en su rendimiento académico; con los que pudiera interpretarse, de que ellos pueden dedicar mayor tiempo a los estudios, lo que se contrapone a un 59,92 % que se manifiesta estar conforme con su desempeño alcanzado.

Otra de las características encontradas en la población en estudio, es por una parte, la tendencia alta a moderada de plantearse tareas o actividades profesionales donde se requiere alta motivación, tales como elección de profesiones y trabajos exigentes; y por otra parte, la tendencia a no establecer juicios comparativos con sus otros iguales en cuanto a los esfuerzos que se realizan en los estudios y en el establecimiento de metas. Bandura (1987), autor ya citado, considera que la creencia de eficacia influye en el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividades. *Podría señalarse que el rol de las creencias de eficacia del estudiante es determinante para el fomento de la persistencia ante el aprendizaje ya sea de una forma directa o indirecta*. Esta argumentación clarifica aún más los resultados obtenidos; es decir, los aspirantes que presentaron la Prueba LUZ 2006 mantienen la creencia de que son capaces de estudiar una carrera universitaria, esforzarse y persistir en ella hasta graduarse.

Tabla Nº 3
Distribución de los Ítemes de la Dimensión Actitudinal de la Motivación

Ítemes	A+B (%)	C (%)	D+E (%)	Indicadores
9	79,38	14,06	6,02	Creencia de mucho esfuerzo
10	57,76	25,05	17,19	Disposición para el trabajo
11	58,40	19,26	22,34	Auto-percepción
12	22,92	30,19	46,89	Disposición para destacarse
13	48,05	26,34	25,61	Responsabilidad y dedicación
14	32,75	18,49	48,76	Poca disposición al desafío
15	18,77	21,46	59,77	Distracción al estudio
16	26,10	26,05	47,85	Bajo nivel de esfuerzo
17	43,81	22,66	33,53	Mayor persistencia
18	18,90	16,36	64,74	Bajo nivel de eficacia
19	33,15	26,19	40,66	Mayor exigencias

En el análisis de la dimensión actitudinal, los indicadores se orientan a recoger la información acerca del esfuerzo que los estudiantes hacen para mejorar, así como también refleja la disposición para la superación personal y académica, la dedicación al cumplimiento de actividades y grado de constancia y persistencia. En este sentido, pudiera representar una condición interna que para Gagne (1977) significa una condición personal o una postura interna a realizar una acción. Para otras teorías sería el grado de energía que desplaza el sujeto para realizar una acción. La selección de actividades es una de las

medidas que establece Bandura (1987; 1999) para determinar la motivación académica; las personas con alto sentido de eficacia aceptan tareas retadoras, difíciles, mientras quienes dudan de sus capacidades evitan tareas que perciben difíciles… pues su éxito le producirá mayor nivel de persistencia, mientras que su fracaso le puede conducir al abandono de la tarea. Esta explicación ayuda a soportar a los resultados obtenidos en esta dimensión.

Al analizar los enunciados de los ítems que abarcan la dimensión actitudinal, se encontró que efectivamente, en las respuestas de los estudiantes la presencia de los indicadores antes mencionados, tales como, una marcada tendencia a la superación personal y profesional, un 79,38 % respondió que se esfuerzan por mejorar sus calificaciones, demuestran interés por la participación e intervención en clases, además de reflejar preponderancia hacia la realización de actividades y tareas, el cumplimiento de un horario de estudio, entre otras. Igualmente se revela en los resultados, que los estudiantes están centrados en las actividades inherentes al estudio y trabajo, demostrando una tendencia actitudinal moderada que oscila entre 47% y 58%.

Otro aspecto que se abordó en esta dimensión, fue la constancia y la persistencia del estudiante hacia el estudio; y al respecto se encontró que los alumnos confirmaron, que cuentan con actividades de constancia y persistencia, tanto al inicio como al final de las actividades, incluyendo lo atinente a sus compromisos académicos. Con las respuestas de los estudiantes se devela una marcada tendencia hacia la realización de actividades académicas y profesionales con características de motivación moderada, al tiempo que revelan grados de persistencia y esfuerzos para aspirar a cursar estudios de carrera en la Educación Superior de la región.

Tabla Nº 4
Distribución de los Ítems de la Dimensión Conductual de la Motivación

Ítems	A+B (%)	C (%)	D+E (%)	Indicadores
20	58,42	17,38	24,20	Desempeño destacado
21	41,24	38,07	20,59	Importancia y prioridad a los estudios
22	71,67	20,54	7,79	Cumplimiento de tareas escolares
23	33,41	28,13	38,46	Preparación con anterioridad
24	34,48	27,49	38,03	Participación activa
25	54,74	23,55	21,71	Presencia de hábitos de estudio

La dimensión conductual fue estudiada a través del conjunto de ítemes, los cuales revelan acciones que denotan la conducta motivada. Dentro de esta dimensión los indicadores hacen referencia al desempeño destacado del estudiante en actividades académicas, otras que acompañen su proceso de aprendizaje, el cumplimiento de las obligaciones escolares como meta cotidiana, la iniciativa para la preparación anticipada de los contenidos de estudio, la participación preactiva en actividades extra- escolares y el mantenimiento de una disciplina de estudio.

En los ítemes que cubren la dimensión, existe mayor tendencia al desarrollo de conductas orientadas al cumplimiento de actividades escolares, ascendiendo a un 71,67% los estudiantes que presentaron la Prueba LUZ, lo cual puede expresar un alto nivel de motivación. El indicador conductual de la «preocupación del estudiante por destacarse en las actividades extra- curriculares con la finalidad de mejorar sus conocimientos y calificaciones», fue señalado por los el 54,74 % de los participantes y pudiera expresar disciplina de estudio y cumplimiento de metas para el logro académico. Esta característica se reafirma cuando el 41,24 % de los estudiantes expresan en el ítem 24, mayor dedicación hacia los estudios por encima de otras actividades, y por el contrario, solo un 24,54 % le otorga mayor importancia a otras actividades diferentes al estudio.

Llama la atención los resultados encontrados en el ítem 23 referente a la preparación anticipada de los contenidos de estudio, donde un 38,46 % expresó no prepararse anticipadamente, con lo cual se deduce que los estudiantes no se preparan por iniciativa propia, sino que cumplen con sus deberes producto de la actividad escolar. En síntesis, esta dimensión caracteriza al estudiante o lo define con conductas motivadas de nivel moderado, orientadas hacía el dominio de contenido y organización

de métodos de estudio que le permitan cumplir con los compromisos contraídos.

En virtud del estudio y análisis de las respuestas a las tres dimensiones establecidas en el instrumento Prueba LUZ, se puede deducir que subyace un perfil motivacional del estudiante, caracterizado por una marcada confianza en sus competencias y una disposición manifiesta para enfrentar situaciones retadoras, expresando un alto grado de desempeño y contrariamente, una tendencia moderada para enfrentar situaciones amenazantes.

En sí los estudiantes se consideran capaces de desarrollar actividades que requieren esfuerzo; observándose una moderada tendencia favorable a la superación personal y profesional, con disposición a las tareas que requieren constancia y persistencia, mostrando interés por las actividades académicas. Tal disposición se manifiesta en el cumplimiento estricto de la responsabilidad académica, realización de actividades de mejoramiento en sus estudios y destacarse en su desempeño escolar.

Conclusiones

El perfil motivacional que se desprende del estudiante que presentó la Prueba LUZ se halla caracterizado por la disposición, responsabilidad, persistencia sobre las actividades académicas y laborales que realiza o se plantea alcanzar en un futuro inmediato.

En sí los resultados obtenidos sólo tienen un carácter temporal, por cuanto pueden ser mejorados según el interés que mantengan y los esfuerzos que realicen los estudiantes a lo largo de los ciclos académicos y otros factores intrínsecos vinculados con su deseo de superación personal y académica.

A pesar de que no existen niveles elevados de motivación, los estudiantes tienen la creencia de sentirse competentes ante los retos académicos, con lo que puede deducirse que los mismos poseen las competencias y condiciones motivacionales necesarias para enfrentar las futuras exigencias necesarias.

El instrumento de la Prueba LUZ como tal permite tener una visión sobre los rasgos motivacionales acerca de los jóvenes venezolanos y que se constituye en una importante herramienta para fortalecer el sistema educativo, considerando las conductas motivadas.

Referencias bibliográficas

Bandura, Albert (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

_____ (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Busot, Jesús A., y colaboradores. (2001). *Manual Técnico de la Prueba LUZ*. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia (Ediluz).

_____ (2001). *Manual de Procedimientos. (Lineamientos para su aplicación)*. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia (Ediluz).

Cofer, C. N.; Appley, M. H. (1987). Psicología de la Motivación. Teoría e Investigación. México: Trillas.

Abascal, Enrique y colaboradores (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. Volumen II. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Flores, Carmen Teresa (1998). *Motivación, una alternativa para el éxito*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Gagné, R.M. (1977). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.

González Cabanach, R.; Valle, A.; Núñez, C. y González-Pineda, J. A. (1996). «Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar». Revista *Psicothema*. Volumen 8. Nº 1, Páginas 45-61. Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.

González Fernández, Antonio (2005). *Motivación Académica*. Madrid: Pirámide.

Herrera, Francisco; Ramírez, María; Roa, José y Herrera, Inmaculada (2003). «Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales». En *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). ISSN: 1681-565, pp. 1-20, 25/02/2004. Madrid.

Hernández S., Roberto y colaboradores (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill Interamericana.

Larsen, Randy J. (2005). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Mc. Graw Hill Interamericana.

Lauretti de Boyero, Paola; González C., Lesbia (2005). «Motivación Académica y Rendimiento Académico». Ponencia para el Congreso Internacional de Orientación y Consejería celebrado en Lisboa- Portugal del 12 Al 17 de agosto de 2005.

Paolini, Paola; Rinaudo, María y Donolo, Danilo (2005). «Estudio exploratorio de tareas académicas en la universidad. Futuras líneas en relación con la motivación académica». En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen VI. Número 14.15, pp. 1- 15.

Prieto Navarro, Leonor (2003). «La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada». En: http: www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf. (mayo de 2006).

Zimmerman, Barry (1995). «Auto-eficacia y desarrollo educativo». En Bandura, Albert (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

El Sujeto de la Orientación. Elección de Carrera y Exclusión Educativa

Bonifacio Vuelvas Salazar[*]*

A la memoria de Rodolfo Barrañón

Apenas terminado el muro, antes de secarse la arcilla, ya se han quitado brutalmente los puntales. La única alternativa posible al hundimiento es, entonces, la violencia.

Meirieu, 1998.

Resumen: El sujeto de la orientación educativa que se encuentra en el proceso de toma de decisiones adopta una actitud, no sólo para la elección de carrera, sino ante la vida y su inserción en el mundo de los adultos para alcanzar sus anhelos de realización personal y profesional; en otras palabras construye representaciones e imágenes acerca de lo que quiere llegar a ser. Sin embargo, alcanzar sus sueños no le resultará fácil, porque ese mundo de los adultos ha construido instituciones que funcionan para que los jóvenes no piensen la realidad de otra manera, sino que se integren a ella y eviten pensar en transformarla. La exclusión educativa por la falta de oportunidades, para ingresar a la universidad pública es un obstáculo vinculado a la desigualdad social. Empero, nadie tiene el derecho de evitar que la juventud siga soñando, por ello, sería útil conocer los sueños de los jóvenes que egresan del bachillerato. Vale la pena soñar, porque alguna vez también fuimos jóvenes soñadores y otros, seguimos sin lograr lo que hemos anhelado, toda la vida. **Palabras clave**: sujeto de la orientación, elección de carrera, exclusión educativa, representaciones sociales, complejidad, subjetividad, mundo intersubjetivo, espacios de seguridad, recorrerse, elección ajustada, círculo íntimo.

Introducción

Este trabajo tiene como propósito analizar la situación problemática en la que se encuentran los jóvenes en el momento de elegir una carrera, para comprender lo que les motiva a dicha elección y les significa el ingreso o el rechazo a la universidad pública.

Este problema puede ser visto desde dos grandes ópticas: por un lado interesa destacar la exclusión escolar de los jóvenes del nivel superior, por la falta de oportunidades, la carencia de conocimiento, de visión y de orientación de la vida y el mundo para encontrar un lugar al lado de los adultos.

El estudio se refiere al sujeto de la orientación ante la incertidumbre de no encontrar un lugar en la sociedad, cuyas instituciones enfrentan una crisis de sentido que lo excluyen de las oportunidades para lograr su realización personal y profesional; por el otro, se enfatizan los elementos que condicionan la elección de una carrera y que contribuyen a la construcción de la particularidad de las representaciones sociales (RS en adelante), que pueden ser útiles para comprender su realidad porque contribuyen como pautas a seguir para modificar actitudes y comportamientos.

En la primera parte de este trabajo se reflexiona sobre un problema social de gran trascendencia para los jóvenes, las instituciones educativas encargadas de formarlos y la sociedad mexicana, como es el caso de la exclusión educativa del nivel superior en el contexto social actual.

En seguida se analiza la importancia de estudiar las prácticas educativas situando en el centro de la problemática educativa al sujeto, como constructor de sentidos en la relación subjetiva que establece con otros sujetos en su vida diaria y en las acciones que despliegan en su ambiente inmediato.

En el tercer apartado se problematiza quién es el sujeto de la orientación y hacia dónde orientar, para esto se reflexiona sobre el papel que le ha tocado jugar en la sociedad moderna y las dificultades que los jóvenes han tenido para insertarse críticamente en las instituciones, aceptando y rebelándose ante las normas impuestas por la autoridad de los adultos.

[*] Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, académico de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM, orientador del Colegio de Bachilleres y miembro del Consejo Directivo de la REMO.

También es objeto de análisis de este estudio las expresiones de sentido común de los jóvenes, que están apunto de egresar de un bachillerato público, como es el caso del Colegio de Bachilleres en uno de sus planteles, para conocer de sus expectativas vocacionales sobre la elección de una carrera, así como de identificar la particularidad de sus RS. Es menester mencionar que se recurre a sus opiniones, testimonios y expresiones diversas para interpretar lo que les significa los motivos de su elección, sentido y contenido de dicha elección y las posibilidades que tienen para seguir estudiando.

Por último se reflexiona sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas y de problemas como la exclusión educativa de los jóvenes desde el enfoque de la teoría de las RS y sus aplicaciones. Finalmente se incluyen algunas consideraciones generales que surgen como resultado de este estudio.

La exclusión educativa, un problema social en México.

Uno de los principales problemas de nivel macrosocial que existen en la actualidad en México es la exclusión educativa de los jóvenes del nivel superior. Este problema no es nuevo, se ha mantenido como una constante en las últimas décadas y esta afectando a aquellos sectores populares y medios que se han pauperizado fuertemente a partir de la crisis de 1994.

Por exclusión educativa entendemos la falta de inserción de los jóvenes que desean estudiar una carrera en una universidad pública o privada y que, por diferentes motivos, quedan fuera de la posibilidad de formarse en el nivel superior

La exclusión educativa del nivel superior se encuentra estrechamente relacionada con los estratos más pobres, en su mayoría reciben una enseñanza de baja calidad y no es casual que sean éstos mismos, los que corresponden a los mayores índices de exclusión escolar. En consecuencia, se aborda uno de los problemas más graves de los últimos tiempos, la desigualdad de oportunidades de estudio y, en el fondo la exclusión social, particularmente de la población más desprotegida, como es la juventud.

Ante este problema, resulta pertinente preguntarse: ¿qué significado tiene la particularidad de las RS que construyen los jóvenes al concluir el bachillerato público, acerca de sus expectativas de estudio de una carrera universitaria, los motivos de su elección, el sentido y contenido que le imprimen a dicha elección y el ingreso o el rechazo escolar?

Estas preguntas llevan a plantearse otras: qué «fabrica» la escuela del nivel medio superior por qué tanta insistencia e importancia a la formación integral de los jóvenes, si las oportunidades de estudio son tan pocas y las del empleo aún menores. Por último, cuál es la coartada que la sociedad le ofrece a los jóvenes que egresan del bachillerato público, el acceso a la educación superior o la exclusión educativa y de las oportunidades de forjarse un futuro para buscar acomodo en el mundo de los adultos? Aún así por qué la gran mayoría persevera, otros deciden fugarse de su realidad social y otros más borrarse de una vez y para siempre de ésta.

Es un secreto a voces lo que se conoce en las diferentes instituciones de la ciudad de México, el incremento de los jóvenes rechazados de las universidades públicas debido a la falta de una política de Estado de la educación superior, lo cual ha llevado al límite de su capacidad a dichas universidades, generándose un *cuello de botella* por el crecimiento de la matrícula cautiva que no tiene acceso a estudiar una carrera, de dichos egresados que no acceden al nivel superior, no puede negarse su existencia[1]. Lo cierto es que el futuro de los jóvenes que antes se venía incierto, ahora se ha vuelto extremadamente complejo, no sólo por el rezago educativo, sino por la falta de oportunidades de empleo en condiciones laborables adecuadas, lo cual agrava su inserción al mundo de los adultos, como un segundo rechazo.

El estudiar una carrera posee diversas lecturas en el contexto mexicano, una de ellas significa el éxito profesional de lo que cada cual quiere ser y hacer en la vida, dejar atrás la ignorancia ancestral de la que se sabe, es la madre de todas las desgracias y que al concluirla, los males desaparecerán como por de *arte magia*.

Para algunos especialistas como Reyes Heroles la educación superior, la entienden los mexicanos como:

> el brinco, la ruptura definitiva que permite dejar atrás, de una vez por todas —se piensa—, la ignorancia, la miseria y tener acceso a eso otro que sabemos existe pero que todavía no es nuestro. La educación en México es una deidad que, según se cree, resuelve todo y que, llevada al extremo, es el sueño de tener un hijo médico y otro abogado para poder liberar así los terribles males que acechan en la vida. La educación es en México un mito. Con él convivimos a diario. En él nos apoyamos como nación. El nos permite sembrar esperanzas (Reyes Heroles, 1987).

El llegar a ser «eso que sabemos existe pero que todavía no es nuestro» es una idea generalizada que da

[1] Sólo en la UNAM en el sistema escolarizado en el examen de junio de 2006, el número de aspirantes fue de 54, 711 y la oferta educativa de 5 900 lugares disponibles. Existe un déficit de 48, 811 lugares (DGAE-UNAM).

vueltas en la cabeza y se comparte como mexicanos, porque se anhela y se desea. Es lo mejor que le puede suceder a una persona en su vida. Se trata de un imaginario social que se elabora como ciudadanos, que se inculca desde la infancia, el creer que la educación hará mejores como individuos y cada cual lo interioriza a su manera.

La exclusión escolar de los jóvenes que desean estudiar una carrera es un fenómeno que puede ser estudiado desde dos enfoques distintos pero relacionados: la generalidad y la particularidad (Freund, 1986). El primero se sirve del concepto como una abstracción de la realidad que pretende regir para toda la sociedad, mediante una relación causal e intenta ser válido para todos. Así por ejemplo, una política de evaluación educativa y su relación con el aprendizaje de los alumnos.

El segundo tiene su razón de ser en la subjetividad de los actores de la educación, de lo que piensan, expresan e imaginan de dicha política, se integran en opiniones y testimonios de lo que consideran de ésta, expresan su conocimiento sobre una práctica o acontecimiento social. Esta valoración la sustentan sobre lo que es real en la particularidad[2] de su experiencia vivida (Schutz, 1995) y para cada cual es diferente porque portan las objetivaciones que la sociedad ha legitimado y que se integran en un bagaje cultural, constituido por: valores, creencias, saberes, posturas ideológicas, prejuicios, etc.

Una forma de estudiar la exclusión escolar es a través de las expresiones subjetivas de los actores de lo que opinan e imaginan sobre este fenómeno educativo. Apelar a la subjetividad implica la posibilidad de conocer la diversidad de sus valoraciones; significa captar lo que construyen mediante el conocimiento de sentido común, que es una forma de legitimar lo dado por supuesto porque es aceptado por la sociedad.

En este estudio se alude al sujeto de la orientación que se mueve y despliega sus acciones en la vida cotidiana; se trata de jóvenes entre los 18 y los 20 años de edad que se encuentran concluyendo el bachillerato y en el proceso de elección, por tanto es un sujeto *medio* o *común* que no es versado en el proceso de toma de decisiones, sino que se orienta con base en nociones de sentido común, para elegir la carrera de su interés. En este proceso no excluye la ayuda de personas, como los orientadores, que aún cuando no son especialistas, cuentan con elementos para orientarlo en el proceso. Asimismo, acuden a eventos académicos para complementar la información como son: ferias y exposiciones profesiográficas.

Es menester reconocer que cuando se alude al sujeto de la orientación y al ámbito donde despliega sus acciones es inevitable referir a una de las manifestaciones del conocimiento de sentido común, que es el uso de una forma extensiva en su ambiente inmediato. También es preciso advertir que la experiencia de los sujetos en su vida cotidiana tiene sus propias bases y peculiaridades, porque son éstos quienes le imprimen movimiento y sentido, que los vuelve cualitativamente diferentes al conocimiento racional o científico que rige el conocimiento conceptual y la teoría legitima su quehacer para explicar la realidad.

La complejidad de las prácticas educativas

El sujeto que participa en la realidad de la vida cotidiana incorpora una realidad *objetivada* en donde los objetos que la integran poseen un nombre y un orden específico (Heller, 1977) y tienen en el lenguaje, un importante medio para comunicar el significado que construye a diario en su ambiente inmediato. Esta necesidad de comunicar la significatividad de su experiencia vivida, implica la relación con otros sujetos con quienes interactúa, a la que Berger y Luckmann (1968) llaman *mundo intersubjetivo* y le transmiten diversas creencias, saberes, prejuicios, valores, ideologías, etc., que porta y le permiten normar su comportamiento al integrarse a la sociedad.

En este proceso de *construcción social de la realidad* comparte un mundo que es común a otros sujetos que viven la misma realidad y un conocimiento de sentido común que al participar en ésta, le imprime movimiento y construyen sentidos en la particularidad de su experiencia vivida.

La participación del sujeto en diversas prácticas sociales en su vida diaria revela a un *sujeto particular* (Heller, 1977) que se apropia de una realidad objetivada, incorpora saberes, habilidades y un conjunto de

[2] De acuerdo con Heller, la particularidad se refiere al conjunto de cualidades del sujeto que lo distinguen de otros sujetos, que lo hacen ser único, por esto singular. Estas «disposiciones» las desarrolla en su medio social y lo acompañan en su vida. El particular para Heller es un ser social que «cultiva» facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia y afirmación social, sin ellas no es posible la «apropiación de la vida cotidiana». Estas cualidades son producto del desarrollo social, ya que la mayor parte del conocimiento que maneja es el resultado de la «Apropiación» que el medio le proporciona y muy poco es individual (Heller 1977).

[3] De acuerdo con Heller la singularidad del hombre «se realiza en sus objetivaciones. No existe autoconservación humana sin autoexpresión; la consciencia del yo en cuanto síntesis específica surge mediante una serie de objetivaciones. Las objetivaciones primarias son, en este sentido, el trabajo y el lenguaje» (Heller, 1977, 38).

valores que le transmiten otros actores en su interacción con su medio social.

La subjetividad humana integra el significado de las objetivaciones[3] de las prácticas[4] sociales, cuyo contenido es el bagaje cultural que le han transmitido las diversas instituciones que legitiman la sociedad, se encuentra estrechamente relacionado con el conocimiento de sentido común (Piña 2004), de tal forma que sus acciones tienen sentido porque se dirigen a otros sujetos, una de éstas es la educativa que revela gran complejidad, porque si bien transcurre en las aulas de clase cotidianamente, en ella se expresa la subjetividad de los actores acerca de lo que le significan sus acciones en el *acto de estudiar* [5] y el contenido que encierra para ellos la enseñanza y el aprendizaje escolar, así como todo lo que comparten en su experiencia vivida y construyen en su vida cotidiana, se encuentra vinculado estrechamente con el conocimiento de sentido común.

Para comprender la complejidad de las prácticas educativas, en especial las orientadoras, no es suficiente con estudiar las «funciones» (Dubet, 1998) y «condiciones formales» (Piña, 2004) del sistema educativo que constituyen la apariencia del fenómeno. Es preciso ir más allá de las tareas académicas sustantivas (docencia, investigación y difusión de la cultura), para captar la esencia del fenómeno que no se agota en la infraestructura material (salones, cubículos, laboratorios, auditorios, bibliotecas, salas de cómputo, etc.), los servicios (misión, visión, principios básicos, políticas de retención de la matrícula y de eficiencia terminal), la normatividad institucional (reglamentos y políticas de evaluación) para su correcto funcionamiento; todo lo anterior es indispensable para que la currícula se ponga en movimiento (plan de estudios, programas, sistema de evaluación, contratación de planta docente, etc.), de tal forma que los docentes y los alumnos cumplan con los roles (métodos de enseñanza, condiciones de trabajo y estudio) y se asuman en éstos. Es fundamental indagar en la subjetividad de los actores de la educación, el contenido que le asignan a su tarea en la enseñanza y el aprendizaje escolar, el sentido que tiene para ellos el proceso educativo, los medios y fines que persiguen.

Las expresiones subjetivas de los actores revelan lo que les significa la apariencia del fenómeno educativo, construyen el sentido de su lógica y coherencia del contenido de sus expresiones de sentido común. Sin ser expertos en el fenómeno en el que participan, opinan de lo que les resulta más significativo, incluyendo los contrasentidos y las contradicciones propias del sistema educativo.

El estudio de la práctica de la orientación educativa plantea también gran complejidad, porque el orientar implica intervenir,[6] para acompañar a alguien hacia determinada dirección en la búsqueda de algo, porque se piensa que ese algo es lo que se trata de conocer para estar en condiciones de elegir, es decir, lo que busca ser cada cual.

El sujeto que toma decisiones se sitúa ante la posibilidad de asumir la posición de «proactor» para ejercer su capacidad de elección ante un futuro en un contexto social y cultural que condiciona el proceso de toma de decisiones (Bohoslavsky, 1984), lo cual define un enfoque, una postura ética del otro y compromete al propio sujeto en el proceso de búsqueda.

La complejidad de la práctica de la orientación educativa no se encuentra en su carácter curricular (asignatura o servicio) que le confiere la institución, ni en la función legitimada y consensuada (censor, encauzador) de la función de orientar, ni en los medios que emplea (técnicas, estrategias, métodos) para lograr fines específicos, adaptar e integrar socialmente al alumno hacia roles productivos, con el propósito de formar individuos responsables, modernos y competentes para enfrentar los retos que les presenta el mundo actual.

---

[4] «La práctica o praxis se entiende en cada caso acción en vez de praxis. No basta comprobar que cada cual es actor de su vida…Los demás que también son actores, procuran captar el sentido práctico de esa praxis: de tales actos y palabras» (Nicol, 1978, 8).

[5] Para Freire, el acto de estudiar requiere que todo lector asuma una postura crítica, lo cual implica: a) «que asuma el papel de sujeto de ese acto, porque estudiar significa una forma de recrear el conocimiento que es tarea del sujeto no del objeto; b)que el acto de estudiar es una actitud frente al mundo, que al relacionarse con los demás y con la realidad le impele a adoptar una postura de curiosidad; c) que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto; d) que el acto de estudiar exige humildad que es coherente con la actitud crítica.» (Freire, 1984, 48-52)

[6] «Intervenir (del latín interventio) es venir entre, interponerse», en el lenguaje común y corriente, de sentido común se emplea para significar «mediación, de interseción, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido.» La intervención en orientación que aquí se alude tiene que ver con la primera acepción, de ayuda, de colaboración «no directiva», de acompañamiento idea asociada al apoyo solidario del joven que se inicia en el proceso de elección vocacional-profesional (Ardoino, 1981, 13).

La complejidad de la orientación educativa se ubica en lo que le significa al joven la experiencia escolar y la coherencia con sus expectativas en la vida, para planear sus metas, proyectar aspiraciones y anhelos, así como la forma de asumir su rol de estudiante para resolver sus problemas escolares (aprendizaje e integración escolar) en su desarrollo personal (conocimiento de sí mismo e identidad personal) y focalizar su identidad profesional para definir quién ser y qué hacer para darle sentido a su vida. Por lo anterior es importante conocer al sujeto de la orientación en su contacto con su ambiente inmediato y su integración al mundo de los adultos.

El sujeto de la Orientación ¿hacia dónde orientar?

El sujeto de la orientación es un adolescente que se encuentra entre los quince y los veinte años de edad. Es una etapa del ser humano que se caracteriza por la necesidad del joven para ejercer su libertad, tomar diversas decisiones y, una de éstas es la elección de la carrera que desea estudiar. Se enfrenta de golpe ante la necesidad de elegir, pero al mismo tiempo tiene una serie de limitaciones que dificultan el análisis para ver con claridad el «quién ser» y el «qué hacer».

¿Quién es el sujeto de la orientación? Es un ser evidentemente biológico y pensante, actúa lógicamente en su medio social y construye sentidos, forma parte de instituciones sociales, incorpora un universo de lenguaje, un sistema de valores, creencias, hábitos, costumbres, que le permiten generar ideas y crear conciencia de sí mismo, de su grupo social de pertenencia y de su medio en donde se mueve. Es un sujeto que incorpora la cultura de su tiempo, construye su propia historia y participa en el proceso social.

La complejidad de concebir al sujeto de la orientación se encuentra en que es un ser indivisible. El ser biológico, no existe sin el psicológico y social que coexiste con el cultural. Si como afirma Morin, «uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes» (Morin, 2003).

El sujeto de la orientación tiene la peculiaridad de ser un adolescente que ingresa al bachillerato entre los 16 y los 17 años de edad y egresa de la carrera después de los 22 años. A este período de la vida es conocido por Erikson como *moratoria psico-social*, por Blos *adolescencia retardada* y para nosotros *juventud*. Para los autores antes citados estos términos se emplean para designar a la fase final o tardía de la adolescencia que se prolonga culturalmente para preparar su ingreso a la sociedad de los adultos.

La etapa tardía de la adolescencia sigue a las fases más turbulentas, la temprana y la media. Alrededor de los 17 años de edad, los jóvenes ya han alcanzado parcial o totalmente las capacidades madurativas que le han impuesto los cambios biológicos generados por la pubertad.

El conocimiento del adolescente ha sido abordado desde diferentes enfoques psicológicos, para establecer un referente teórico de esta importante etapa del ser humano que, como es sabido es una construcción social para designar el período de transición entre el niño y el adulto, cuyos orígenes se remontan al siglo XVlll, cuando la clase dominante capitalista llegó al poder. El concepto moderno de juventud surgió en Ginebra, como una invención burguesa y el primero en abordar esta problemática fue Rousseau, quien publicara en 1762 el *Emilio de la educación* que se constituyó en la teoría pedagógica-evolutiva moderna, de un joven modelo.

El proyecto de educación juvenil de Rousseau (1970) tiene todos los elementos pedagógicos esenciales de una concepción moderna de juventud. Para este autor, la juventud es una etapa evolutiva del ser humano porque en el crecimiento biológico se encuentra implícito su desarrollo educativo; advierte en la particularidad de Emilio que la instrucción erudita y enciclopédica es poco práctica para un joven con un pensamiento racional en el contexto de la sociedad moderna.

Por ejemplo, cuando el preceptor trata de explicarle a Emilio el «movimiento» que sigue el sol y su orientación espacial, se da cuenta que, después de una amplia explicación sobre «el curso del sol y el modo de orientarse,»el joven le pregunta «para qué sirve todo eso». A lo que el maestro le contesta que Emilio tiene razón y le propone que al día siguiente hagan un paseo por el bosque. Después de mucho caminar ambos se pierden, para después encontrar el camino de regreso y a fin de descansar y deliberar, el maestro pregunta a su alumno[7] «qué haremos para salir de aquí». La deliberación consiste en ubicarse geográficamente en el lugar para regresar a casa. De esta experiencia el autor argumenta: «Es preciso hablar en cuanto sea dable con acciones; y decir sólo lo que no se puede hacer» (Rousseau, 1970, 165).

Para Rousseau la enseñanza del adolescente no sólo debe ser útil, sino acorde con su edad, nada de prematuro, vigencia de los valores morales, incorporación lúdica para poner a prueba la capacidad física, alejamiento de las responsabilidades sociales que pudiera convertirse en una carga y cuidar las condiciones de su entorno para evitar distraer las atenciones y favorecer la vida disipada que atrapa al joven en un mundo de placeres insanos. Por el contrario, debe promover estímulos acordes con su desarrollo evolutivo y cuidadosamente dosificados, de tal manera que fa-

vorezcan aprendizajes útiles y una formación integral de su personalidad, para aplicar sus conocimientos en la solución de problemas que surgen en su entorno.

El modelo pedagógico de Rousseau constituyó la forma clásica de orientar a la juventud moderna porque lo libera de su condición de servidumbre y restituye sus derechos como persona. La tarea educativa de la juventud ya no será un trabajo que realice un sólo maestro como interlocutor que guía y aconseja. Los grupos de poder económico y político ven en el Estado moderno, un garante de la educación de los jóvenes y serán las instituciones educativas creadas para este fin, las encargadas de cumplir esta encomienda, así surge la escuela para continuar la educación de la familia, para formar individuos eficientes, modernos y responsables.

La institucionalización de la juventud por la sociedad moderna que legitima el *nuevo orden social* la concibe como un segmento de la sociedad, con capacidades y aspiraciones de desarrollo que generó inquietudes entre los grupos que ejercen el poder político y económico. Se le admiraba pero también inspiraba resquemores por su naturaleza impulsiva, vocación de rebeldía y afanes transformadores, era preciso encauzar estas cualidades para que respondieran a las expectativas de una sociedad capitalista que privatizaba todo, incluyendo también la juventud.

La organización y la gestión capitalista advirtieron el potencial innovador de los jóvenes que adquirieron méritos académicos para buscarles acomodo donde la estandarización de la producción les demandaba su lugar, así surge la orientación profesional, como una necesidad social para conseguir el mejor uso de las aptitudes (Gal, 1973) y para ello era y sigue siendo prioritario conocerlas, para conseguir la explotación de la fuerza de trabajo con fines pragmáticos de incremento de la plusvalía.

La orientación vocacional-profesional que ejercen los orientadores sigue la lógica del mercado de trabajo, orientar conforme a la demanda e incluso con un plus profesional, la *especialización*, para estar en condiciones de competir en una sociedad moderna, la orientación profesional no deja de ser una necesidad económica, social y poco se piensa la realización personal y profesional del joven, hoy se le orienta menos para la vida porque se piensa que es más importante sobrevivir en el contexto del capitalismo salvaje.

La concepción de juventud que se conoce y se ha interiorizado para orientar es una noción burguesa occidental del hombre racional, pero consumista y enajenado, sólo dotado de ojo infalible y de mano firme, es decir, moderno, eficiente y dotado de una voluntad férrea a prueba de toda frustración. Es la concepción cultural que nos han legado las generaciones anteriores y se plasma en el quehacer de algunos orientadores, se encuentra limitado por la *unidimensionalidad* de concebir al adolescente en su realidad, integrado a una sociedad y a un orden establecido que lo dispone todo, de tal forma que al joven no le queda otra alternativa que asumir un rol, al que ha sido asignado por su condición social.

Este desconocimiento de la sociedad en donde vive el orientador y su joven orientado, pareciera ser que la realidad está ordenada por un poder supranacional que unidimensionaliza a los actores, porque los concibe con diferentes potencialidades pero con la misma situación biográfica e historia de vida, sólo es cuestión de conocer sus capacidades individuales para que ocupen el lugar que les corresponde, un rol productivo en la sociedad para que se desempeñen eficazmente

El conocimiento de la sociedad en donde vive el joven actor implica una visión de la realidad diversa y heterogénea; para su estudio se pueden identificar por lo menos, tres dimensiones de lo social. El primero, el nivel de lo particular, la persona nace en familia, en donde tiene nombre y apellidos, es alguien en la vida, por ello, un *sujeto particular* (Heller, 1977) que aprehende a incorporar los saberes y habilidades que le proporciona el medio familiar (ambiente inmediato o pequeño mundo). El segundo, el nivel de lo *macro estructural* cuya dimensión estudia los acontecimientos desde la generalidad, en donde el estudio del sujeto se diluye por el conocimiento conceptual y pasa a estudiarse el fenómeno integrado en una categoría; por ejemplo la juventud en el inicio del tercer milenio. El tercero, el nivel de la diversidad social que estudia la realidad desde una visión kaleidoscópica, es decir, busca conocer los ángulos y matices diversos analizando los actores que la integran insertos en el contexto social en donde se mueven. La dimensión de lo social se enriquece porque «al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes» (Morin, 2003) rompe con la idea estereotipada de la particularidad que no ve más que partes y la grandilocuencia de la generalidad y el determinismo económico que no aprecia la particularidad del actor.

[7] Rousseau parte del supuesto que Emilio es un joven educado como otro adolescente cualquiera, no delibera, sino que llora porque además de perdidos están cansados, tienen hambre y sed. En síntesis, de la particularidad de Emilio, generaliza la educación de un joven modelo. (Rousseau1970, 163).

El conocimiento de la sociedad a la que se incorpora el joven, en su intención de ser adulto, plantea la necesidad de un acercamiento a lo diverso y heterogéneo de sus expresiones y la ponderación de las situaciones institucionales, en donde se encuentra el deber ser y el quehacer de los orientadores que actúan entre su circunstancia formal y su condición de sujeto, desde su situación biográfica. En este ámbito limítrofe, el orientador puede actuar para contribuir al desarrollo del joven, sujeto de la orientación.

La juventud en la dimensión histórica de su valor social

La concepción de juventud que surge en Europa en el siglo XVlll no ha existido siempre, sino que fue el resultado de un largo proceso histórico. La innovación del concepto de juventud, según Zinnecker (1987), se caracteriza no sólo por la invención de nuevas reglas para transitar a la edad adulta, sino que dicha innovación tiene que ver con la valoración social de esta etapa de la vida, porque era portadora de progreso social.

Es menester reconocer que el cambio del régimen antiguo, por el de la producción capitalista generó una modificación en la forma de concebir la juventud, ahora se exalta la facultad de desarrollar valores positivos que le transmiten las instituciones educativas que ha legitimado la clase dominante, no sólo se le rehabilita, sino también se le adjudica un potencial de dinamismo y creatividad. Se le admira por sus cualidades pero también se le teme por su vocación de transformación y cuando el poder se siente amenazado, se le combate; así lo revelan diversos acontecimientos a lo largo de más de tres siglos de historia de la juventud.

> Los jóvenes deben convertirse en innovadores. De ahí el énfasis en la profesión pedagógica que ha de preparar al joven a actuar como innovador en la sociedad (Zinnecker, 1987, 60).

La institucionalización de la juventud en las nuevas condiciones sociales y económicas capitalistas generó diversas inquietudes educativas en su desarrollo evolutivo, en el que intervino la familia y, posteriormente, la escuela. La coexistencia y hasta la confrontación de ambas instituciones se complementaban en sus funciones de socializar, encauzar y transmitir un sistema de valores, para que asumiera diversos roles sociales y un conjunto de actitudes que hicieran posible la reproducción social.

La invención de la juventud en el siglo XVlll y su trayecto en el XlX, se expresa en la asistencia y el cuidado pedagógico del adolescente que correspondió al amor del padre privado que «domesticó» la educación de sus hijos. Con justa razón se afirma que durante este período:

> se hace entrar a la juventud en el espacio privado de la familia burguesa que se está constituyendo entonces, y en ese sentido se la privatiza (Zinnecker, 1987, 60).

Con el surgimiento de la escolarización, la educación de los jóvenes se convirtió también en tarea de los docentes, mediante la estructuración de los currícula juveniles que definieron una concepción de juventud sujeta a normas para adaptar al adolescente al medio escolar y social. La educación de la juventud entra a las escuelas públicas en donde los profesores y orientadores que desempeñan roles bien definidos, disciplinan y controlan no sólo los impulsos e inquietudes naturales, como lo son: la capacidad de asombro e imaginación, sino también las pulsiones.

Los jóvenes aprehenden a postergar la satisfacción de éstas. Se legitima[8] a la juventud como una etapa del ser humano en que deberá ponerse a prueba, de encontrarse a sí mismo y de ubicar su lugar en la sociedad, acotada por normas establecidas. Se le tiene cierta consideración porque se le libera de obligaciones sociales que puede resultar una carga, pero también se limita su acceso al mundo de los adultos.

Esta idea de postergación juvenil para retardar su acceso a la vida adulta, con todas sus implicaciones, se convierte en el credo de la pedagogía burguesa y de la moderna psicología evolutiva que predominó durante el siglo XX, lo que significó que los adultos mostraron incomprensión e incapacidad para *recorrerse*[9], generarles espacios, proporcionarles herramientas y la confianza necesaria para que los jóvenes puedan valerse por ellos mismos.

El valor social de la adolescencia que asigna la psicología evolutiva y la pedagogía clásica demuestran gran incomprensión en la educación de los jóvenes en la actualidad, por la inercia de las concepciones educativas de las instituciones y sus educadores, no corresponden a la dinámica que expresan los jóvenes que buscan insertarse en una sociedad que los limita y los excluye.

La actitud natural que muestran los jóvenes por no acceder al mundo de los adultos se encuentra consignada en infinidad de manifestaciones a lo largo del siglo XX, la rebelión de la juventud en un medio que no les permite «ser y hacer» una vida adulta. Diversas expresiones de los jóvenes son prueba de esto[10], en la cultura, moda, literatura, música, política y hasta los «usos y costumbres» en la vida diaria, cuestionan, ponen en tela de juicio el comportamiento de los adultos y prueban «hasta donde» están los «límites» que éstos les presentan e intentan imponer.

Entre la rigidez de las normas que hacen posible la inculcación de los valores que transmiten las instituciones, uno se pregunta, dónde se quedó el «sujeto particular» de la educación y de la orientación educativa. Por qué el joven debe estar sujeto a la tutela del padre y/o Estado autoritario en una *moratoria social* que no tiene razón de ser en la actualidad, porque condiciona su acceso a la vida adulta siempre y cuando se someta a la autoridad del padre, profesor y Estado protector, previo cumplimiento de las normas establecidas socialmente.

El reto de la educación y la orientación actual es plantear la posibilidad de que los educadores, como los orientadores, incluyan a los jóvenes en el mundo de los adultos, proporcionándoles las herramientas para emplearlas en su vida diaria, acompañándolos en su desarrollo hasta que puedan moverse y mover su ambiente inmediato con autonomía. Al respecto Meirieu plantea que se trata de un movimiento que requiere convicción, pero sobre todo, de un giro copernicano para ubicar en el centro del acto educativo al sujeto.

> Es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo… La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben constituirse como «espacios de seguridad (Meirieu, 1998, 81).

El sujeto de la orientación se encuentra en los espacios educativos expuesto a la mirada del profesor y orientador, quienes en su papel de censores, corrigen y castigan para adaptarlo a la norma institucional que requiere de disciplina, como condición para que haya aprendizaje. El sujeto necesita ser evaluado constante y objetivamente para demostrar que ha aprendido, pero no encuentra un lugar en donde ser él mismo, ese lugar no se lo proporciona el adulto porque no hay capacidad ni convicción para un corrimiento.

> Hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo» es, pues justo lo contrario de lo que hay en el mito de Frankenstein. La criatura no tiene ningún sitio, ningún espacio donde adiestrarse a crecer bajo la mirada benévola de un educador» (Meirieu, 1988, 84).

La criatura a la que se refiere Meirieu es el (la) joven que se encuentra abandonado (a) a su suerte, reducido (a) a su propia experiencia y algunos encuentros casuales con quienes lo reconocen igual a él. Nadie le tiende la mano para introducirlo al mundo de los adultos y el currículum escolar le resulta indiferente porque no encuentra relación con sus experiencias de vida, sólo se ocupada de él (ella), el des amparo. Sin espacio ni referencias no es posible incorporar la significatividad de la relación interpersonal con otras personas y no tarda en aparecer la violencia de quienes ejercen la autoridad, porque lo importante es que los adolescentes asuman un rol institucional y se le desconoce como sujeto. Para el profesor como para el orientador es un elemento periférico a quien se le borra del escenario de la orientación educativa.

Ante este panorama resulta interesante el planteamiento de Meirieu, de crear *espacios de seguridad*[11], con un andamiaje psicológico que lo sostenga para que pueda ganar confianza en sí mismo. Si el nivel de resistencia a la frustración es superior al sometimiento de la libertad que le exigen los adultos es posible que surja un sentimiento de rebeldía, como una respuesta natural de inmadurez. Es preciso pensar en una relación educativa distinta a la clásica que censura corrige y castiga, para cambiarla por otra que promueva la libertad y la autonomía. De acuerdo con Freire esta posibilidad implica que:

> Lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades (…) es la reinvención del ser humano en su aprendizaje por la autonomía (Freire, 1997).

---

[8] Para Berger y Luckmann la legitimación «constituye una objetivación de significado de «segundo orden»… produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de «primer orden» ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles». Para estos autores la legitimación opera cuando las «objetivaciones del nuevo orden institucional» se apoyan en las instituciones educativas para trasmitirlas a las nuevas generaciones pautas de conducta que observan normas establecidas, para indicar, «así se hacen las cosas», o bien «por qué las cosas son lo que son». La legitimación se manifiesta a nivel horizontal entre el «orden institucional general» y varios individuos que participan en él, asumiendo diferentes roles sociales (Berger y Luckmann, 1968, 121).

[9] Retomamos esta expresión para significar lo que la familia Labate plantea como el desafío de la educación y la orientación para «albergar» a los jóvenes en el mundo de los adultos, de aceptarlos y hacerles un lugar a su lado (Abendaño Sandra, Ruggiero Zulema, Enciso Jorge y Martucci Ma Teresa, 2007).

[10] La expresión de un joven ante su padre, «…nosotros siempre estamos dispuestos a escuchar y a dialogar y ustedes nos niegan ese derecho», en la película mexicana que se ha vuelto un clásico de la pantalla nacional, *Cuando los hijos se van-*.

Esta relación educativa se fundamenta en una nueva postura educativa que consiste en situar en el centro del proceso educativo, al sujeto de la orientación, quien debe luchar por lograr su autonomía como persona, esta lucha no es solo de él, sino tarea de las instituciones educativas para proporcionarle los espacios, apoyos y diversas producciones sociales que tienen un significado para los adolescentes, como son: la normatividad institucional, el currículum formal y oculto que acompañan el acto educativo, para que los adultos les permitan a los jóvenes, colocarse a su lado, en lugar de atemperar, resguardar y posibilitar el acceso a la cultura, pero sobre todo el contenido y sentido que le asignan a su participación en diversas actividades académicas, culturales y científicas que promueven las instituciones educativas.[12]

Representaciones sociales de los jóvenes acerca de su elección vocacional

El problema de la exclusión escolar de los jóvenes de la educación superior es un fenómeno de gran relevancia, no sólo para el país por lo que significa contar con una política educativa que permita el acceso al mayor número de estudiantes, para hacerles un lugar en el mundo de los adultos mediante su formación profesional, sino también porque posibilita que el sujeto de la orientación ocupe los *espacios de seguridad* y contribuyan a lograr su expectativa de llegar a ser, lo que construyen como imagen social de su realización como persona.

La teoría de las representaciones sociales ha sido utilizada por algunos investigadores como un referente teórico y empírico para analizar las prácticas educativas y la participación de los actores de la educación. El problema de la exclusión escolar de los jóvenes y cómo se manifiesta en la particularidad de la vida de las personas que integran un grupo, en una sociedad moderna; También ha sido objeto de estudio desde este referente teórico-metodológico y constituye un *aporte*[13] para comprender los fenómenos sociales y educativos de nuestro tiempo.

Las representaciones por su objeto de estudio, se apoyan epistémicamente en el conocimiento de sentido común, integran una teoría y una categoría que permite recuperar las diversas expresiones de los sujetos que construyen en su vida diaria en la experiencia intersubjetiva y la información que tiene a la mano, como resultado de su interacción con otros sujetos y con el medio social para atribuirle significados diversos. Constituye la actitud natural guiada por la curiosidad propia del ser humano, con la que aprehendemos lo que acontece en nuestro entorno social y lo que es real en la experiencia de los sujetos[14].

Moscovici es el autor de la categoría y teoría de las representaciones sociales, plantea en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado por Presess Universitaires de France, en 1961 y en 1979 su versión castellana por la editorial Huemul de Buenos Aires, Argentina, la naturaleza de su objeto de estudio; analiza la importancia de esta veta marginal del conocimiento científico, de lo mundano y lo pedestre, el conocimiento de sentido común, cuyos orígenes pueden rastrearse desde el surgimiento de la modernidad, a través del movimiento social conocido como romanticismo[15], que reivindica la capacidad humana no sólo para *descubrir* el mundo, sino también para generar nuevos significados y valores para modificarse a sí mismo y transformar su medio social.

En este contexto, Moscovici (1979) distingue entre representaciones colectivas y representaciones sociales, aún cuando ambas pertenecen al conocimiento de sentido común, las primeras integran en el pensamiento del sujeto: mitos, religión, ciencia y creencias diversas, como manifestaciones de las personas en las sociedades tradicionales. En cambio, las segundas son propias de las sociedades modernas y se presentan en dos formas: una, el conocimiento de sentido común que construyen los sujetos comunes, miembros de un grupo, se difunden de manera espontánea por la vía de la *tradición* y el *consenso;* otra, las personas con información relacionada con algún campo de la ciencia, no sólo la incorporan a su vida diaria mediante imágenes y nociones de ciencia, sino que también lo difunden.

El *nuevo sentido común* (Moscovici, 1986) se convierte en un objeto de estudio que es posible identificar

[11] «Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. «Hacer sitio al que llega» es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe» (Meirrieu, 1998, 81).

[12] Para Berger y Luckmann una forma de legitimar la participación de las personas en la sociedad es a través de los «universos simbólicos» que pueden entenderse, de acuerdo con estos autores como «cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica(…) son procesos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana (…) Por ejemplo, el universo simbólico determina la significación de los sueños dentro de la realidad de la vida cotidiana» (Berger y Luckmann, 1968, 124). Aquí se emplea el término para significar la participación del alumno en actividades culturales y científicas en el marco institucional.

empíricamente en los diferentes grupos de las sociedades modernas e interpretar los diversos significados que sus integrantes le asignan, a la luz de una teoría que posee una estructura y una metodología específica.

El proceso de difusión de la ciencia surge desde el momento en que los científicos dan a conocer sus hallazgos ante una comunidad científica para ser legitimados, a su vez los especialistas difunden los avances en revistas especializadas y en diferentes medios informativos: el internet, canales de televisión, prensa, radio, etc. Dicha información es captada por los *sabios aficionados* quienes la difunden entre las personas que carecen de esta información para ser compartida con el grupo familiar o de amigos cercanos y posteriormente, aplicada a su vida diaria. El nuevo sentido común es para Moscovici, una de las expresiones de la vida moderna.

Las representaciones son construcciones sociales porque las personas que integran un grupo incorporan sus aspiraciones, expectativas, opiniones, actitudes, anhelos e imágenes de lo que es real en su experiencia y sus acciones están dirigidas hacia sus miembros, es decir, la comparten. Como lo advierte Moscovici (1979) son pautas para la acción porque proyectan el logro de un comportamiento y una meta por alcanzar.

De acuerdo con Moscovici, la representación es social[16] sólo en la medida en que «contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales» (Moscovici, 1979, 52).

Esta precisión metodológica implica distinguir entre lo colectivo y social de la representación porque no es igual el coincidir con otras personas a la entrada de una sala de cine, que ver la película con un amigo y comentarla después; el tipo de acción es diferente, la actitud y el contenido de los intercambios también. Esta última es una acción de sentido porque está dirigida hacia otra persona, con una intencionalidad determinada para leer la realidad que en la película se trata de recrear.

De lo anterior es posible distinguir dos aspectos centrales: el primero, la interacción de los integrantes del grupo para compartir una inquietud que es común, es decir, opera en su vida diaria y en la proyección de sus expectativas; el segundo denota la presencia del contexto sociocultural mediante el cúmulo de información que sus integrantes procesan cognitivamente.

Por lo tanto, se infiere que una representación es una construcción social porque la comparten los integrantes de un grupo en una relación *dialógica* que establecen interacciones intensas en el *círculo íntimo* (Berger y Luckmann, 1968, 51) y con el medio que les rodea con un sentido histórico de sus acciones y un significado específico. Es una elaboración compleja porque mantiene la *dualidad* al interior de la *unidad* de la construcción social, incluso contradictoria, porque integra el sentido y el contrasentido, lo lógico y lo ilógico que son complementarios y antagónicos a la vez. Por ejemplo, el grupo de jóvenes que deciden estudiar una carrera, a sabiendas de que está saturada, porque presenta posibilidades reales de empleo bien remunerado, deriva en una convicción de éxito profesional que elaboran en el grupo social y comparten en relación estrecha con el medio social.

Las RS poseen una estructura lógica y mecanismos internos que le dan sustento a su nuevo objeto de estudio desde lo teórico-metodológico y técnico. Algunos autores como Jodelet (1986), Banchs (2000) han planteado diversos enfoques para advertir las diferentes enfoques o perspectivas en que los investigadores decantan sus estudios, en cuyos resultados pueden advertirse, la orientación de su movimiento y las posibles tendencias que siguen sus investigaciones.

Del objeto de estudio

Un estudio reciente que se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres, Plantel 6 «Vicente Guerrero» con un grupo de alumnos de 6º semestre, integrado por 21 alumnas y 13 alumnos cuyas edades se encuentran entre los 17 y los 23 años, se trató de indagar la particu-

---

[13] Para Prado de Souza esta teoría «ofrece condiciones para develar la cultura escolar y los mecanismos de exclusión que son generados en la realidad de la escuela, en su relación contradictoria con la sociedad» (Prado de Souza, 2000, 128)

[14] De acuerdo con Jodelet, el conocimiento de sentido común «se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986, 473).

[15] El romanticismo no sólo fue concepción filosófica y expresión estética, sino también un movimiento social que floreció en Alemania a fines del siglo XV111, se caracterizó, según lo expresa Gouldner, por «la innovación por las artes y la cultura literaria» , pero sobre todo por liberar al hombre de tutelas externas, por ello rechaza la «cosificación de los hombres y proporciona una base para una crítica de la cosificación, en la medida que expresa una resistencia a reglas o límites históricamente anticuados…es realmente un punto de vista *emancipador*. Brinda un punto de apoyo para un gran avance hacia un modernismo sensible al sujeto, a diferencia del modernismo *objetivista* de la Ilustración que trataba de liberar a la razón de la superstición para que pudiera «reflejar» mejor el mundo» (Gouldner, 1973, 313).

laridad de las RS que construyen los jóvenes acerca de lo qué los mueve a elegir la carrera de su interés y qué les significa el ingreso o el rechazo a una universidad pública, para conocer la importancia que le imprimen al sentido y contenido de dicha elección, la relación que guarda con sus expectativas vocacionales de lo que quieren ser y hacer con su vida, ante la problemática de la exclusión escolar del nivel superior.

Del procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas, en la primera se realizaron observaciones, registros y se aplicó una encuesta con reactivos tipo licker, entre los meses de abril y mayo. En la segunda, se diseñó un guión para entrevista, se seleccionaron a ocho integrantes de un grupo, como informantes claves y se les entrevistó durante el mes de junio de 2007.

Para recopilar la información se procedió de la siguiente manera:

Se encuestó a los 34 alumnos del grupo, el cuestionario lo integraron 12 preguntas que se desagregaron del objeto de estudio. Con el propósito de cruzar la información se entrevistó a ocho de los integrantes de un grupo pequeño para que expresaran la motivación principal de su elección y qué les significa el ingreso o el rechazo de la carrera de su interés, considerando las tres dimensiones de las RS.

La información obtenida se organizó y analizó su contenido considerando lo que Bardin llama *análisis de contenido*[17], que consiste en descifrar el significado de la palabra que integran «unidades lingüísticas superiores a la frase (enunciados)» (Bardín, 1986, 34), a partir de las cuales se hacen inferencias lógicas con significados específicos.

Del método

Se entiende por método el uso y manejo que hace el investigador de la información obtenida para la organización, el análisis y la interpretación de los datos empíricos; la relación y coherencia que se establece con el planteamiento teórico de la investigación.

Después del análisis de contenido obtenido de las entrevistas, se categorizaron las ideas principales expresadas por los alumnos y se establecieron relaciones con la información obtenida en el cuestionario, se clasificaron en las tres dimensiones de las RS: *actitud, campo de representación o imagen e información.*

Se recurrió al método de la *interpretación subjetiva* para comprender las expresiones del sujeto de la orientación, que correspondieron a cada categoría para buscar la significación de los enunciados que dan cuenta de la particularidad[18], con la que los actores interpretan el sentido de sus acciones situadas en el contexto sociocultural.

En otras palabras, la interpretación subjetiva de la realidad es el método empleado por el investigador social y educativo para estudiar los objetos y los sujetos[19], quienes a su vez interpretan su propio mundo, para decirlo en palabras de Schütz:

> En consecuencia, estos «objetos» son construcciones de segundo grado, y en las ciencias sociales se emplea el método de la *Verstehen* para asimilar la plena realidad subjetiva de los seres humanos que dichas construcciones procuran comprender (Schütz, 1995, 23).

«Me gusta que cuadren los números»

Una primera aproximación al objeto fue a través del análisis categorial[20]. Ante la pregunta, ¿qué fue lo que te motivó a elegir la carrera de tu interés?, de los 34 alumnos encuestados contestaron en un 79% el conocer sus capacidades, valores y actitudes para lograr lo que siempre han querido ser y hacer en la vida. Los alumnos muestran una actitud de orientación global en relación con el objeto de la representación, que predominó sobre otras relacionadas con la información que manejan sobre la duración, el campo de trabajo y la remuneración de la misma.

La representación del grupo de jóvenes coincide en los motivos que tienen para elegir la carrera de su interés, el conocimiento de sí mismo y su expectativa de logro, además, los factores externos, como son: el campo de trabajo, la influencia de los padres y los medios de comunicación, juegan un papel importante. Así lo expresan algunos jóvenes del grupo:

> Lo que me movió a estudiar esta carrera es que cuadren los números, lo aprendí en la capacitación que cursé aquí en bachilleres, voy supervisando mi dinero, llevo control de lo que gasto (Guillermo Arturo).
>
> Por las habilidades que he descubierto que tengo, lo que ya conocía de mí, el campo de trabajo y la influencia de mi papá, me gusta mucho la tecnología para armar y desarmar robots (Jesús).
>
> Lo que me movió fue la forma como tratan a los niños, siento que a veces no los tratan bien, me ha tocado ver en la calle, sus mamás jalan y gritan a los niños. Los adultos creen que pueden gobernar a un niño(…), el coraje y la impotencia de no poder intervenir para decirle no lo jale, no le pegue. Yo viví una infancia muy reprimida con mi papá y, por lo mismo, creo que los niños merecen ser bien tratados… (Ana).

[16] Según Moscovici, «para poder captar el sentido calificativo de social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja» (Moscovici, 1979, 51).

> Porque va mucho con lo que son las máquinas, lo que es la investigación y se lleva matemáticas y física y se me da mucho eso (Josafat).

Las opiniones son bastante ilustrativas, el reconocimiento de sus habilidades, el conocimiento del campo de trabajo de la carrera y la vivencia personal en relación con su situación biográfica socialmente construida, dan cuenta de lo que mueve a los integrantes de un grupo para elegir la carrera de su interés.

Cuando se les pregunta por qué creen que algunos estudiantes son rechazados de la carrera a la que aspiran ingresar, el 38.23 % de los encuestados contestaron que son excluidos de las universidades, mientras que el 32.25 piensan que son discriminados por no pertenecen al sistema de preparatorias de la UNAM o de vocacionales del IPN. En la entrevista se replantea la pregunta en los términos siguientes: según tu opinión, ¿por qué crees que algunos aspirantes son rechazados de la carrera que han decidido estudiar? Al respecto afirman:

> Son muchos puntos, creo que empezaría por la demanda de la carrera. Otro más sería el promedio y el puntaje del examen. Yo creo que es más la demanda, yo creo que entran los mejores nada más, buenos promedios y bien examen» (Jesús)
>
> Me imagino que ha de ser porque no juntan el puntaje. El cupo también es importante porque en la escuela donde hice examen, me enteré que fueron 4 mil aspirantes y sólo aceptan 240, está muy reñido (Ana).
>
> Yo pienso que hay demasiada demanda en esa escuela y lo que quieren es traer a personas que están esforzándose con sus conocimientos (Marcos).
>
> Porque a veces es falta de preparación y por su alta demanda (Guillermo).
>
> Siento que no le dan la debida importancia y no se presentan bien preparados (Verónica).
>
> Porque muchas veces no tenemos los conocimientos básicos para una carrera (Josafat).

En las tres primeras opiniones se infiere una actitud apegada a la situación que predomina en las universidades, la carencia de lugares disponibles; para las tres últimas se aprecia una actitud de exigencia consigo mismos que se aproxima a la autocensura, es decir, el alumno es el que no estudia por eso no logra ingresar.

Se advierten dos niveles diferentes de actitud, el primero de ellos plantea una problemática institucional y por tanto social, la falta de lugares ante una creciente demanda que deja sin oportunidades a un número de estudiantes que permanecen cautivos, para este grupo de personas los rechazados son excluidos y marginados de la escolarización del nivel superior. Por su parte el segundo nivel, corresponde a las tres últimas opiniones de alumnos del mismo grupo que piensan que el problema es la falta de preparación de los aspirantes porque no toman en serio el examen de admisión, por lo que el problema se reduce a un asunto personal.

«Sería como hacer realidad un sueño»

Cuando se les pregunta que significa estudiar la carrera que han elegido, los alumnos contestan en un 53% que desean encontrar lo que siempre han querido ser, porque cubre sus expectativas en la vida. Llama la atención que la elección la centran en su propia decisión, el objeto de la representación se encuentra sujeta a su voluntad, lo cual nos recuerda la afirmación de Bohoslavsky, «una elección madura es una elección que depende de la identificación consigo mismo» (Bohoslavsky, 1984, 80).

Retomando el sentido de la pregunta anterior se plantea en la entrevista para darle mayor profundidad a la

---

[17] Para Bardin, el análisis de contenido es: «Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (variables inferidas) de estos mensajes» (Bardin, 1986, 32).

[18] El estudio de la particularidad ha llevado a Ginzburg a examinar el caso de un molinero del siglo XVl de nombre Domenico Scandella, mejor conocido como Menocchio, para recrear la cultura popular de la época en relación con la cultura oficial o hegemónica, que fue condenado a la hoguera por el Santo Oficio, al respecto se pregunta «qué relevancia puede tener, en general, las ideas y creencias de un individuo de su nivel social considerado aisladamente…Pero si la documentación nos ofrece la posibilidad de reconstruir no sólo masas diversas, sino personalidades individuales, sería absurdo rechazarla…Simplemente, nos proponemos delimitar un ámbito de investigación en cuyo seno habrá que llevar a cabo análisis particularizados similares» (Ginzburg, 1997, 29).

[19] De acuerdo con Schütz, el investigador social realiza una tarea cualitativamente distinta, debido a que sus objetos de estudio, no son sólo objetos, sino también seres que participan en la realidad interpretando su mundo, son alter egos que se sitúan en la realidad de la vida cotidiana. (Schütz, 1995).

[20] Según Bardin, el análisis categorial es el primer paso y obedece al principio de objetividad racionalizando por cifras y porcentajes una interpretación. Es el método de categorías (…) que permiten la clasificación de los elementos de resignificación constitutivos del mensaje (Bardin, 1986, 28).

respuesta, ¿qué significa para ti ingresar a la carrera o ser rechazado de ésta?

> Sería como hacer realidad un sueño, con algunos compañeros hemos compartido ese sueño de ingresar al politécnico. El rechazo es un buen reto para todos y para mí, saber que debo de quedarme, no tengo otra cosa más que quedarme, he pensado en el rechazo pero no lo tomo como opción. No debe ser eso (lo dice con vehemencia), para mi un rechazo es un fracaso y si he estado lleno de fracasos, pero ya no debe haber más fracasos (Jesús).
>
> Ser aceptado significaría superar (hace una pausa y no se atreve a completar la frase, por más que le insisto, intuyo que sería el atraso), haber cumplido con lo que me piden para poder entrar y, si no entrara, me sentiría mal (lo dice con un dejo de tristeza), pero me haría ver que no me preparé bien y lo volvería a intentar, no me derrumbaría (Guillermo).
>
> Para mi sería un logro ingresar, me siento preparada, pero en caso de que no (evita decir rechazada) me dolería mucho, me sentiría mal, pero buscaría otras opciones, pero no me quedaría sin estudiar (Ana).
>
> Ingresar sería un gusto muy grande, sería el logro de una meta que es para mi, prioritaria. Si me rechazaran, seguiría adelante, trataría de estudiar más y le echaría más ganas (Josafat).
>
> Ingresar sería lo máximo y costaría mucho trabajo porque sólo hay 280 lugares y los aspirantes pasan de 2 mil. Si no me llego a quedar, qué voy a hacer (se pregunta con preocupación) qué voy a decidir después de ser rechazado. En caso de no quedar, sería cuestión de insistir el próximo año para llegar mejor preparado (Alejandro).

Las expresiones de los entrevistados denotan una tensión por el juego de emociones que se dejan sentir en el campo de la representación, pareciera ser que las imágenes se agolparan alrededor de dos escenarios distintos y se expresan en el semblante del entrevistado, como si el presente se hubiera materializado en el futuro. Las expectativas de logro, como la vocación, cuando se comparten con los integrantes del grupo son representaciones sociales que las personas construyen por la influencia del medio cultural e histórico, lo cual se aprecia en esta expresión etnográfica: «Sería como hacer realidad un sueño, con algunos compañeros hemos compartido ese sueño de ingresar al politécnico».

Otra pregunta planteada en la encuesta fue ¿cuál es la imagen que tienes de la carrera que has decidido estudiar? La respuesta es de un 47% los que imaginan que la carrera es completa pero saturada. La dimensión del campo de representación se amplia hacia las posibilidades que tiene la carrera porque jerarquiza sus posibilidades de ingreso. A este tipo de elección Bohoslavsky llama *elección ajustada*, porque aparece una visión realista de sus oportunidades, que es una mediación para «hacer coincidir sus gustos y capacidades con las oportunidades exteriores» (Bohoslavsky, 1984, 80).

Una pregunta similar se les plantea en la entrevista en los siguientes términos: ¿cómo te ves a futuro ejerciendo la carrera de tu interés?

> Me veo trabajando, no mandando (aclara enfático) con máquinas, porque me gusta relacionarme con la gente, me gusta que se relacionen con máquinas, ver el funcionamiento de cada máquina, no nada más es para mi el conocimiento sino para todos, de ahí que pueda impartir clases de máquinas, siempre con máquinas (Josafat).
>
> Me veo en una escuela trabajando con niños, llevando mis planes de trabajo, con una vida muy estable, trabajando en una institución de gobierno (Ana).
>
> Me veo como ingeniero ejerciendo mi carrera, en el mantenimiento de equipos y robots para empacar productos, como es el caso de «sabritas» (Jesús).
>
> Trabajando en una empresa o por cuenta propia, poniendo un café internet, trabajando con las computadoras (Guillermo).
>
> Me veo en un futuro como un experto programador, trabajando en una empresa con un buen salario (Marcos).

Como se puede apreciar en las expresiones de los entrevistados, en la elección de carrera están presentes las expectativas de logro del aspirante de lo que quiere ser y hacer en la vida, que denota su ubicación temporal en el mundo, al lugar que ocupa «mi aquí actual», es el situarse en el espacio para orientarse para saber hacia donde llegar; supone además el reconocimiento de quien es el sujeto en el transcurso de su vida, de su identidad personal y su identidad profesional.

Además posee una marcada influencia cultural porque incorpora aspectos valorativos y una carga social del grupo de pertenencia, como resultado de la apropiación de los saberes, experiencias, instrumentos, aspiraciones y anhelos. La elección de una carrera no se realiza como un acto al azar o por un golpe de suerte, sino como un proceso de construcción social que se plasma en la expectativa vocacional que tiene una relación estrecha con las coordenadas de la vida cotidiana del sujeto, de la situación biográfica socialmente construida, el conocimiento de la proyección de la carrera para su desempeño profesional y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

La representación social puede o no surgir de la construcción de las expectativas vocacionales dependiendo del grado de cohesión de los integrantes del grupo, cuando las representaciones sociales surgen de las expectativas se convierten en convicciones de los alumnos, es decir, en pautas de comportamiento que

guían la acción de los sujetos para alcanzar sus metas en la vida.

«Siento decepción… porque es como exclusión…»

El joven que esta a punto de elegir una carrera y encuentra quien le apoye a decidir su futuro, habrá tomado en cuenta que no basta conocer sus propias necesidades y deseos, sino que debe considerar las posibilidades reales de conquistar un lugar en la universidad, el perfil del aspirante, el campo de trabajo de la carrera, los requisitos de ingreso y egreso, etc. Acaso habría que tomar en cuenta que antes que el joven egresado del bachillerato elija una carrera, el medio social ya ha elegido por él, para ubicarlo en la escala y rol social que su propia condición socioeconómica le ha asignado. En consecuencia, uno se pregunta, qué caso tiene que el adolescente se afane tanto si finalmente la suerte ya está echada?

Esta hipótesis es unidimensional porque la situación socioeconómica no siempre determina las posibilidades de éxito de los jóvenes; además no toma en cuenta la diversidad de intereses y la heterogeneidad de habilidades de los jóvenes.

Al preguntarles qué sienten cuando conocen que la carrera que desean estudiar está saturada y ofrece menos oportunidades de estudio, las respuestas se dividen. Para el 29% de los encuestados dicen sentir *miedo* ante la elección. En tanto que otro 29% afirman sentir *coraje* porque no logran ingresar a la universidad de su preferencia, ni a la carrera que han decidido estudiar.

Las opiniones de los jóvenes encuestados muestran una actitud ambivalente, se comprende que no se trata de miedo a la elección, sino de coraje e impotencia ante un supuesto rechazo que es una forma de exclusión escolar.

Al preguntarles por lo que piensan cuando se enteran que hay algunos compañeros que no han sido aceptados en las universidades públicas, donde también ellos quieren estudiar, en la opinión del 38.% los aspirantes son *excluidos,* mientras que el 32% piensan que son *discriminados* de sus aspiraciones para estudiar una carrera.

La pregunta anterior es replanteada a los integrantes del pequeño grupo, ¿qué sientes cuando te enteras que algunos aspirantes que son rechazados?, sus expresiones son:

> Un poco de miedo porque me hace pensar que yo tampoco puedo, pero si uno se pone a estudiar, creo que se puede demostrar en el examen y, finalmente, ser aceptado (Guillermo).
>
> Es muy doloroso porque hay falta de oportunidades para los estudiantes, creo que falta que se abran otras instituciones para que no esté tan reñido (Ana).
>
> Siento decepción, lo que es la UNAM y el Poli, como que marginan, sólo jalan los que están estudiando en la Preparatoria, y la Vocacional y aunque tengan bajo promedio, siento que es como exclusión, porque habiendo alumnos de otros colegios con mayor capacidad, los dejan fuera y sin oportunidad de ingreso (Jesús).
>
> He sabido de algunos compañeros, pero no siento que haya discriminación o algo así (se refiere a la exclusión), al contrario, les digo que hay que echarle ganas (Verónica).

Las opiniones son suficientemente ilustrativas de la actitud que muestran los integrantes del grupo acerca de la situación en la que se encuentran, porque deriva de la información que conocen sobre sus posibilidades de ingreso a la carrera que aspiran ingresar. Las expresiones del pequeño grupo de alumnos se corresponden con los resultados de la encuesta aplicada a los 34 integrantes del grupo porque el 70% coinciden que en caso de ser rechazados significaría una forma de exclusión y de discriminación por no existe equidad de oportunidades de estudio en las universidades públicas de México.

Reflexiones finales

Llama la atención que esta veta de conocimiento descubierta por Moscovic, han predominado estudios que siguen el cauce trazado por los grandes investigadores, sin que hasta el momento se observen avances significativos por la reflexión teórica, a partir de los diversos resultados de investigaciones que, sin duda, reportan hallazgos en las dos tendencias hegemónicas planteadas por Banchs, el enfoque procesual y estructural.

En consecuencia, puede acaso hablarse de una teoría con un objeto de estudio definido para investigarse desde una metodología, empleando técnicas específicas y enfoques preestablecidos en contextos sociales indistintos y variados para emular lo que otros investigadores han encontrado, sin que la teoría se mueva de su sitio, como si la realidad no cambiara y los actores permanecieran inmóviles y sólo ocuparan el lugar de simples espectadores y/o bien somos testigos y actores de un mundo cambiante en donde las teorías que se construyen tratan de dar cuenta de dicha realidad, de las acciones de los sujetos, de sus prácticas sociales y educativas en especial.

Con base en los resultados de este trabajo y retomando el planteamiento de Banchs, de que el objeto de estudio de las RS implica modelos de conocimiento de la realidad y que dicho objeto no se encuentra desligado de la «teoría, epistemología y metodología forman un círculo continuo, y se influencian mutuamente, generando un proceso permanente de reflexión»

(Spink citado por Banchs, 2000) se plantea la siguiente reflexión, si el *nuevo sentido común*, objeto de estudio de las RS es complejo, como el contexto en donde se sitúan los actores que las construyen, de qué manera se estudia su contenido desde diversas perspectivas y métodos para comprender su significado, considerando su complejidad cuando éste es heterogéneo y contradictorio.

En este trabajo se ha planteado que el objeto de estudio de las RS es complejo, porque su contenido no se manifiesta siempre de forma lógica, coherente y homogénea, sino que tiene diferentes aristas y matices, por lo que es preciso estudiarlo desde diferentes perspectivas y métodos

Uno de los enfoques más ponderados para el estudio de las RS es el procesual. De acuerdo con Banchs (2000) este enfoque incide en la conformación de los procesos de interacción de los actores con el contexto social en donde se mueven y, al incidir en su medio, asignan dirección a sus acciones y construyen sentidos en un momento determinado e imprimen su propia dinámica en la historia.

Sin embargo, esta relación no es mecánica sino dialógica, porque el sujeto de la orientación establece un vínculo con otros objetos, que puede observar y sujetos que tienen su propio movimiento y un mundo que incorporan e interpretan. Además, esta dinámica está dirigida por un sentido lógico, pero en ocasiones pudiera perfilarse hacia los contrasentidos porque sus acciones no siempre son coherentes con el sistema de valores que bien pudieran ser contradictorias y desequilibrantes, más la reflexión sobre la acción permite recuperar la homeoestasis y hasta la supervivencia en un medio hostil. Por ejemplo, el anteponer el interés personal al de la familia pareciera ser contradictoria, más en el fondo existe una relación dialógica en determinada circunstancia.

Esta relación dialógica que establecen los integrantes de un grupo en la construcción de las RS sobre algo o alguien, se establece en relación con los criterios socioeconómicos, socioculturales, grado de instrucción o tendencia ideológica, tienen que ver con la ubicación de los actores en el contexto social en donde se desenvuelven, lo que posibilita el manejo de la información y entre más compartan el mismo criterio, la construcción de las representaciones sociales serán más lógicas y coherentes (Moscovici, 1979).

La forma como los integrantes de un grupo construyen las RS pueden derivar de disensos, tensiones y conflictos, por ello, el investigador interpreta su contenido a través del método de la *interpretación subjetiva,* que integra la diversidad y heterogeneidad de significados de las producciones de los grupos.

Consideraciones generales

- La elección vocacional-profesional es un proceso que viven los alumnos egresados del bachillerato público, con la expectativa de continuar sus estudios en el nivel superior. Este proceso posee diversas implicaciones tanto internas como externas que hacen de la elección un proceso complejo, debido a que los jóvenes se enfrentan a la incertidumbre de no saber si dicha expectativa podrán alcanzarla. Un primer nivel de incertidumbre es saber si la elección de la carrera de su interés se ajusta a sus necesidades, intereses y aptitudes para su desarrollo profesional y a las oportunidades que le presenta el medio social. Un segundo nivel de incertidumbre consiste en las posibilidades que tienen para ganarse en sitio en una universidad y, también en la sociedad.
- El rechazo escolar de los egresados del bachillerato público es una forma de exclusión institucional porque la sociedad no le ofrece posibilidades de desarrollo para incorporarlos al mundo de los adultos. La exclusión social de los jóvenes de las oportunidades de estudio y empleo profesional es mayor para los estratos sociales más bajos profundizando aún más, la desigualdad social.
- El sujeto de la orientación educativa es un joven que se encuentra entre los 16 y los 20 años de edad que es portador de creencias, valores, prejuicios, ideologías y un cúmulo de saberes, que construye sentidos e imágenes sociales para pensar y actuar lógicamente sobre la realidad. También porta rebeldías, contradicciones, sentimientos encontrados, demandas incumplidas por los adultos e inconformidades porque éstos no se recorren para hacerles un lugar en la sociedad; no le proporcionan las herramientas, ni los apoyos necesarios para lograr su desarrollo pleno. Se comprende que también construye contrasentidos en su vida diaria. El conocimiento de estas expresiones de sentido común son útiles para interpretar los sentidos que construyen en su vida diaria y comprender el significado de su participación en las prácticas escolares
- Las RS de los actores de las prácticas orientadoras, como es el caso de los jóvenes que en ellas participan son otra de las manifestaciones epistémicos del conocimiento de sentido común. Como expresiones modernas de la sociedad contemporánea, los sujetos construyen expectativas, anhelos, aspiraciones e imágenes y las comparten con los integrantes de su grupo y establecen una estrecha relación con el contexto social que les rodea, incluyendo a los medios de comunicación masiva,

impresos y a la tecnología, que no dejan de difundir los avances de las ciencias que se comparten en las prácticas sociales y en la vida diaria de los sujetos.

- Las RS que construyen los jóvenes que concluyen el bachillerato en el Colegio de Bachilleres, Plantel 6 «Vicente Guerrero» acerca de las expectativas y motivos que tienen sobre la elección de una carrera guarda una relación estrecha con la forma como se sitúan en el mundo, en relación con su historia de vida y experiencias vividas; en este proceso compromete a otro que es el orientador, acerca de su futuro vocacional, sobre el cual construye sus expectativas en un contexto histórico y social del cual es emergente.
- El sentido y contenido de la elección es coherente con el conocimiento de sus capacidades, habilidades y valores de aquello que proyecta ser en la vida, con el quehacer que es propio al perfil y campo de trabajo de la carrera que desea estudiar de acuerdo con sus expectativas de vida.
- Las expectativas de ingreso o rechazo a la carrera que el alumno desea estudiar tiene una relación estrecha con su identidad personal y profesional, con el compromiso que tiene consigo mismo, con el grupo y con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Las RS coinciden con las expectativas de logro cuando los integrantes de un grupo las comparten y guían su comportamiento e influyen en su convicción.

Referencias bibliográficas

Abendaño Sandra, Ruggiero Zulema, Enciso, Jorge Y Martucci Ma Teresa (2007), *Los sentidos de la Orientación en la Escuela Media*. Conclusiones de la investigación, Mecanograma.

Ardoino, Jaques (1981), La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?, en: Félix Guatari, René Lourau; Georges Lapassade, Gérard Mendel, *La intervención institucional*, México, Folios Ediciones.

Banchs, María A (2000), Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales, en *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales.* Vol. 9, pp. 3.1-3.15. Peer Reviewed Online Journal, ISSN 1021-5573.

Bardin Laurence (1986), *Análisis de contenido,* Madrid, Ediciones Akal.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bohoslavsky, Rodolfo (1984), *Orientación vocacional. La estrategia clínica*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Dubet, Francois y Martucceli, Danilo (1997), *En la escuela. Sociología de la experiencia*, Buenos Aires, Losada.

Freire, Paulo (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, siglo XX1, 5ª edición.

Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México, Siglo XX1.

Freund, Julien (1967), *Sociología de Max Weber*, Barcelona, Península.

Gal, Roger (1973), *La orientación escolar,* Buenos Aires, Kapelusz.

Ginzburg, Carlo (1997), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XV1*, Barcelona, Océano.

Gouldner, Alvin (1973), *La sociología actual, renovación y crítica*, Madrid, Alianza Editorial.

Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana,* Barcelona, Península.

Jodelet, Denise (1986), La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en, Serge Moscovici, *Psicología social, 11. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales,* Barcelona, Paidós.

Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*, Barcelona, Ediciones Alertes.

Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

Moscovici, Serge. HEWSTONE, Miles. (1986) De la ciencia al sentido común, en: Serge Moscovici, *Psicología social, 11.* Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós.

Nicol, Eduardo (1978) *La primera teoría de la praxis*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Piña, Juan .Manuel (2004), (Coord), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU-UNAM.

Prado de Souza, Clarilsa (2000), Develando la cultura escolar, en: Denise Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura*, México, Facultad de Psicología, UNAM.

Reyes Heroles, Federico (1987), *El poder. La democracia difícil,* México, Grijalbo.

Rousseau, Juan Jacobo (1970), *Emilio de la educación*, México, Porrúa, Colección Sepan Cuantos.

Schutz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

Zinnecker, Jürgen (1987), *La juventud actual: ¿Comienzo o final de una época*, Tubingen, Revista de Educación Nº 35.

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

Las Tutorías de Estudiantes. Una Experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Lilia Mercedes Alarcón Pérez y Jorge Alejandro Fernández Pérez*

Resumen: Los retos que impone la globalización a las universidades han generado diversas propuestas; una de ellas, «los sistemas institucionales de tutorías», que en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha tenido diversos resultados de acuerdo al estilo propio de las diversas unidades académicas. En este artículo además de realizar una reflexión sobre las tutorías revisamos la acción tutoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. **Palabras clave**: Tutoría, programas tutoriales.

Introducción

Los nuevos planteamientos en el desarrollo y expansión de los sectores productivos, la constante evolución de nuevas tecnologías y las dinámicas consideraciones sociolaborales de nuestras sociedades neoliberales hacen necesario y a la vez que urgente una revisión de la variedad y calidad de competencias personales, sociales y profesionales que se deberían proporcionar a los estudiantes a través de educación universitaria para propiciar mayor acercamiento y coherencia con las demandas sociales sin abandonar la excelencia de las competencias académicas.

Ya desde 1998 la UNESCO, planteaba que

> La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

En este escenario la universidad ha de asumir un papel determinante, como ámbito de reflexión intelectual, tiene la obligación y responsabilidad de liderar los cambios que conducen al progreso social y humano; tiene que asumir la responsabilidad de asegurar el nivel de preparación que exigen las sociedades modernas, promoviendo los principios de equidad e igualdad para todos los que quieran acceder a la educación universitaria y desarrollarse a través de ella (Gallegos, 2000). Asimismo debe de contemplar factores que se derivan de unos perfiles de acceso más variables a la vez que mayor diversidad de alumnado, lo que está repercutiendo en problemáticas nuevas y diferentes.

Esto es, la atención a la diversidad de estudiantes que acceden a los estudios superiores, la personalización que requiere un adecuado desarrollo para la carrera y la multiplicidad de vías de inserción sociolaboral de los titulados, hace necesaria una flexibilización eficiente de la planificación académica, y una mayor y mejor atención personalizada a los estudiantes en los momentos que ejercen como tales, así como asumir responsabilidad de atención con los egresados tanto en los primeros momentos de inserción laboral como en el desarrollo de su proyecto de vida profesional. Ante las necesidades expuestas, desde el punto de vista de la relación enseñanza-aprendizaje, Molina (2001) define la orientación escolar como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y

* Lilia Mercedes Alarcón Pérez es doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora del Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras (BUAP). liliaap@hotmail.com. Jorge Alejandro Fernández Pérez es doctor en Educación. Coordinador del Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras (BUAP). jafp58@megared.net.mx.

formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje.»

Por otro lado, la toma de decisiones académicas constituye en la actualidad, en el contexto universitario, un proceso complejo no sólo por la gran diversidad de opciones existentes, sino también por los resultados que se derivan de la elección realizada, es imposible conocer de una vez por todas cuantos datos se requieren para elegir correctamente entre las diversas opciones académicas y profesionales que nos brinda el entorno. Esto obliga al desarrollo de aptitudes de búsqueda, discriminación crítica y utilización contrastada de la información. Todo este despliegue de recursos informativos nos está demandando ese paso hacia adelante que las universidades mexicanas han iniciado. Es una demanda derivada en buena parte de los tiempos paradójicos que vivimos. Ninguna sociedad ha dispuesto de tantas oportunidades de información como la nuestra, pero su volumen es de tal magnitud y el acceso a la misma tan variado, que las dificultades son ahora saber qué información se necesita, de qué forma obtener la que se desea y cómo aprovechar la que se posee.

Al aumentar la flexibilidad y opcionalidad de los sistemas educativos, el acceso a sus recursos, los procesos de decisión previos y los planes de futuro que el estudiante realiza a lo largo de su carrera son cada vez más complicados y lo serán mucho más en un futuro próximo. A partir de esto, el estudiante requiere especialmente de un servicio de orientación para plasmar su «propia carrera de vida» y elegir de los proyectos de investigación que conducen sus profesores, el que más se adecue a sus aspiraciones y capacidades. Una opción para enfrentar estos retos es el sistema de tutoría que en las palabras de Echeverría (1996), permitirá:

> Dotar a nuestros estudiantes de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, acordes a su potencial y trayectoria vital en contraste con las ofertadas por su entorno académico y laboral.

La Tutoría, cuestión clásica y moderna

Clásica porque desde los orígenes institucionales, tomando como referencia la iniciación universitaria (finales del X, comienzos del XI en Salerno, Bolonia, Montpellier), la figura del tutor sé identifica con el educador pleno que se dedica a formar a un alumno en su totalidad, como la autoridad que acompaña y guía los saberes del alumno. Es el profesor más específicamente encargado de velar por el desarrollo de la personalidad del estudiante, siendo el garante de su grado de cientificidad y de su formación, del portavoz encargado, como mentor respecto a Telémaco, cual albacea generoso, de administrar los bienes espirituales y mentales de alguien para el propio bien de aquél para el que se administra.

Es, como señala Echeverría (1996), un «acompañante» del alumno, siendo constante y celosa su dedicación para que se aproxime, en su crecimiento intelectual y moral, al fin científico y personal estimado como deseable y estimable por una comunidad científica.

Moderna porque implica desbrozar los cometidos de la Universidad en la sociedad del siglo XXI. Ya que, en la actualidad, ha adquirido importancia como función clave de la relación docente-discente-universidad; (de Orientación para la acogida; atención a la diversidad de estudiantes; orientación profesional; orientación académica; orientación para acceso a tercer ciclo; acciones para la inserción laboral; formación complementaria a estudiantes y profesorado y satisfacción percibida por estudiantes y profesores) (Salmerón: 2000) y en general para elevar la calidad de la educación superior

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Conscientes de la necesidad de construir alternativas para mejorar la calidad de la educación superior en el Estado de Puebla, se inicia en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en la década de los noventa, una serie de reformas legislativas y en los programas académicos:

En 1991, el 23 de abril aparece publicado en el periódico oficial del Estado número 33, segunda edición, tomo CCXIVL, el Decreto de Ley de La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla marcando el arranque de la conformación del Consejo Constituyente, encargado de aprobar el nuevo Estatuto Orgánico el cual se publica el 4 de octubre. Con este marco legal, la comunidad universitaria se apresta a discutir sobre el nuevo rumbo de la universidad.

En diferentes foros se fueron construyendo los objetivos de estas reformas: incorporar a la universidad a la revolución tecnológica, a las nuevas tecnologías pedagógicas, a la generación de un nuevo conocimiento aplicado no sólo en las llamadas cien-

cias duras, también en las humanidades, y la integración de la investigación y la docencia. Se analizan los problemas más relevantes que enfrenta la Educación Superior a nivel internacional, en México y en particular en nuestra universidad.

Las discusiones y la evaluación curricular general en la BUAP se llevaron a cabo de 1992 a 1994, arrojando la siguiente información: planes de estudio rígidos, la docencia tendiente a entregar un conjunto estático de conocimientos que debían ser asimilados por vía de su memorización y no de agudizar la capacidad crítica del alumno y ampliar sus facultades creadoras. Acostumbrados a una imagen tradicional-conservadora, en donde el profesor es un conjunto de virtudes y la personificación especial de su materia. Influyendo poderosamente en el carácter monolítico de la enseñanza (instrucción) superior y en la de conocimientos, dudoso muchas veces éste, de un polo mayor a otro menor, descartando cualquier utilización de la dinámica de grupo, así como de las ayudas audiovisuales.

Excesivamente profesionalizante en desmedro de una formación cultural y humanista plena para que los alumnos puedan ser partícipes activos en el proceso de cambio. No queriendo decir que lo social debe anteponerse a lo profesional, sino que ambos factores deberán complementarse. No se trata de disminuir la dimensión e importancia de la técnica. Se procurará que ésta adquiera una estatura humanista, social y cultural. Comprometida sólo en parte con el desarrollo tecnológico. Pero aún así, el tipo de educación ofrecida no se correlaciona con las exigencias de recursos humanos de alto nivel que el avance tecnológico, social y científico requiere. Por el contrario, la preparación de profesionales se había fijado en patrones costumbristas.

Los resultados llevaron a proponer la construcción de un nuevo modelo académico, en el cual se debería asumir la excelencia académica, como los conocimientos y los profesionales cuya calidad y pertinencia son definidas por parámetros nacionales e internacionales, y que les permite a éstos últimos competir en el proceso de globalización y de integración económica llámese TLC, y/u otros.

Se promovió una transformación en la vida académica de la universidad, se implementó el Sistema de Créditos: como parte fundamental de todo este proceso de formación y autoeducación interdisciplinaria, como insumo o constituyente esencial para la aplicación del currículo flexible, que permite al alumno componer su propio programa de estudios dentro de las normas que establece cada plan curricular para la obtención de un título o grado académico. Para dar respuesta a estas necesidades se creo la figura del *Tutor Académico* y un sistema institucional de tutorías « El cambio curricular de la BUAP, como una de sus partes medulares requirió de la implementación de estrategias y acciones para la asesoría y orientación de los alumnos durante su permanencia en las diferentes carreras que se ofrecen, para asegurar la consolidación del modelo propuesto, con la obtención de los estándares de calidad académicas planteadas en el plan de desarrollo: aumentar el número de estudiantes que concluyan sus programas y su apoyo para alcanzar las diversas metas contempladas en la currícula universitaria» (Dirección General de Educación Superior, 2001).

En la BUAP se define después de un amplio debate --en el cual se analizaron diversas experiencias y distintos autores que llevaron a apreciar, como elementos comunes, en toda definición de tutoría: tutela, guía, asesoramiento, orientación; ayuda, asistencia; tutor como profesor; personalidad total, integración de la persona; la acción de un profesor que se intensifica con el contexto próximo de aula y clase, en el ámbito de un currículum que se desarrolla y explicita; actuación en paralelo al propio desarrollo personal de los alumnos y a sus progresos en el avance formativo: el tutor ejerce como vigilante constante, asesorando y orientando las decisiones del sujeto, indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar, tomando como referentes la situación y características del sujeto y las opciones del currículum, orientando y asesorando aquello que estima más para el desarrollo y bien de la persona--. Es una *pedagogía del acompañamiento,* que el profesor realiza durante un período de la vida del educando.

De estas reflexiones y análisis se destacó la necesidad imperante de crear un Modelo Institucional de Tutorías para tratar sobre múltiples aspectos como por ejemplo: Orientación para la transición de las preparatorias a las licenciaturas; para la acogida que permitiría aumentar la retención de los alumnos en el primer año; atención a la diversidad de estudiantes con el Programa de tutores para indígenas; Orientación profesional y académica; para acceso a los postgrados, así como acciones para la inserción laboral como por ejemplo el servicio social; poner énfasis en la formación complementaria a estudiantes

y profesorado a través de todos los servicios que ofrece la BUAP, así como de los eventos culturales y académicos.

Se llegó al consenso de que las tutorías tenían como finalidad: «ofrecer una alternativa para la construcción de un espacio en donde se propicie el desarrollo de potencialidades de los futuros profesionales, ya que posibilita una relación más estrecha entre el profesor y el alumno, al concebirse al primero como guía que orienta al alumno en el transcurso de sus actividades académicas» (DGES); así como «la necesidad de una orientación y asesoría continua a los alumnos sobre las rutas óptimas posibles dentro de los mapas curriculares, así como de las variadas terminales de titulación y por lo tanto de los campos profesionales y de su mercado de trabajo» (DES). Es así que siguiendo la perspectiva universitaria desde sus orígenes, el tutor es un profesor que atiende personalmente a los alumnos, en sus problemas científicos y académicos (de inserción en la comunidad universitaria, por ejemplo), atendiendo a sus problemas de desarrollo personal y profesional. Desde esta perspectiva el tutor es un *garante que acompaña* científicamente al estudiante, orientándole y asesorándole.

Redefinición de los roles

En este nuevo contexto se inicia la construcción del nuevo rol de los alumnos, de los docentes y de la propia institución. De acuerdo con las tendencias de los cambios operados en la Universidad, el profesor debe ser un docente-investigador de tiempo completo o dedicación exclusiva, un profesor que acepta muchas de las medidas de modernización didáctica, que se prepara además para funciones administrativas académicas y está experimentando nuevas formas de organización del trabajo académico. Propugna por una selección más rigurosa de los estudiantes y una evaluación atenta a los requerimientos del desarrollo de vocaciones científicas y a las necesidades del mercado profesional. Ejerce con eficacia su función de tutor e incrementa el grado en que las labores de investigación incorporan debidamente entre sus finalidades la de formar investigadores.

A su vez esta universidad exige un estudiante más responsable de la conducción de su proceso de aprendizaje y mejor preparado para conformar su propio estudio y utilizar inteligentemente la variedad de recursos didácticos y la tutoría. Se requiere de mayor participación suya en la configuración del currículum y en la evaluación académica, incluyendo la evaluación de sus profesores; además debe ser preparado para mantenerse actualizado posteriormente, lo cual supone que se establezca entre él y la facultad vínculos y maneras de comunicación diferentes.

Finalmente, «una docencia de calidad supone acciones de calidad de parte del maestro, del estudiante y de la institución. Se infiere que, desde el ángulo de la institución, el problema operativo de producir una docencia de calidad consiste en generar espacios adecuados donde se lleve a cabo una relación pedagógica rica; y desde los ángulos del profesor y del estudiante, en establecer esa relación, poniendo en ello lo mejor de sus energías, capacidades e intenciones». (Latapí, 1998)

La Facultad de Filosofía y Letras

Las Unidades Académicas de la BUAP, están implementando el modelo institucional de tutorías, respondiendo a la tradición universitaria y a las necesidades y características del siglo XXI. La Facultad de Filosofía y Letras está haciendo lo propio, y al revisar la figura del tutor, en sus diversas modalidades, se ha abierto una discusión sobre el rol del docente-tutor, desde nuestra perspectiva, además de lo que plantea el modelo institucional, una opción posible, comprensiva, y asumiendo el carácter de tutela y asesoramiento, el profesor universitario no es meramente un conocedor de la ciencia, un experto en técnicas y un investigador, sino que ha de ser guía y supervisor de la formación científica del estudiante, la función básica del tutor ha de ser la guía y el asesoramiento académico del alumno, en diversa profundidad de acción según opciones de compromiso institucional, tomando como criterio la mayor implicación docente en los procesos formativos del alumno. De esta forma se ha asumido una capacitación formativa permanente para desempeñar la acción de tutoría, que presenta una implicación en procesos de orientación de desarrollo personal del alumno. Todo esto en el marco de las humanidades.

Nuestra unidad académica está dedicada al desarrollo de las humanidades en todas sus dimensiones, en su espacio particular y comprometida con una sociedad determinada, cuyo propósito es el de contribuir al desarrollo social del estado de Puebla y del país, que se basa en el concepto de que un humanista no es solo un hombre culto, sino fundamen-

talmente un ser creativo, no es un simple repetidor, es un inconforme creador de nuevas posibilidades y recreador de su propia realidad, es altamente preparado en la disciplina de origen con el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas y valores, y con una base sólida de conocimientos que le permite insertarse exitosamente en el mercado productivo. En este contexto, la creatividad es un elemento significativo de maestros y alumnos.

Actualmente la Facultad cuenta con cuatro programas de licenciatura: Historia, Filosofía, Antropología, Literatura y Lingüística, mismas que están organizadas a partir del modelo flexible de créditos y cada programa tiene dos ciclos: básico y de profundización. Todos los docentes de tiempo completo deben desarrollar la función de tutor. Se ha conformado una nueva estructura académica que, sin violentar la existencia y vida independiente de cada Colegio y Maestría ha revitalizado el quehacer diario, la cual ha sido determinada por la conformación de cuerpos académicos que de manera colegiada son los encargados de atender de manera profesional las licenciaturas, centros de investigación y posgrados, manteniendo una relación académica vertical y horizontal entre ellos.

Estamos partiendo de los retos que nos plantea la globalización y la sociedad del conocimiento, en donde van desapareciendo unos conocimientos, habilidades y experiencias escolares y van apareciendo otros al socaire del cambio de los tiempos y de las llamadas «nuevas formas de vida», la función de la Universidad no es adaptarse mecánicamente, sino que es potenciar el desarrollo de los intereses, apetencias y necesidades de cada sujeto o grupo, en donde los programas simplemente presentan formas de experiencia posibles. Y es que, comprendemos que estamos ya lejos de aquellos tiempos en que lo importante (incluso lo suficiente) era leer, escribir y hacer cuentas y que la educación tiene que ir más allá de los conocimientos, y debe abarcar nuevas formas de expresión artística y dinámica, a las nuevas tecnologías, el trabajo sobre la imagen, el adiestramiento en deportes, el trabajo en equipo; a las habilidades y competencias, así como las destrezas; deben tener la posibilidad de ser entendidos como necesidades y ser abordadas desde los planteamientos curriculares de la escuela. Son necesidades de índole cultural, técnico o incluso referidas al ocio y tiempo libre de los sujetos, esta es la dimensión en la cual actuamos los tutores.

Finalmente una dimensión ha de referirse obligadamente a las necesidades sociales del medio ambiente en que se encuentra la Universidad, si no quiere seguir permanentemente alejada de las condiciones de su medio próximo, ha de abrirse a él y dar pie a un intercambio mutuo de influencias e intervenciones optimizadotas, ha de constituirse en un recurso social más del entorno. Y en tal sentido es fuente de iniciativas de desarrollo social y cultural para ese entorno y se ofrece a él como un dispositivo más que puede ser utilizado con ese propósito.

En definitiva por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) y la forma en que esas cosas son de hecho. La diferencia, entre el estado actual y ese marco de referencia tridimensional a que todos aspiramos, buscar la forma de que la tutoría no parta desde arriba o por lo menos que sus postulados sean incluyentes, es decir que den cabida a la propia situación de las Unidades Académicas como marco de definición de las condiciones y los propósitos orientadores de las tutorías en la acción escolar.

En este marco, es necesario considerar las expectativas y necesidades que tienen los estudiantes de los Colegios de la Facultad ante la figura del tutor, y el tutor ante los estudiantes, esto es, un primer acercamiento, que equivaldría desde nuestra perspectiva a realizar un seguimiento que nos permita retroalimentar el programa, que por muy bien elaborado que esté no puede incluir todos los aspectos que involucran el quehacer educativo y menos aún todos los obstáculos e imprevistos que se presentan (García, Trejo, Flores y Rabadán, 2007).

De esta manera hemos aplicado instrumentos que nos han permitido rescatar algunas de sus expectativas, intereses y necesidades, así como la manera en que se realizan éstas; una primera percepción de los datos es que todos los estudiantes, no importa de que ciclo escolar, valoran la importancia de la afectividad como condición indispensable para la tutoría, prefieren tutores en los que se puedan confiar; para los estudiantes de la Facultad (90%) el tutor *ayuda* a superar eventuales problemas, *guía* para encaminar su carrera, *facilita* la integración en el salón de clases y *orienta* las cuestiones de los estudios; además es un orientador ante problemas y dudas dentro y fuera del ámbito universitario, es decir, tutela académicamente, *nos apoya* para definir las

materias que cursaremos por cuatrimestre, nos explica los contenidos de las materias y las secuencias posibles según nuestra ruta y/o el tiempo en que hemos planeado cursar la licenciatura y escucha cuando tenemos dificultades en la relación con nuestros compañeros, amigos y/o con nuestros padres.

Por otro lado, los tutores realizan su trabajo en forma mixta: individual y por grupos, dentro y fuera del aula, en sus cubículos y si es necesario atiende en el pasillo; la frecuencia en que se realizan estas actividades; formalmente se reúnen cada cuatrimestre para organizar los horarios, las materias del cuatrimestre (primavera, verano y otoño). Sin embargo, el 85% manifestó que los tutores pueden ser visitados de acuerdo a sus necesidades y en el ciclo de profundización las reuniones se realizan de manera periódica ya que el tutor suele ser su asesor de tesis, quien le ayuda en la búsqueda, de los lugares apropiados para realizar el servicio social, así como de los postgrados de excelencia, para continuar con su vida académica.

Para los tutores: la acción tutoral permite reconocer los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje, lo que ayuda a «visibilizar» a los alumnos; son una forma de reconocer a cada uno en su especificidad, valorizar sus aportes particulares y únicos y construir un apoyo específico, a partir de la realidad de cada alumno, para que todos puedan integrarse adecuadamente a su proceso de aprendizaje; facilita el trabajo de aula, porque permite atender la diversidad dentro de la sala de clases.; el 75% nos dice que esta acción no consiste en influir en opiniones o comportamientos mediante la persuasión o argumentación, ni intentar convencer de forma directa o indirecta, no es un interrogatorio, tampoco es un psicoanálisis. Para el 90% de los docentes tutores es un proceso en el cual el alumno busca su apoyo para el logro de sus metas, en el cual no hay que quitarle su dirección para que más adelante logre la autonomía en sus decisiones.

Por otro lado los docentes reconocen que no pueden ayudar a sus alumnos en todas las dimensiones, existen instancias diversas para «nivelarlos», sin embargo, no todos los profesores conocen los programas institucionales de apoyo al estudiante. Un 60% reconoce haber visto, pero no identifican cómo se canaliza al alumno que lo requiere, un punto álgido nos parece a nosotros es un número grande de tutorados (en algunos casos hasta 40) lo cual manifiestan los tutores no permite la comunicación adecuada con cada uno de los tutorados.

Conclusiones

Podemos concluir, que las tutorías constituyen un desafío y una oportunidad para las unidades académicas, efectivamente, no es una tarea sencilla, pero tampoco es imposible, como hemos podido constatar se alimenta, en mucho de la voluntad, la iniciativa, el interés por el éxito profesional y la satisfacción personal de los estudiantes y docentes que participan en las acciones de tutorías.

Se hace evidente a través de este estudio que los alumnos han asumido una parte importante de la responsabilidad; no sólo frente a sus compromisos escolares, sino en el espacio de la relación con sus tutores; en las actividades que ambos, de común acuerdo han establecido. Que el docente se ha capacitado para ejercer la tutoría en mejores condiciones.

En la Facultad de Filosofía y Letras las tutorías son ya parte de la vida cotidiana de los colegios, de ahí que las mismas, se han constituido en las estrategias fundamentales, que complementan y enriquecen la docencia frente a grupo, y se corresponden con la nueva visión de la educación superior, en tanto instrumento que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México.

La tutoría como instrumento de cambio, podrá reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los campos académico, cultural y de desarrollo humano, como un factor que fortalece la calidad de los programas de la Facultad. Se observa a partir de la reflexión realizada, que constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal al atender puntualmente los problemas específicos en la acción tutoral, así como el estudio permanente de las trayectorias escolares en cada uno de los Colegios.

Las limitaciones de este trabajo tienen que ver con las dimensiones de espacio–tiempo, es decir son estudiantes y docentes en un momento determinado, por lo cual sugerimos que de manera permanente se hagan estos diagnósticos, perfeccionando la presen-

te metodología, lo cual nos permitirá nuevos y variados acercamientos a la acción tutorial en la Facultad.

Referencias bibliográficas

Alanis, H. (2000).. *Formación de formadores*. México. Trillas.

Álvarez, G. *et. al.* (1996).. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

ANUIES (2001). «Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior». México: ANUIES.

Artioot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: C.S.I.C.

Ayala, A. (2000). *La acción tutorial*. Barcelona: GRAO.

Blázquez, Medina María de la Paloma .(2005). «Implementación de las tutorías en el Colegio de Historia de la BUAP». Tesis de la Maestría en Educación Superior.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2001). «Reglamento del Sistema Integral de Tutorías». Vicerrectoría de Docencia. Dirección General de Educación Superior.

Boronat, Mundana Julia; Castaño, Pombo Nieves y Ruiz, Ruiz Elena (2005). *La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario*. Universidad de Valladolid. Campus Universitario la Yutera. España.

De la O, Toscazo Cruz María (2005). «Necesidad de la Orientación en la Universidad». Tomado de http://www2. uhu.es/agora/digital/numeros/02/02-articulos/monograficos/mariola.htm (de 2008).

Díaz, Barriga Ángel (1996). «El papel del docente-tutor en un proceso de formación en la práctica de profesionales universitarios». México: Trillas.

Echeverría, B.; Figuera, P. y Gallego S. (1996). «La orientación universitaria: del diseño a la realidad». En *Revista de Orientación Psicopedagógica*, vol. 7, núm. 12, 2º semestre.

Echeverría Samanes, B. (1997). *Los servicios de orientación universitarios*. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.

Gallego, S. (2000). «Perfil del tutor universitario». En Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad (Octubre, 1996), Universidad del País Vasco, Bilbao.

García, Córdoba Fernando, Trejo García María del Rosario (2007). *Tutoría. Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. Editores Limusa.

Latapí, Sarre Pablo (1988). «La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad». México: ANUIES.

Modelo del sistema de tutorías académicas (1995). «Sistema de Créditos». BUAP-Vicerrectoría de Docencia. Dirección General de Educación Superior.

Molina, C. Deniz Luz (2000). *La Orientación Como Práctica Pedagógica. Material de Apoyo al Subproyecto*. Barinas: Unellez.

Molina, D. (1998). *Modelo de Orientación Personal-Social*. Barinas: Unellez.

Molina, D. (2001). *Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.

Nérici, I. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.

Pérez, Rojas Rafael Lucio (2004). «La tutoría en la Universidad Veracruzana: una política en busca de su consolidación». 1er Encuentro Nacional de Tutorías. Colima.

Rigalt, González Claudia (2004). «Modelo de Tutoría en la UVM y su impacto en la deserción en el nivel medio superior y superior». Universidad del Valle de México. 1er Encuentro Nacional de Tutorías. Colima

Rogers, C. (1999). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós: Buenos Aires.

Rogers, C. (2001). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós: Buenos Aires.

Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós: España

Romo, López Alejandra M. (2004). «Lo bueno y lo malo de las políticas educativas federales en el ejercicio de la tutoría en las IES». 1er Encuentro Nacional de Tutorías. Colima.

Sistema integral de tutorías académicas (2000). BUAP-Vicerrectoría de Docencia. Dirección General de Educación Superior.

Universidad Veracruzana (2000). «Guía para el ejercicio de la Tutoría». Nivel Licenciatura.

Martínez, Olivera Alma Lidia y otros (2004). «Factores Vinculados con el Éxito Académico en Estudiantes Universitarios». UNAM. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. 1er Encuentro Nacional de Tutorías. Colima.

En la ciudad de Durango, Dgo.
Compre la REMO en:
«Libreria Vargas»
Calle Zaragoza # 317 Sur.
Col. Centro.
Teléfono (618) 811-85-37.

La Estrategia Curricular del Idioma Extranjero: Una Propuesta Metodológica

Yamisleydis Pérez Peña y Kenia Santiesteban Leyva*

Resumen: El presente trabajo constituye la primera etapa de una investigación encaminada a perfeccionar la Estrategia Curricular de Idioma Inglés (ECI) en las carreras del centro universitario de Las Tunas. El trabajo se desarrolló en los departamentos docentes de Idiomas (Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas) y Ciencias informáticas (Facultad de Ciencias Técnicas). El estudio tiene como objetivo sentar las bases para el perfeccionamiento de la Estrategia Curricular de Idioma Extranjero, basado en las exigencias del perfil del graduado universitario en diferentes especialidades, que concibe el empleo sistemático de la interpretación de textos científico-técnicos en inglés en las disciplinas principales integradoras, así como en las de formación básica, facilitando el desarrollo de habilidades lingüísticas, sin necesidad de incrementar la cantidad de horas clases de Lengua Inglesa y desarrollando la actividad cognoscitiva del estudiante, en calidad de futuros profesionales, capaces de enfrentar los grandes retos tecnológicos y científico-técnicos de la época. Se proponen determinados pasos y principios metodológicos para el logro eficiente de los objetivos de la ECI. **Palabras Claves**: Estrategia Curricular, Plan de estudios, Uso práctico de la Lengua, Independencia Cognoscitiva, Enseñanza de la Lengua Inglesa.

Antecedentes

Los diferentes planes de estudio de cada carrera establecen la utilización a un nivel productivo de la literatura básica y complementaria de la profesión, libros, revistas, manuales, etc., tanto en idioma español como en inglés. La valoración crítica de lo leído, además de la elaboración en español de resúmenes de materiales diversos publicados en inglés, traducción, entre otros. Con el objetivo de contribuir al perfeccionamiento de la formación del profesional en los diferentes planes de estudio, el estado cubano llevó a cabo una reforma en 1962, en la cual, entre otras cosas, se tomó como acuerdo la introducción del idioma inglés en todas las carreras universitarias, a esta etapa le siguió un proceso de perfeccionamiento en la enseñanza de idiomas, posteriormente al realizar comparaciones con los resultados logrados por los estudiantes en la etapa de los 60, se pudo comprobar que contradictoriamente poseían mayor dominio en las habilidades de comprensión lectora.

Profundizando un poco más en el caso se llegó a determinar que la causa fundamental estaba dada en que en ese período la mayor cantidad de bibliografía utilizada por los estudiantes en su desempeño profesional provenía de Estados Unidos y estaba publicada en inglés, y que a raíz del desarrollo alcanzado por la educación cubana los libros que se comenzaron a utilizar en las universidades provenían de autores cubanos; sin embargo esto limitó la utilización del idioma inglés en el contexto real para el cual estaba definido, es decir sólo se empleaba como asignatura.

Para solucionar tal problemática se creó el programa director de idiomas, el cual establece la utilización del idioma inglés a través de todo el currículo, expresada en dos dimensiones que, si bien claramente diferenciadas, se encuentran dialécticamente relacionadas: la dimensión de estudio —concretada mediante asignaturas para la enseñanza del idioma— y la dimensión de instrumento de estudio y trabajo —concretada en la integración del idioma inglés en las actividades académicas del resto del currículo.

La enseñanza de idiomas es aún objeto de profundas transformaciones, si en épocas anteriores se enfatizaba en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora para la consulta de material científico técnico publicado en idioma inglés, en la etapa actual se persigue un desarrollo integral de todas las habilidades que permitan el intercambio académico profesional con intelectuales de otros países, de for-

* Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Departamento de idiomas. Universidad de las Tunas ¨Vladimir Ilich Lenin¨. Línea de investigación: «La Estrategia Curricular de Idioma Extranjero: una propuesta metodológica en las carreras de la Universidad de Las Tunas, Cuba». Correo de Kenia Leyva Vidal: keniasl@ult.edu.cu.

ma oral o escrita, personal o por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para lo cual se concibió el actual programa de la disciplina que pertenece al Plan D.

Este programa cuenta con 4 asignaturas que se ponen en práctica en los dos primeros años de las carreras: El Inglés con Fines Generales I y II, para el primer año, Inglés con Fines Académicos y el Inglés con Fines Profesionales para el segundo año. Entre las características relevantes de este programa está la de promover un aprendizaje autónomo, para lo cual facilita desde un inicio las estrategias de enseñanza aprendizaje que le permitan al estudiante ir adquiriendo la independencia gradual en la construcción de los conocimientos. Es por esto que el primer y segundo año de las carreras juegan un rol fundamental en la implementación de la estrategia pues son la base para una mejor aplicación de esta en años posteriores. Pues es aquí donde el estudiante adquiere las habilidades básicas para cumplir con éxito el objetivo de la estrategia.

DESARROLLO

Lo anteriormente planteado nos lleva a las siguientes interrogantes: ¿Qué es la estrategia curricular de Idioma Inglés? ¿Cuál es su objeto de estudio? Y ¿Qué objetivos persigue?

CONCEPTO

En el contexto docente educativo el concepto de estrategia adquiere especial significación: la estrategia educativa de idioma inglés, en particular, el cumplimiento de un conjunto de acciones monitoreadas por la disciplina de idiomas, donde están involucrados el personal docente, estudiantes y administrativos de diferentes especialidades para el empleo de las habilidades comunicativas orales y escritas del idioma inglés durante toda la carrera como medio que contribuye a la superación e intercambio académico-profesional.

El objeto de estudio de la enseñanza de idioma inglés lo constituyen las funciones comunicativas (el sistema de la lengua) las técnicas y medios de lectura y el desarrollo de habilidades que permitan al profesional la obtención de información relacionada con la vida académica y profesional.

OBJETIVOS QUE PERSIGUE

El desarrollo de habilidades comunicativas del idioma inglés que le permitan al profesional la obtención de información relacionada con la vida académica y profesional de su especialidad**.**

Para poner en práctica esta estrategia es necesario tener en cuenta los siguientes principios básicos:

- Sistematicidad de los contenidos de enseñanza.
- Vinculación de los contenidos generales con los particulares de la profesión.
- Tránsito gradual de la dependencia a la independencia.
- Toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente. (Corona, 1989: 3)

Toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente

La enseñanza- aprendizaje del idioma inglés debe verse como un proceso de formación permanente, válido para estudiantes y profesores, por lo que debe considerarse como disciplina, en un sentido amplio, que responda a los objetivos generales del modelo del profesional y debe estar conformada por dos dimensiones que, aunque están claramente diferenciadas, se encuentran dialécticamente relacionadas:

En la Dimensión Nº 1, en su sentido estrecho, constituye el objeto de estudio, conformado por una disciplina que se responsabiliza por sentar las bases lingüísticas y motivacionales para el desarrollo de las habilidades en la lengua extranjera, y en la que, por ende, se desarrollan los núcleos básicos del sistema de conocimientos y de habilidades en el idioma.

La Dimensión Nº 2 es vista como instrumento de estudio y trabajo, dimensión responsabilizada con la consolidación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades a un nivel productivo, y con un nivel de profundidad relacionado con materiales auténticos científico-técnicos.

Principio de sistematicidad

Requiere de un uso ordenado, planificado y graduado del idioma a través de toda la carrera, lo cual quiere decir que se debe emplear de forma sistemática por la mayor cantidad posible de asignaturas, expresado en los sistemas de clases de los diferentes temas y no reducirlo a una sola clase o tema. Un ejemplo puede ser la elaboración de un glosario, en el que se pueden incluir palabras claves utilizadas en la asignatura a lo largo de todo el semestre. Ilustremos estos principios previendo su uso desde lo general a lo particular: General: Incluir el idioma a lo largo de toda la carrera, en dos dimensiones: estudio (como asignatura) e instrumento de estudio-

trabajo (en actividades en el resto del currículo). Particular: El uso sistemático del idioma en la mayor cantidad de asignaturas y en el sistema de clases de cada tema.

Vinculación de los contenidos generales con los particulares de la profesión

Para seguir esta misma línea la derivación de los objetivos de lo general a lo particular parte de la interrelación que debe existir entre los objetivos de la enseñanza del idioma inglés y la asignatura de la especialidad: General: Los objetivos del Plan de Estudios están interrelacionados con el objetivo general de la estrategia. Particular: Los objetivos de la asignatura de la especialidad y cada uno de sus temas están interrelacionados a las habilidades comunicativas expresadas por año en la estrategia de idiomas. Y por último, los sistemas de clases de la especialidad se relacionan con las invariantes funcionales de las habilidades comunicativas de idiomas.

Tránsito gradual de la dependencia a la independencia

A través de los dos primeros años de la carrera el profesor de idiomas es el responsable de contribuir a lograr un aprendizaje autónomo, a través de la proporción de estrategias de aprendizaje que le permitan a los estudiantes utilizar el idioma como una herramienta de auto superación continua, con un tránsito gradual hacia la independencia, desde la dimensión de estudio hasta la de estudio – trabajo, en la que los estudiantes sean los propios gestores de su aprendizaje.

Para la exitosa aplicación de la estrategia se debe velar por que el uso del idioma en las asignaturas de la especialidad sea con un objetivo real y bien concebido y no por llenar meras fórmulas, que los profesores que apliquen la estrategia tengan un amplio dominio del idioma, pero que a su vez continúen perfeccionando sus habilidades en este sentido, para ello la disciplina de idiomas brinda diferentes cursos de postgrado, y además controlar que cada participante de la estrategia cumpla con sus funciones, desde el profesor de la disciplina en su papel de consultante, hasta el profesor de la especialidad en calidad de facilitador.

Basados en los principios de la estrategia, se desarrollaron un conjunto de pasos metodológicos para ser tomados en cuenta por los profesores de la especialidad en la planificación de las actividades vinculadas a la estrategia que se desarrollarán en cada una de sus clases.

Objetivos por años

Primer y segundo año: Desarrollo de las habilidades básicas del idioma.

Tercer año: Traducción y resumen de textos de la especialidad.

Cuarto y quinto año: Traducción, resumen y expresión oral de textos relacionados con la especialidad.

PLAN DE ACCIÓN

Preparación previa

1. Derivación de objetivos de general a particular teniendo en cuenta la relación estrecha entre las dos materias: En lo particular se hace un estudio y preparación de la asignatura de la especialidad en temas y clases y se interrelaciona con la habilidad de idioma inglés que se va a desarrollar con sus diferentes operaciones. Para ello: *Determinar qué aspectos se deben profundizar, ejemplificar, comparar, valorar de ese contenido, según objetivo de la asignatura de la especialidad, para lo cual se necesite bibliografía en inglés.
2. Realizar un estudio profundo del contenido y determinar cuáles son las palabras claves de ese contenido, es decir cómo se dicen en inglés.
3. Hacer una búsqueda de los materiales en inglés que aparecen acerca del tema.
4. Realizar un estudio del material para comprobar la acequibilidad y complejidad del contenido de la especialidad, las palabras claves de mayor complejidad, las estructuras gramaticales que se utilizarán, etc.
5. Buscar el significado de esos conceptos propios de la especialidad que son claves en la comprensión del contenido y del texto para poderlo ofrecer a los alumnos más adelante.
6. Conocer la bibliografía de idioma Inglés donde se puede investigar acerca de las estructuras gramaticales de complejidad que aparezcan en el texto para poder orientar al estudiante en su búsqueda, también cabe la posibilidad de la consulta con expertos.
7. Planificar las actividades que los alumnos deben hacer con la información que aparece en el texto, teniendo en cuenta los pasos y las operaciones para el desarrollo de esas habilidades del idioma y el objetivo de la especialidad. Cuando hablamos de actividades el resumen y la traducción son solo uno de los pasos para comprender el texto. El profesor debe

diseñar actividades que permitan al alumno trabajar con esa información que se obtuvo después del resumen y la traducción. Ejemplo: Comparar definiciones de conceptos, hacer valoraciones, exposiciones orales y escritas, etc., que respondan a la especialidad.
8. Resolver la actividad con las posibles respuestas que pueden dar los alumnos.
9. Diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las cuales se va a valer estudiantes y profesores en la etapa de orientación, ejecución y control de la actividad.
10. Diseño de los instrumentos y criterios de evaluación.
11. Colocar los materiales que los alumnos necesitan para trabajar en la plataforma *Moodle*.

Etapas

Etapa de orientación hacia la actividad

Motivar y orientar al alumno en cuanto a para qué buscar, qué buscar, cómo buscar, dónde y cuándo y cómo evaluar, estas orientaciones se pueden realizar a través de la plataforma *Moodle*.

Etapa de ejecución

El alumno pone en práctica todos los recursos personológicos en función del aprendizaje, el profesor de la especialidad y el de idiomas pueden servir de consultantes. En esta etapa se evaluará el progreso del estudiante y se le orientará nuevas vías de lograr los objetivos de aprendizaje en caso necesario. Es importante que el alumno consulte los libros de «At your pace» y diccionarios en caso de dudas con el idioma.

Etapa de control

En esta etapa se debe propiciar la auto evaluación y la co-evaluación apoyándose en los criterios de medida previamente establecidos y conocidos por los estudiantes. Las evaluaciones de las traducciones y otras actividades orientadas se pueden realizar a través del correo o sistema de mensajería de la plataforma, como forma de ir tutorando la actividad del alumno, con el objetivo de que se sienta más preparado para la evaluación final, la cual se puede realizar a través de seminarios, trabajos de cursos, exposiciones orales en Power Point, etc. Apoyándose en los instrumentos elaborados para el caso: los criterios de evaluación según objetivo.

Formas de control

Profesor facilitador: Controla las actividades realizadas por los estudiantes de forma semipresencial utilizando la plataforma *Moodle* y de forma presencial a través de seminarios, debates, etc. Rendir cuentas, al menos una vez al año, ante el colectivo de carrera y/o consejo de dirección de la facultad sobre la marcha de la estrategia. Poner al menos cinco materiales en inglés por asignaturas en la Plataforma Interactiva (SEPAD) que está en la Intranet de la Universidad.
Jefes de colectivos de año y jefes de carrera: se implementará en los planes de desarrollo metodológico de los colectivos de año y de las disciplinas y se controlará en cada reunión de Colectivo de Año. Tomar medidas para resolver mediante el trabajo metodológico las insuficiencias que sean detectadas. Aplicación de exámenes para comprobación de habilidades.
Jefes de disciplina y de departamento: realizar controles a clases para observar e informar sobre cómo va la marcha de la implementación de esta estrategia. Los Jefes de disciplina velarán porque en cada una de las asignaturas se elaboren planes de acción concretos para dar cumplimiento con calidad a la estrategia y obtener los resultados deseados, lo cual se constatará en el diseño de la asignatura, incluyendo: objetivos, contenido, forma de control y bibliografía con número de páginas.

Actividades

Propuesta de una serie de actividades por año que pueden realizar los profesores que trabajan con la carrera. Cada actividad incluye un modelo con los elementos siguientes:

- Actividad
- Objetivos
- Formas de control
- Fecha de cumplimiento
- Responsable

Primer y segundo años

- Consulta bibliográfica de textos de mediana complejidad relacionados con la especialidad.
- Familiarizarse con vocabulario de su especialidad.
- Presentar resúmenes de la práctica laboral en inglés.
- Presentación de trabajos integradores en inglés (integran habilidades de computación, de la especialidad y de cultura general en inglés por escrito y oralmente)

• Los estudiantes de alto rendimiento presentan sus trabajos de investigación en inglés, así como los demás presentan una parte de sus trabajos de investigación en inglés.
• Realización de evaluaciones integradoras en inglés.
• Realización de concurso en inglés.
• Exposición de los estudiantes de trabajos en inglés con uso de Power Point.

Tercero y cuarto años

• Revisión bibliográfica
• Realización de proyecto integrador.
• Presentación de trabajos en eventos estudiantiles en inglés.
• Búsqueda de sitios en Internet en inglés y su posterior discusión.
• Utilización de Software en inglés
• Búsqueda de términos relacionados con las diferentes especialidades
• Exposición de los estudiantes de trabajos en inglés con uso de Power Point.

Preparación de banco de bibliografía afín a la especialidad del estudiante:

• Realización de fichas bibliográficas de textos en inglés relacionados con la especialidad.
• Elaborar glosarios de palabras de alta frecuencia propias de la especialidad. (Técnicas)
• Realización de resúmenes breves en lengua española, de textos en inglés de la especialidad.
• Utilizar referencia bibliográfica en el idioma inglés en la realización de los trabajos de curso y de los trabajos relacionados con la actividad científico estudiantil.
• Iniciar la producción de comentarios breves orales a través de la equivalencia en inglés, sobre títulos, temas, capítulos, etc, expresados en español.

Quinto año

• Exposición de un aspecto de la tesis en inglés.
• Resumen de la tesis en inglés.
• Búsqueda de sitios en Internet en inglés y su posterior discusión.
• Utilización de Software en inglés
• Búsqueda de términos relacionados con las diferentes especialidades
• Exposición de los estudiantes de trabajos en inglés con uso de Power Point. Preparación de banco de bibliografía afín a la especialidad del estudiante.
• Elaborar resúmenes (*abstract*) escritos en idioma Inglés y en español sobre investigaciones y otras actividades científicas de la especialidad.
• Expresar de forma oral resúmenes sobre investigaciones y otras actividades científicas de la especialidad.

Conclusiones

Como resultado del trabajo realizado hemos podido constatar, como a través de la socialización de este documento a todos los niveles en cada una de las especialidades y la puesta en práctica de dichas acciones, se puede lograr tanto en los docentes como en los estudiantes un significativo avance en el uso de la lengua extranjera. Esto se pone de manifiesto en:

• La creación de un sistema de acciones donde se interrelacionan el inglés con las asignaturas seleccionadas en cada año.
• El logro de la concientización por parte de los estudiantes de la importancia de la lengua extranjera para su formación integral.
• El vínculo Facultades-Departamento de Inglés.
• La organización de las actividades en inglés en las disciplinas que más condiciones objetivas presentan.
• Determinar los factores que influyen en que en las carreras no se desarrollen las acciones adecuadas para el desarrollo de las habilidades en inglés, entre las que se destaca la falta de conocimientos de la lengua por parte de los profesores.
• El uso de esta estrategia permite la superación gradual y continua tanto de docentes como de alumnos de la especialidad.
• El uso de la plataforma *Moodle* para la orientación, ejecución y control de las actividades permiten una mejor organización del proceso, una relación más estrecha entre consultante, facilitador, controlador y estudiante; permite la interdisciplinariedad, contar con los materiales necesarios que posibiliten la Autonomía en el Aprendizaje.

Recomendaciones

1. A los docentes de la especialidad: la elaboración de materiales que profundicen en la aplicación de la estrategia en cada una de las asignaturas.
2. A profesores de idiomas: la elaboración de materiales que profundicen en la aplicación de la estrategia teniendo en cuenta las diferentes habilidades y las operaciones y estrategias para el desarrollo de las mismas.
3. Socialización de este documento a todos los niveles en cada una de las especialidades.

4. Perfeccionar la estrategia de idioma a partir de las deficiencias detectadas en el presente curso.
5. Lograr que todas las asignaturas se vinculen a la estrategia.
6. Ampliar las actividades de los estudiantes de tercero a quinto años en la realizaciones de trabajos de curso, diploma, proyectos.
7. Diferenciar más las tareas en correspondencia con el nivel de conocimientos de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.
8. Continuar ofreciendo cursos de superación a los docentes para elevar su nivel cultural en el idioma,

Incluir otras formas de evaluación de las habilidades de la lengua guiando las hacia las formas integradoras, a partir de las experiencias desarrolladas durante el presente curso en Informática y Socioculturales.

REWFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

M. Sc. H. Marisela Gessa Pacheco y Otros Autores. (2006). «Estrategia de idioma inglés en las carreras de la Universidad de Cienfuegos 'Carlos Rafael Rodríguez'». En http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEuVulFFEuOKrErTFw.php (marzo de 2008).

Leyva Reyes, José Antonio y otros autores. (1997). La Estrategia Curricular de Idioma Extranjero. Propuesta Metodológica. En http://www.monografias.com/trabajos24/estrategia-curricular/estrategia-curricular.shtml (marzo de 2008).

Antich, León Rosa. (1995). *Repase su inglés para traducir ciencia y técnica*, p. 143. La Habana: Pueblo y educación.

Corona, Dolores. (1999). *Consideración sobre el programa director reforzado*, p. 115. La Habana. Pueblo y Educación.

Programa Director de Idioma (2004). Revista *Pedagogía Universitaria* Vol. 9, Nº 2. Ministerio de Educación Superior. La Habana: Editorial Universitaria.

«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 Antonio Murueta, FES Iztacala UNAM. Surge en 1995 y actualmente circula el Nº 13.

Página de internet: www.amapsi.org

Impacto de un Programa de Orientación, Información y Comunicación en el Ingreso Estudiantil Universitario

Aura Añez de Bravo*

Resumen: La presente investigación estuvo dirigida a determinar el impacto del Programa de Orientación para la Inducción y Bienvenida de estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Humanidades y Educación, titulado «Ya eres LUZ», que se implementa desde 1999. El Programa es una estrategia institucional, para una respuesta humanista y orientadora a la situación psicoafectiva del estudiante y a su necesidad de atención, información, comunicación y de orientación vocacional y profesional (además de la personal-social), para integrase a un nuevo contexto sociocultural. Se construyó un marco teórico referencial contentivo de varias perspectivas: la orientadora, la organizacional, la educativa y la tecnológica que fundamenta el Programa. Los objetivos planteados fueron: a) describir el Programa y su implementación, b) analizar el Programa desde diferentes perspectivas teóricas c) explorar su impacto en los estudiantes. Para ello se realizó una investigación descriptiva, con un diseño metodológico de campo y la aplicación de una encuesta de opinión, utilizando el análisis estadístico descriptivo a fin de obtener la evaluación de los estudiantes sobre el mismo. **Palabras claves**: programa, **i**nformación, comunicación, vocacional.

Descripción general de la situación

La Universidad del Zulia como institución de Educación Superior recibe todos los años un contingente de bachilleres que, en su gran mayoría, son recién egresados del sistema de Educación Media, Diversificada y Profesional. Le corresponde, entonces, a cada Facultad, Carrera o Núcleo, incorporar estos nuevos estudiantes, a sus actividades, espacios y normativas así como a la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, personal administrativo y obrero) como a sus dependencias y estructura organizativa.

Por lo tanto, cada Facultad, debe desarrollar algún mecanismo, que atienda las necesidades y requerimientos, no sólo de los estudiantes sino también de la organización, que se ve impactada por una masa estudiantil que demanda de ella servicios y recursos, que deben ser debidamente administrados, planificados, coordinados y controlados bajo ciertas directrices y políticas institucionales.

Al investigar en cual situación o actitud, se encuentra el estudiante ante su ingreso, se evidencia un conflicto consigo mismo al experimentar emociones encontradas entre la alegría del ingreso, la satisfacción de haber sido elegido, de haber competido y triunfado, entre más de treinta mil estudiantes aspiran y sólo cerca de ocho mil ingresan, y el miedo que genera lo desconocido, el alto nivel de incertidumbre que produce un ambiente nuevo, muy amplio, sin los niveles de controles cuidados y mecanismo de protección que tenían en sus Planteles de Educación Media, y esto sin contar la inseguridad reinante por presencia de la delincuencia, en los alrededores de la universidad y en la ciudad.

Esta situación se profundiza en aquellos estudiantes que vienen de otros estados del país, que están dejando todo su marco de referencia y de seguridad psicoafectiva, lo que los hace más susceptibles y vulnerables a los cambios a los cuales estos se enfrentan, y si añadimos el otro

* Magíster en Orientación. Doctorante en Ciencias Humanas. Profesora Titular de pregrado y postgrado de la Universidad del Zulia Personal de planta del Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación. Correo de la autora: auraez@hotmail.com / aura@bravoanez.com.

elemento bien importante que se está haciendo presente: la edad en la cual están viviendo estos cambios transcendentales, estos jóvenes, más bien adolescente, los cuales están llegando con 15 y 16 años a la vida universitaria, en su gran mayoría, lo que nos ubica en la madurez que caracteriza esta etapa evolutiva del desarrollo, y nos da indicio de cuáles son las tendencias y características generales de la vida psicosocial y emocional de ellos, que en esta etapa es sumamente importante.

A objeto de responder a esta situación, la autora de este trabajo diseñó e implementó una propuesta (en el año 1999), para que la Facultad interviniera y desde su ingreso diera inicio con estos estudiantes a su misión de formación y atención integral, realizando un Programa de Inducción y Bienvenida titulado «Ya eres LUZ», donde el bachiller tendría la oportunidad de sentirse persona valorada y atendida por la institución, al mismo tiempo, que reciben informaciones elementales para su desenvolvimiento en este nuevo ambiente, teniendo la ocasión para interrelacionarse con sus compañeros, y adquirir confianza y seguridad al conocerse y apoyarse entre sí. Además, las autoridades de la escuela tendrían la oportunidad de ser conocidos por ellos y de ofrecerles una cálida y humana bienvenida, a propósito de ser la Facultad de Humanidades y Educación, donde se ha de cultivar en todo momento, el ser en su dimensión más humana la psicoafectiva-sociocultural.

Por otra parte, se le suministra a la institución una intervención, una estrategia para dar respuesta a sus más importantes usuarios: los estudiantes (y dentro de estos a los de nuevo ingreso), quienes son su principal razón de ser, y para quienes tiene que funcionar efectiva y eficientemente.

Es importante, investigar entonces si con la implementación de este Programa, la Facultad esta respondiendo a la situación planteada, por ello surge la siguiente interrogante ¿Cual es el impacto y/o resultado que tiene en los estudiantes, el Programa de inducción «YA eres LUZ» que se implementa en la Facultad de Humanidades y Educación?

A fin de dar respuesta a esta interrogante, se estructuró un proceso metodológico para logar el siguiente objetivo: Determinar el impacto del Programa de Inducción y Bienvenida «Ya eres LUZ» para los estudiantes de nuevo ingreso.

Para alcanzar dicho objetivo, se estructuró el trabajo, en acciones que se traducen en el logro de los siguientes objetivos específicos:

- Describir el Programa de Recepción y Bienvenida «Ya eres LUZ» y su metodología de implementación.
- Analizar el Programa desde diferentes perspectivas teóricas para seleccionar las que conformarán el marco de referencia.
- Explorar el impacto que tuvo el Programa en los estudiantes de nuevo ingreso.

Perspectivas teóricas

La amplia y exhaustiva revisión realizada entre las teorías y las características del Programa, permitió construir un marco teórico para el Programa «Ya eres LUZ» desde diferentes perspectivas: la Orientadora, la Organizacional, la Educativa y la Tecnológica.

Al considerar la perspectiva orientadora del estudio, en la definición de la orientación, se concluye que los elementos teóricos del Modelo de Intervención tipo Programa, planteado por Bisquerra y otros (2005) utilizados para contrastar la experiencia empírica y el diseño del Programa, permitió analizar el carácter técnico-científico que dentro de la disciplina de la Orientación tiene este trabajo. Y a la luz de los Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, este programa tiene un sólido fundamentos en los principios-teóricos más utilizados en el desempeño de la Orientación.

Desde la perspectiva organizacional estudiada en el marco teórico a través del enfoque sistémico y de las Organizaciones que Aprenden de Peter Senge (1992) el Programa, suministrar a la institución un producto para intervenir sus procesos, una estrategia para dar respuesta a sus más importantes usuarios: los estudiantes (y dentro de estos a los de nuevo ingreso), quienes son su principal razón de ser, y para quienes tiene que funcionar efectiva y eficientemente.

Desde la perspectiva educativa y en este sentido constructivista, es entendido el proceso que se desarrolla con los estudiantes dentro del Programa, donde se buscan desencadenar en el alumno una construcción con la nueva información y las estructuras previas de conocimientos, y de esta manera generar aprendizajes humanizantes para su desarrollo integral.

El Programa desde la perspectiva educativa instrumentaliza los constructos teóricos constructivistas y dentro de estos los aportados por la Teoría Sociocultural de Lev Vigostky y se convierte en un contexto,

en una zona de desarrollo próximo, en una acción mediadora, en una actividad, donde tuvo lugar un proceso de aprendizaje y de desarrollo humano.

Desde la perspectiva tecnológica el Programa que está siendo estudiado en este trabajo, es una tecnología de tipo social, en función de la naturaleza de la intervención que es precisamente esa, aplicar o instrumentar una serie de conocimientos de diferentes disciplinas científicas (psicología, educación, pedagogía, orientación, tecnología educativa, desarrollo organizacional) para abordar un grupo social definido cultural e históricamente a fin de que sea más efectivo y productivo dentro del nuevo entorno al cual se está incorporando.

Por lo tanto, el Programa «Ya eres LUZ» analizado desde esta perspectiva, generó como toda tecnología unos productos tangibles tales como: el intelectual el cual es el Programa y el modelo de intervención como diseño creativo impreso en un documento; el procedimental-operativo (técnico); es decir, como proceso y servicio de una organización aplicado y experimentado, para medir su efectividad en resolver o atender la necesidad de un contexto sociocultural; y el instrumental que son los materiales impresos y audiovisuales con las TIC, que contienen aspectos relevantes del contexto socio histórico, de la cultura y filosofía.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La investigación realizada es de tipo descriptiva por las características que diferentes autores les adjudican a este tipo de estudio; partiendo de la definición de Hernández, Fernández y Baptista (1998) buscan especificar las propiedades importantes de cualquier fenómeno que es sometido a un análisis, y en este caso se consideró importante someter a un análisis el impacto o resultado que tiene este programa y cada una de sus componentes (diseño, actividades, estrategias, recursos) en el logro de los objetivos del mismo.

En cuanto al diseño de investigación, considerando la clasificación de Tamayo (2001) el tipo de diseño es bibliográfico o de campo, en este trabajo se ubica en el de campo principalmente, y dentro de este en el de Encuesta, ya que este según Sabino (2002) se utiliza cuando se requiere información de un grupo socialmente significativo,(como en este caso son los estudiantes de nuevo ingreso), sobre el problema en estudio, y mediante un análisis cuantitativo, sacar las conclusiones que correspondan según los datos recogidos.

En relación a la población se considera al total de los asistentes del Programa en marzo del 2007, (1018 según listas de asistencias) y como muestra accidental a aquellos estudiantes que realizaron la encuesta (684) antes de retirarse del evento.

Técnicas de recolección y análisis de datos

La técnica a utilizar en este estudio para acercarse al fenómeno y extraer la información es primeramente la observación directa, que ha tenido la investigadora como coordinadora y conductora del Programa en todas sus implementaciones, y la otra la observación simple e indirecta a través de la realización y aplicación de un instrumento tipo Encuesta de Opinión a la muestra de estudiantes asistentes al Programa. Este instrumenta consta de veintidós ítems, donde se indaga acerca de las diferentes variables evaluadoras del Programa, y contiene preguntas cerradas, dicotómicas algunas de ellas, otras utilizando una escala o alternativas a seleccionar, y algunas argumentativas respondiendo el porqué de su respuestas.

La técnica utilizada para realizar el análisis de los datos, fue tomado de la Estadística Descriptiva, y se aplicaron las siguientes: tabulación de los datos, distribución de frecuencias y representación gráfica para presentar la distribución de frecuencias relativas.

HALLAZGOS SIGNIFICATIVOS

Del procesamiento estadístico utilizado, se generó una amplia data de información por carrera, escuela y facultad, de la cual se presentará en este resumen (ya que no se incluye la discusión de los resultados), solo aquellos resultados de la data totalizada (es decir de la Facultad), de mayor relevancia que respondan directamente al objetivo de la investigación. Seguidamente se presentará los hallazgos más significativos para la evaluación del Programa según tres criterios*:*

El logro de los objetivos del programa

En los resultados correspondiente al primer objetivo del Programa:»Contribuir a la adaptación del estudiante que ingresan por primera vez», se logró para el 95,76%,(655 estudiantes) y solo un 4,24% (29) dijo que no. Evidenciando de esta manera, la ayuda, el apoyo, la orientación, el nivel de información recibido y la atención psicoafectiva y sociocultural obtenida por el estudiante, para sentirse adaptado o parte de este nuevo ambiente. Esta información la suministra el estudiante, más claramente en las respuestas dadas en las preguntas abiertas de opinión

En relación al segundo objetivo: «Promover la comunicación y socialización de los estudiantes con miembros de la comunidad de la Facultad», a través de la participación de las autoridades, directores de escue-

la, jefes de departamentos, docentes, personal administrativo, representantes estudiantiles, para darles la bienvenida. En el ítem número cuatro el 97.81 % respondió que era muy importante, la iniciativa del personal de la Facultad, de realizar y estar presentes en el Programa, solo 14 estudiantes de los 684 respondieron diferente o se abstuvieron

En cuanto al tercer objetivo: «Propiciar el proceso de comunicación, socialización e integración del estudiante con el grupo de su respectiva carrera o mención». Los resultados del ítem número diez y siete evidencia lo interesante, agradable y necesaria de la experiencia de relacionarse con sus nuevos compañeros Igualmente en las respuestas dadas en las preguntas abiertas mencionaron el logro de este objetivo.

En el tercer objetivo: «Suministrar información a los estudiantes acerca de la Universidad, Facultad, Escuela, Carrera y Mención, los resultados obtenidos en el ítem número quince no dejan lugar a duda en cuanto al logro de este objetivo, ya que de los 684 de la muestra, el 97,95%, 670 alumnos de los 684, afirman que es de mucho interés y una minoría poco significativa de 12 alumnos, correspondientes al 1,75% considero que era de poco interés**.**

En el cuarto objetivo de: «Facilitar el desenvolvimiento del estudiante dentro de la planta física de la Facultad de Humanidades y Educación» se destaca que de los 684 estudiantes de la muestra, 669, el 97,81%, opinaron que las explicaciones y el material los ayudó a ubicarse en la facultad, mientras que 15 alumnos, el 2,19%, dijo que no les ayudó. Se observó que nadie se abstuvo de responder; igualmente en el ítem once donde se les preguntaba si el Boletín Informativo era de utilidad para su desenvolvimiento en la Facultad, el 97,95% (670) dijo que «SI».

El diseño del programa

El programa fue diseñado incluyendo tres actividades centrales, que a su vez tiene tres escenarios diferentes y tres momentos distintos; la primera tenía por escenario el auditórium de la Facultad de Humanidades y Educación, es en este espacio donde se realizan la mayor cantidad de actividades la protocolar, informativa, comunicacional, vocacional, motivacional, cultural y espiritual; la segunda correspondía a la realización del Taller de Comunicación, Socialización e Integración, su escenario es el aula de clase; y la tercera parte consiste en un recorrido por la planta física de la Facultad dirigido por lo Estudiantes Guías, y es el cierre del programa.

La evaluación general de este diseño fue contemplada en el ítems número veinte donde el 81,29% calificó al Programa de excelente, el 17,98% de bueno y solo un 0.73% de regular. En relación a cada parte del programa los ítems son de respuestas abiertas, en las cuales se evidencia el impacto de cada una de ellas. En relación a la primera parte, la opinión de los estudiantes fue elocuente para evaluar la actividad positivamente, calificándola de excelente, muy buena, etc. y manifestando agradecimiento y complacencia.

- En relación a la segunda parte: el Taller de Comunicación, Socialización e Integración.,el 89,8% de la muestra en el ítem número diez y siete expresan, que la experiencia de compartir les resultó interesante, agradable, necesaria. Por otra parte, el resultado del ítem número trece donde se les solicitaba su opinión con un calificativo sobre esta parte del Programa, no emitieron expresiones negativas; los adjetivos asignados eran positivos, (Amena, agradable, acogedora, me encantó, espectacular, dinámico, didáctica, orientadora, interesante, inolvidable, de gran ayuda, excelente rompe hielo) o los calificativos excelente, muy bien y buena.
- La tercera parte del Programa fue el recorrido por la planta física de la Facultad; y es evaluada a través del ítem número once, donde se explora el grado de interés que esta actividad causó, y se obtuvo que para el 95,3 %, le resultó de mucho interés: Este fue un hallazgo significativo, ya que al finalizar el taller, y cerca de las doce de medio día se esperaba que los estudiantes se quisieran ir, sin embargo permanecieron hasta finalizar el recorrido, lo que evidencia la importancia que tuvo esta actividad para ellos.

La pertinencia del programa

- A fin de obtener una evaluación del programa de manera indirecta con los estudiantes, se exploró su opinión acerca de continuar realizando este Programa a los futuros bachilleres, en el ítem número cinco; y la respuesta fue afirmativa para el 98,83%,(676) solo dos bachilleres respondieron «no» y seis no contestaron. Al considerar «el porqué» de esa afirmación, se evidencia el logro de todos los objetivos propuestos y otros que no se establecieron, pero sobretodo se observa el impacto psicoafectivo, el servicio de ayuda y orientación recibido, y la identificación y sentido de pertenencia generado.
- Por otra parte, si se consideran los resultados obtenidos en los demás ítems, donde prevalecieron las respuestas valorativas a favor, por encima de un 80% y de un 90%., y más concretamente en sus respuestas abiertas, se evidencia la efectividad del Programa, su pertinencia y la justificación de su realización.

Impacto del programa

Los resultados obtenidos y los presentados anteriormente, permiten determinar el impacto del Programa en sus destinatarios directos: los estudiantes, y en los indirectos: las Escuelas y la Facultad como organización: Sin embargo, solo se hará énfasis en el impacto en los estudiantes por ser este el objetivo en este estudio.

- Los resultados obtenidos en los veintidós ítems del instrumento (con frecuencias por encima del 80%) revelan el logro de los objetivos y el impacto positivo que el programa tuvo en «el sí mismo del estudiante», al proporcionarle un clima psicológico que les transmitió seguridad, confianza en sí mismo para desenvolverse en ese ambiente, les permitió vencer temores y eliminar prejuicios en relación al personal docente y, a la vida universitaria; y sobre todo a fortalecer su autoestima al sentirse valorado, apreciados e importantes para la Facultad y la Universidad del Zulia.
- El haber sido recibido por las autoridades y el personal docente de de la Facultad con un Programa como este, fue el gran impacto para la población estudiantil, ya que en la argumentación de esta respuesta, se observa que este hecho fue ampliamente valorado por los estudiantes, generando una actitud de gratitud, emoción, sorpresa, contribuyendo a desarrollar, sentido de pertenencia y autoestima porque se sintieron importantes, bienvenidos y apreciados por sus autoridades y por la institución, asumiendo el eslogan «Ya soy LUZ»
- El programa logró desarrollar sentido de pertenencia e identificación con la institución, a través del eslogan «Ya eres LUZ», tal como lo manifestaron insistentemente en el desarrollo de la actividad y en las respuestas dadas en la encuesta. Además de generar una mayor disposición en los bachilleres de estudiar la carrera a la cual fue asignado, de ser exitoso, de ser brillante, de ser LUZ...
- Uno de los aspectos de mayor impacto dentro del programa según los resultados obtenidos, fue haberles propiciados a los nuevos estudiantes una información oportuna y de mucho interés para ellos (según el 97,95%).
- La utilización de materiales audiovisuales con las tecnologías de la información y la comunicación, fue de gran impacto para los estudiantes el 98,71% lo consideraron «muy necesarios e importantes» para captar la información de manera amena, solo dos personas la catalogaron de innecesarias.
- La actuación de los facilitadores y/o docente, tuvo un impacto muy positivo al ser evaluada en el ítem número catorce, por el 84,80% de los estudiantes como excelente
- El impacto del Programa también puede evidenciarse, en la evaluación que los estudiantes realizaron a través del ítem diecinueve, donde calificaron el Programa de excelente (el 81,29%) y bueno (el l7, 98%) categorías máximas en la escala, y a esto se añade las impresiones escritas en las preguntas abiertas, revelaron un alto grado de complacencia y satisfacción, Igualmente la respuesta contundente del ítem-número diez donde el 98,8 % consideró que el programa se debía continuar realizando a futuros bachilleres revelan el impacto que está presente en esta matriz de opinión.

Conclusiones

El estudio realizado con los datos obtenidos del instrumento aplicado y con la observación directa a los estudiantes en la implementación del Programa, permitió evaluarlo y determinar su impacto en la población estudiantil, extrayendo de estos resultados y del análisis realizado, las siguientes conclusiones:

- Al analizar la evaluación realizada al Programa de Recepción y Bienvenida a través de los resultados de la encuesta de opinión, se evidenció la efectividad del mismo para el logro de los objetivos propuestos, contribuyendo entonces a la adaptación e inducción del estudiante que ingresa por primera vez, propiciando la comunicación y las relaciones interpersonales con sus nuevos compañeros de clase, suministrando informaciones acerca de la Facultad, Escuela y Mención facilitándoles el desenvolvimiento dentro de la planta física de la Facultad de Humanidades y Educación y sobretodo motivándolos a la realización de su sueño de hacerse un profesional.
- El diseño del Programa, estrategias y recursos permitió el logro de los objetivos planteados al satisfacer necesidades y expectativas de los estudiantes. y de la organización, además (según las respuestas abiertas) de sorprenderlos e impactarlos positivamente con la creatividad, interactividad, emotividad y variedad de actividades contempladas en el mismo.
- El programa logra un impacto significativo a nivel personal en el estudiante al responder a los requerimientos informacionales, comunicacionales, vo-

cacionales y psico-afectivos del estudiante, al abordarlo integralmente en sus dimensiones: ***cognitiva*****:** necesidad de ser informado para construir los nuevos conocimientos que le permitirán desenvolverse, *en la afectiva*: necesidad de ser atendido, escuchado, aceptado, valorado, apreciado, *en la sociológica***:** necesidad de interactuar, comunicarse, relacionarse, de ser activo y participativo dentro de su grupo, para incidir creativamente en su entorno sociocultural., *en la ecológica*: necesidad de conocer el nuevo ambiente y de ubicarse dentro de él y considerarlo parte de la nueva vida que comienza, *en la trascendente* y espiritual: necesidad de proyectarse en la realización de un sueño, de una meta, de un logro, y desde su sistema de creencias y valores, visualizar su trascendencia en la autorrealización personal y profesional.

El Programa también tuvo un fuerte impacto en la organización, al lograrse una serie de objetivos institucionales que no se tenían planteados, tales como:

- Haber sensibilizado a la Facultad, ante la situación y necesidades del estudiante de nuevo ingreso, hasta ser asumido como un programa institucional que se realiza cada año con el aval, financiamiento y participación de las diferentes dependencias de la Facultad (decanato, direcciones de escuela, departamentos académicos, administrativos, y centros de estudiantes) en un trabajo conjunto, conformando un gran equipo anfitrión.
- El Programa se ha convertido en un espacio, en una estrategia, en una tecnología (psicoafectiva sociocultural), que tiene la Facultad para proyectase y mostrar una imagen humanista cónsona con su misión, filosofía, valores y compromisos institucionales, a sus estudiantes y a la comunidad universitaria en general, siendo un punto de referencia o modelo para otras Facultades y para la Universidad.
- El Programa generó la producción de un valioso material impreso (boletín, trípticos de las diferentes carreras), y audiovisuales (videos y presentaciones multimedia) que permitieron, suministrar las informaciones requeridas para transmitir la cultura, filosofía, valores e identidad universitaria, los cuales son recursos de producción intelectual que enriquecen a la Facultad, y pueden ser utilizados en actividades de extensión para la colectividad en general.
- El Programa le ofrece e impone un escenario y una oportunidad a cada Escuela que conforman la Facultad, para darse a conocer a sus nuevos estudiantes, para informarles y orientarles acerca de los procedimientos y normas de funcionamiento de sus dependencias, para mostrar calidez y calidad humana y profesional con su presencia e interlocución, para destacar la importancia y el valor que tiene la carrera, y sobretodo para transmitir la vocación y pasión que hay que tener por ella, en su estudio como en su desempeño.

Referencias bibliográficas

Añez de Bravo, Aura (2000-2007). *Impacto del Programa de Recepción y Bienvenida «YA ERES LUZ»*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo. Trabajo no publicado.

Añez de Bravo, Aura (2006). «*YA ERES LUZ*». De un *Programa a una Tecnología Psicoafectiva Sociocultural de la Facultad de Humanidades y Educación*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo. Trabajo no publicado.

Bisquerra Alzina, Rafael (coordinador) (2005). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Praxis Universidad.

Bunge, Mario (1996). *La ciencia, su método y filosofía*. Bogotá: Ediciones Nacionales.

Choo, Chun Wei. (1998). *La Organización Inteligente. El Empleo de la Información para dar Significado, Crear Conociendo y Tomar Decisiones*. Traducido del inglés por Daniel Rey Díaz. México: Oxford University Press.

Flores Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1998, 2002). *Metodología de la Investigación*. 2ª ed. México: McGraw Hill.

Sabino, Carlos (2002). *El Proceso de Investigación. 5*ª ed. Caracas: Panapo.

Senge, Peter M. (1992). *La Quinta Disciplina.* Barcelona: Granica.

Tamayo y Tamayo, Mario (2001). *El Proceso de Investigación Científica. 4*ª ed. México: Limusa.

Documentos y artículos en Internet:

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación**.** Dakar, Senegal. En http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml (marzo de 2008).

Visite la Página en Internet del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa S.C. (CENIF), una alternativa en la formación de docentes y orientadores educativos: www.cenif.ws

CRECIMIENTO, GRUPOS Y GEOGRAFÍAS: MAXIMIZANDO EL VALOR DEL DESARROLLO DE LA CARRERA PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE Y LA EQUIDAD SOCIAL*

Grupos de delegados en representación de 26 países y cinco organizaciones internacionales, se reunieron para tratar lo relacionado con el desarrollo de la carrera como política pública y el desarrollo económico y social. Estuvieron representados todos los continentes, y estuvieron presentes un número significativo de países de economías avanzadas y también un amplio rango de países en diferentes etapas de desarrollo económico.

Los objetivos del simposio fueron:

- Evaluar el *progreso* alcanzado desde la realización de los primeros simposios.
- Identificar los *principios* emergentes de las diferentes discusiones en este simposio.
- Establecer *planes* nacionales y de colaboración internacional.

1. Progreso.

El simposio constató un progreso significativo en el desarrollo de políticas públicas y el desarrollo de la carrera[1] en muchas regiones y países del mundo y también se destaca el papel jugado por los anteriores simposios internacionales para estimular este desarrollo. En particular lo relacionado con:

1.1. Evaluaciones nacionales de los servicios de desarrollo de la carrera a lo largo de la vida, usando el modelo inicialmente desarrollado por la OECD, y realizadas ya en 55 países.

1.2. Ya se han establecido estructuras nacionales consultivas en un número considerables de países.

1.3. Se han establecidos redes alrededor del mundo, donde se destacan la European Lifelong Guidance Policy Network, la Red Regional para formuladores de políticas en la región Mediterránea, Medio Oriente y África del Norte (dirigida por la European Training Foundation y la Developing Countries Network for Career Guidance and Counselling)

1.4. Se ha evidenciado progresos considerables en muchos países en la elaboración de políticas públicas y en fortalecer mecanismos y relaciones que permiten mejorar el desarrollo de mejores políticas en un futuro.

2. **Principios.**

Este simposio permitió explorar cinco grandes temas. Se acordó lo siguiente:

Tema A. Unificando Metas Económicas y Sociales.

2.1. Los servicios para el Desarrollo de la Carrera necesitan establecer un balance entre las metas económicas y sociales, creando una combinación que busque el desarrollo de los individuos y las comunidades.

2.2. Los servicios para el Desarrollo de la Carrera necesitan estar más unido al desarrollo de la comunidad y a la sustentabilidad social, económica y ambiental.

Tema B. Liderazgo Estratégico.

2.3. Las estructuras consultivas necesitan estar constituidas de forma interdisciplinaria y tan variada posible que permitan tener diferentes perspectivas en el desarrollo de la carrera y dirigidas a las necesidades de los usuarios. El trabajo de tal estructura colaborativa necesita ser informada a los profesionales del desarrollo de la carrera, a los usuarios y a los usuarios potenciales del servicio.

2.4. La garantía de calidad de los servicios de desarrollo de la carrera está, en la mayoría de los países,

* IV Simposio Internacional para el Desarrollo de la Carrera (1) y Política Pública; 22 al 25 de Octubre, 2007; Aviemore. Escocia. Traducido por Prof. Julio R. González Bello. Vicepresidente de la IAEVG. Noviembre, 2007.

[1] Definida como los servicios dirigidos a asistir a las personas, de cualquier edad y en cualquier punto de sus vidas, para tomar decisiones relacionadas con su educación, entrenamiento y ocupación, así como para gestionar sus carreras.

inadecuadamente desarrollada. Se requiere desarrollar mejores instrumentos y prácticas que nos permitan medir la calidad de los servicios para mejorar la práctica profesional así como la credibilidad ante los que formulan las políticas.

Tema C. Reconsiderar la Diversidad.

2.5. Los patrones culturales, étnicos, socioeconómicos, género, lenguaje, incapacidad, migración/inmigración y la exclusión social son temas que necesitan ser identificados a nivel de cada país, regional y local, para asegurar efectivos servicios de desarrollo de carrera y debería reflejarse en el entrenamiento y formación de estos profesionales.

2.6. Aún cuando resulta necesario dirigir servicios de desarrollo de la carrera para usuarios con necesidades específicas, se debe preferir estructurar servicios universales en forma suficientemente flexibles que permitan tomar en cuenta la variedad de necesidades de los usuarios y sus contextos.

Tema D. Impacto de evidencias y mediciones.

2.7. La recolección de datos para las políticas y el desarrollo de sistemas es una necesidad para la sustentabilidad de los servicios de desarrollo de la carrera. La naturaleza de tales datos necesita basarse en el diálogo entre los que formulan las políticas y los profesionales que las aplican.

2.8. Se necesita tomar medidas para asegurar que focalizarse en el producto no socave la responsabilidad de los servicios para el desarrollo de la carrera respecto a los valore e intereses de los usuarios.

Tema E. Rol de los ciudadanos.

2.9. Involucrar a los ciudadanos en el diseño, desarrollo de estrategias e intervenciones del programa para el desarrollo de la carrera para que se sensibilice en lo relacionado con la diversidad del usuario.

2.10. Se deberían explorar diversas formas para involucrar a los usuarios y a los usuarios potenciales y también debería evaluarse como influyen en las políticas para el desarrollo de la carrera.

3. **Planes**

Cada país elaboró un plan de acción nacional para incorporar los principios acordados.

Se reafirma la importancia de continuar con estas oportunidades que nos permiten aprender de otros. Este simposio aprobó:

3.1. Fortalecer el establecimiento y desarrollo de foros nacionales y otros mecanismos para el liderazgo en política pública.

3.2. Desarrollar mecanismos nacionales más fuertes para que los profesionales de la orientación activen su liderazgo profesional y sirvan de consejeros en el campo del desarrollo de la carrera.

3.3. Favorecer el desarrollo de redes mundiales-regionales para el desarrollo de la carrera y las políticas públicas en aquellas regiones donde no existan.

3.4. Apoyar el papel de la International Centre for Career Development and Public Policy (ICCDPP) para promover una red internacional que fortalezca esta relación. Esto debería incluir el apoyo para simposios nacionales o regionales en los intervalos de los congresos de la ICCDPP.

3.5. Se requiere que la ICCDPP ponga especial atención a:

a) Desarrollar enlaces con instituciones internacionales (incluyendo la OECD, UNESCO, World Bank, ILO, European Comisión, European Traning Foundation). Esto debería incluir estimular evaluaciones de los servicios para el desarrollo de la carrera en otros países y repetir estas evaluaciones cada cierto tiempo (quizás cada 10 años).
b) Distribuir información obtenida de las estrategias de recolección de datos incluyendo el impacto de las evidencias.
c) Apoyar la Red de Países Desarrollados para la Orientación y el Asesoramiento.
d) Apoyar la colaboración entre la ACP Internacional, la International Association for Educational and Vocational Guidance y otras instituciones para desarrollar una estructura global coherente de estándares profesionales en el campo del desarrollo de la carrera, y particularmente la relación de este campo a la política pública.

3.6. Usar el próximo Simposio Internacional en Desarrollo de la Carrera y Política Pública a celebrarse en Nueva Zelanda en Noviembre de 2009, para determinar los alcances de este plan de acción, y examinar en detalles el rol del ciudadano en los servicios del desarrollo de la carrera y su relación con los estándares profesionales.

ENCUENTROS BINACIONALES DE ORIENTADORES EDUCATIVOS

María Mercedes Veyna Figueroa*

EL 11 de marzo del año 2006, se llevó a cabo el I Encuentro Binacional de Orientadores Educativos, convocado por la Universidad Iberoamericana Tijuana. Fue un evento original y único en su concepto, en virtud de que por primera ocasión, los Orientadores Educativos de dos países se reunieron para abordar juntos su problemática, proponer soluciones y asumir el reto de la formación contínua. En esa fecha, se recabó información muy valiosa sobre las condiciones de trabajo, los intereses y los ideales de los participantes.

Un año después, el 21 de abril del año 2007, se realizó el II Encuentro Binacional de Orientadores Educativos. La información proporcionada por los asistentes, fue más precisa y directa: solicitaban, entre los aspectos especialmente reiterados, opciones de formación profesional. Con base a ello, se iniciaron los trabajos para elaborar el Proyecto del Primer Diplomado en Orientación Educativa.

El sábado 6 de Octubre pasado, en ceremonia presidida por el Sr. Rector de la Universidad Iberoamericana Tijuana, Ing. Sebastián Serra Martínez y contando con la presencia del Mtro. Heberto Peterson Rodríguez, Director General Académico y de la Mtra. Marcela López Castro, Directora del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación, se inauguró el Programa.

El Objetivo General fue: Proporcionar a los y las participantes, los recursos técnicos y metodológicos de la Orientación Educativa, que les permitieran optimizar su desempeño y coadyuvar en la formación integral de los estudiantes a su cargo, partiendo del reconocimiento de sus propias capacidades y de la potencialización de sus conocimientos.

Sobre el perfil de ingreso, se estableció que quienes estuvieran interesados e interesadas en dicho Diplomado, deberían, preferentemente, estar desempeñándose en el campo de la Orientación Educativa; tener disposición para efectuar un proceso de reconocimiento personal; asumir una actitud receptiva ante los nuevos conocimientos; mostrar capacidad para recibir y compartir experiencias previas vinculadas a su labor profesional y comprender la necesidad y la conveniencia de la investigación en el campo de la Orientación Educativa. Todos los participantes en el Primer Diplomado en Orientación Educativa cubrieron ese perfil y, precisamente, en su positiva actitud ante el conocimiento, se fincó el éxito del Programa.

Se impartieron los Módulos de Introducción a la Orientación Educativa y los correspondientes a las Áreas: Psicológica, Pedagógica, Vocacional y Profesiográfica, además del Módulo de Investigación Aplicada, con el Método de Investigación Acción/ Modelo Universidad de San Diego (USD).

Las expectativas fueron ampliamente rebasadas y el lo. de marzo último, en ceremonia solemne, obtuvieron su constancia de acreditación como Diplomados en Orientación Educativa, 15 Orientadores (un Orientador y catorce Orientadoras) que actualmente laboran en las Ciudades de Tijuana, Rosarito y Ensenada, en Instituciones Educativas de los niveles de Educación Básica y Media Superior, tanto del Sector Público como del Sector Privado.

Con base a la experiencia obtenida en el Primer Diplomado en Orientación Educativa, se ha corregido y aumentado el Proyecto original; se incrementó el número de Módulos, incluyendo: el de Ètica y Legislación y el del Área Comunitaria, recientemente delimitada en este campo. Se enfatizaron, además, las Áreas Psicológica y Pedagógica, con el propósito de influir en la reducción de los índices de ausentismo en el aula, reprobación y deserción y que ésto se observe reflejado en la integración y permanencia del alumno en su Institución, hasta concluir con éxito el Plan de Estudios.

El sábado 23 de agosto/2008, iniciará el Segundo Diplomado en Orientación Educativa. Se tiene el propósito, además, de iniciar a la mayor brevedad, la Maestría en Orientación Educativa, para dar cauce a los propósitos de superación que manifiestan los Orientadores Educativos de la Región.

* Coordinadora del Diplomado en Orientación Educativa en la Universidad Iberoamericana, campus Tijuana.

En ese contexto, el 12 de abril/2008, se llevò a cabo el III Encuentro Binacional de Orientadores Educativos, que tuvo como Lema, justamente: «Hacia la profesionalización del Orientador Educativo.»

Fueron expuestas dos Conferencias Magistrales: «La Orientación Educativa en México» por la Dra. Gabriela Cabrera López, reconocida Experta en el tema, con una destacada trayectoria tanto en Mèxico como en el extranjero y actual Presidenta de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) que es la Asociación que apoya y da sentido de pertenencia a los Orientadores Educativos de México y «La Orientación Educativa en Estados Unidos» por el Dr. Lonnie Rowell, Director del Centro de Sistemas de Apoyo para los Estudiantes de la Escuela de Liderazgo y Ciencias de la Educación, de la Universidad de San Diego (USD), Autor del Método de Investigación-Acción/Modelo USD y quien ha recibido múltiples reconocimientos por su trascendente labor en el Área de la Orientación Educativa.

En esa misma fecha, se constituyò formalmente la Delegación de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) Baja California-Zona Costa, que integra a los Municipios de Tijuana, Rosarito, Tecate y Ensenada y se recibiò para la Hemeroteca de la Universidad Iberoamericana Tijuana, el acervo de la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO), que circula en dos versiones: impresa y electrónica, mismo que será de gran apoyo en los propósitos de investigación y actualización de los interesados en el tema, contándose con la presencia del Director de dicha publicación, el Mtro. Héctor Magaña Vargas.

Además, se impartieron seis Talleres, en los que se proporcionaron recursos para la profesionalización de los Orientadores Educativos: «Instrumentos de Evaluación en la Orientación Educativa» (Facilitadora Mtra. Victoria Castillo Sotelo); «Orientación Educativa y Tutorías» (Facilitador: Lic. Antonio Jiménez Luna); «Método de Investigación-Acción/ Modelo Universidad de San Diego (USD) aplicado en la Orientación Educativa» (Facilitadora: Lic. Laura Olivia Sáinz Aguirre); «Elaboración de Documentos para Publicación relativos a la Orientación Educativa» (Facilitador: Mtro. Héctor Magaña Vargas); «Ética y Legislación en la Orientación Educativa» (Facilitadora: Mtra. Ma. Mercedes Veyna Figueroa) y «La Función del Orientador Educativo en la integración escolar de los alumnos inscritos en Programas de Doble Inmersión/Enseñanza Español-Inglés» (Facilitadora: Mtra. Alejandra Ceja-Aguilar).

Con estas acciones, la Universidad Iberoamericana Tijuana, una vez más, cumpliò con su compromiso de servicio a la comunidad, constituyéndose, de manera visionaria y proactiva, en la Institución pionera y principal auspiciadora en la Región, de la formación y actualización de los profesionales de este campo de la educación, fundamental y trascendente: la Orientación Educativa.

Suscríbase 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 Nº 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**

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

3 de agosto, día de San Hipólito

A la memoria de Don Ángel Tavira, Violinista...

Este es el programa del partido del retroceso: esclavizar al pueblo para explotarlo en beneficio propio...

Benito Juárez García

México, historia de ensayos....

«México es una ciudad muy vieja. La vieja México le dicen los yanquis y parece que en esta calificación hay su granito de mostaza de desprecio... Sí es cierto, México es muy vieja: pero los americanos no saben una cosa, y es que, a pesar de su vejez, está todavía en el período de los ensayos, y esto le da cierta apariencia de juventud. Aquí toda la vida se nos ha ido en ensayar. Los toltecas hicieron un ensayo de monarquía periódica y no les dio chispa. Los aztecas ensayaron el imperio, y Moctezuma acabó por ensayar la autocracia... sin resultado. Los españoles ensayaron aquí el virreinato... Iturbide ensayo de nuevo el imperio... Santa Anna ensayó la República aristocrática, y fue tan inestable... como su pierna. Maximiliano tornó a ensayar el imperio... Después se ha venido ensayando en la democracia y todavía andamos en el ensayo... ¡Y a un país en que se ensaya tanto se le llama viejo! ¡Ca! ¡qué viejo va a ser!... Además, si es viejo y hace todo eso que hace, claro que cuando realice todo lo que tiene que realizar, aún cuando este chocho, podremos aclarar ¡Que chochez tan gloriosa!...»[1]

De la resistencia social a la memoria histórica

La nanci, la paty, la lety, el fernando, el chucho, la úrsula-rico y yo participamos en una marcha más de la resistencia social ante la antidemocracia y la venta de garage de los recursos naturales, materiales y humanos al gran capital nacional y extranjero. Marchamos por la Paseo de la Reforma cerca de Bucareli; propongo una ligera desviación hacia la Plaza de la República que se encuentra a un costado, seguiremos por Puente de Alvarado hasta Bellas Artes, para integrarnos con la raza en la calle de Madero. Convenimos en que los sitios históricos y arquitectónicos que hallaremos, serán un respiro en el camino.

El Gran Salón de Pasos Perdidos.

La Plaza de la República tiene como su principal atractivo el Monumento a la Revolución. Esta improvisada obra arquitectónica, puede ser valorada, dicho en términos nervianos, como el monumento al ensayo mexicano o bien una efigie dedicada a la visión y a la afirmación fatalista y complaciente: «lo que pudo haber sido y no fue». Ambas posibilidades de renombrar a esa mole, con cierta influencia del Art Decó, pueden combinarse para afirmar que la revolución mexicana fue como un ensayo, «algo que pudo haber sido y no lo fue»; así mismo, la misma expresión puede aplicarse a la democracia, la igualdad y la justicia social. En su origen se presentaron hechos que preludiaron el fracaso y condujeron a la improvisación. Por eso el Palacio Legislativo que se trató de construir tan solo fue un ensayo, por no llamarlo estrepitoso fracaso del porfiriato, porque nunca pudo terminarse por diversas causas económicas, técnicas y políticas. Desde la convocatoria internacional publicada el 23 de abril de 1897 para construirlo, hasta el año de 1933, fecha en la que el arquitecto Carlos Obregón Santacilia sólo pudo rescatar de la demolición el Gran Salón de los Pasos Perdidos (¡vaya, que el nombre a ese espacio es tan profético!), para convertirlo en el monumento que hoy conocemos. De la demolición, pudo recuperarse el hierro neoyorkino del conjunto, el cual fue fundido para fabricar rieles de ferrocarril. El parisino Emile Bernard, uno de los ilustres ar-

[1] Amado Nervo, «Los ensayos» (30 de junio de 1896), citado por Francisco Haroldo S. de su capítulo: «En la búsqueda de las permanencias, de la obra Colonia la Tabacalera: varias lecturas sobre un patrimonio», publicado por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Departamento de Teoría y Análisis, Seminario de Análisis Urbano Sepia, México, 1994 (pp. 11-12)

quitectos que no pudieron terminar el palacio legislativo, nunca imaginó que «los leones de bronce que remataría su escalera monumental, irían a parar al bosque de Chapultepec, que el águila nacional de lámina de cobre dorado volaría para posarse en la pirámide de concreto del Monumento a la Raza, que las cariátides del ático permanecerían escondidas en las terrazas del Palacio de Bellas Artes, que su cúpula sería coronada con las efigies de familias obreras»[2] y que el sótano del pretendido palacio fuera ocupado por un modestísimo museo, dedicado a mantener la memoria del movimiento antiporfirista (vaya paradoja) y revolucionario del México de principios del siglo XX.

De santos y torturas...

San Hipólito nació en el año 252 d.c., todavía cuando el cristianismo era una doctrina religiosa en la resistencia y la clandestinidad. Él fue un ferviente militante, cuya fidelidad religiosa fue probada al través del martirio, aplicado de diversas formas. En Roma fue aprehendido y torturado en el temido potro, pero sus verdugos no pudieron arrancarle la información deseada por el emperador Gallus, mucho menos lograron que renunciara a sus creencias. Entonces, junto con otros cristianos, lo trasladaron a Ostia para continuar con el suplicio; allí sufrió lo inimaginable. Finalmente, convertido su cuerpo en una masa sangrante, ataron sus pies con una soga, cuyo extremo fue amarrado al cuello de un caballo salvaje. Apenas terminada la tarea, los verdugos provocaron la estampida del corcel, que brutalmente arrastró al santo sobre el suelo pedregoso y cortante; estrellándolo contra árboles, rocas, arbustos... En la noche y a hurtadillas los fieles del religioso martirizado, con esmero y dolor recorrieron el camino seguido por los equinos salvajes para recoger los restos dispersos del mártir, los lavaron en un cazo, los arroparon vehementemente y con ellos viajaron a Roma en donde fueron guardados en una catacumba.[3]

De la bohemia a los seudos joséjosé...

Todavía en el año de 2003, en el lugar que ocupó el Hospital para Dementes, a un costado del Templo de San Hipólito, en la esquina de la avenida Puente de Alvarado y la Calle de Zarco (contra esquina al rostro poniente de la Alameda Central de la Ciudad de México), se encontraba la Hostería del Bohemio, un lugar emblemático para parejas de enamorados. El chucho h. garibay me cuenta: la mejor época de ese lugar, fue cuando estuvo dedicado al lindo ocio de la música y la poesía. Allí los poetas surgían espontáneamente de los parroquianos, quienes improvisaban prosa o verso a vuelo de pájaro, otros y otras se dedicaban al ligue y al cortejo sin pudor alguno. Tiempo después, el ambiente de la hostería dejó de ser bohemio y la creatividad fue desplazada por imitadores del cantante joséjosé y por intérpretes aficionados que berreaban canciones de amor, tan insulsas como cursis. Sin embargo, el lugar siguió siendo un espacio para los encuentros amorosos, formales y clandestinos. Un día de esos, el Gobierno de la Ciudad decidió cerrarlo, para rescatarlo, no tanto de los imitadores de joséjosé, sino del hundimiento que pronunciadamente se observaba y que ponía en serio peligro esa joya arquitectónica e histórica....

Del hospital contra la locura a la comilona del perdón...

La nanci recuerda un hecho importante en la historia de la salud mental del país: el «Hospital para Dementes» u Hospital de San Hipólito, fue el primero en Latinoamérica que se dedicó a tratar a los enfermos mentales. Fue el filántropo Bernardino Álvarez quien en 1566 solicitó al Virrey su anuencia y los recursos para fundarlo. En él se proporcionó tratamiento a enfermos supuestamente poseídos por el demonio, también a los desdichados que vagaban por la ciudad, amnésicos, discapacitados, perturbados emocionalmente....[4] Así muchos enfermos fueron arrancados de las manos de la Santa Inquisición o del maltrato y la indiferencia, para ser humanamente atendidos en el hospital. Pero un hecho que mancha su historia —con coraje e indignación agrega la nanci— , se presentó hace unos tres años. En este lugar hubo una comidacenabrindis fastuosa de gran pompa y relieve político; algunos la llamaron la «comilona del perdón», porque fue ofrecida por el corrupto líder del sindicato de Petróleos Mexicanos, para celebrar la boda de su hija. Este líder, famoso por comprarse relojes de medio millón de pesos mexicanos, se encontraba con un pie en la prisión por la probadísima desviación de fondos de los agremiados en la campaña gris del candidato presidencial gris del todavía gobernante y turbio Partido Revolucionario Institucional (PRI), a finales de los años noventa. La comidacenabrindis convocó a la cremabasofia y cloacanata de la política mexicana y del empresariado. Finalmente el fraude con-

[2] Idem, p.143

[3] Cfr. Butler, A. «Vidas de los santos», Editorial LIBSA, Madrid, España 2003. p. 112.

[4] Rivera Cambas, M. «México pintoresco, artístico y monumental»; en *Obra Completa,* Tomo I, Editorial Del Valle de México. Edición facsimilar original a la realizada por la Biblioteca de la Reforma 1880–1983. México, 1970, p. 370 y ss.

tra Petróleos Mexicanos y la nación fue perdonado gracias a un milagro (en donde San Judas Tadeo nada tuvo que ver), y particularmente debido a los acuerdos entre el PRI y el Partido Acción Nacional (PAN). Este hecho vergonzante desenmascaró al nuevo gobierno conservador, encabezado por el presidente más ignorante y torpe de la historia de México, como un ejecutivo mentiroso, porque no sostuvo la promesa de «pescar a los peces gordos»; apresar a los más corruptos de los corruptos. Conclusión: los peces gordos aumentaron su obesidad como nunca, y siguen tan campantes haciendo vida en el jet set de la política.

Un santito proletario

San Judas Tadeo es otro mártir del cristianismo. Después de haber sido salvajemente torturado lo apalearon con un mazo y finalmente lo decapitaron. Su hermano San Simón también fue masacrado y lo remataron, partiendo su cuerpo a la mitad con una hacha. Por fortuna ya no supieron del respectivo descuartizamiento. Los autores del crimen fueron unos magos persas que celosos de la prédica de los santos en Siria y Persa, y frente al riesgo de aumentar el número de conversos al cristianismo, decidieron propinarles un castigo ejemplar.[5]

Los aztecas y el tesoro que se encuentra bajo las aguas…

Corría el año de 1520, para ser precisos la oscura noche del día 30 de junio. Cortés huía en medio de un estruendoso aguacero (tan típico como perenne de esta ciudad), con un cargamento de oro que había hurtado al imperio azteca. Lo blindaban unos cinco mil tlaxcaltecas que por fuertes odios y rencillas contra los aztecas, se habían aliado a los ladrones hispanos, con el deseo revanchista de destruirlos, además que habían recibido la promesa de los cabecillas hispanos de compartirles el tesoro, además de mantener incólumes sus notables privilegios teocráticos y sociales. Los españoles les juraron que ellos seguirían gobernando soberanamente Tlaxcala; es decir, que no se privatizaría[6], y no perderían su identidad. Tanto poderosos como cortesanos tlaxcaltecas, así lo creyeron y de esa forma se aliaron con los españoles. También custodiaban el botín el temible Cristóbal de Olid, Antonio Quiñones, el sanguinario Pedro de Alvarado, entre los más destacados, quienes pretendían propinarles un albazo a los aztecas, y salían sigilosos del entonces Palacio del Rey Axayacatl, el cual había sido convertido en cuartel general de Don Hernando y sus secuaces y en el que se encontraban sitiados. Entre la lluvia pertinaz caminaron por la calle de Tlacopan (hoy calle de Tacuba, del Centro Histórico de la Ciudad de México), pero al tratar de atravesar el puente de la maricala (hoy Eje Central, esquina con Tacuba), éste se rompió por el peso de la muchedumbre que huía. Los centinelas aztecas se dieron cuenta del percance y de inmediato llamaron a sus paisanos a reiniciar las hostilidades. Los barbados ladrones y sus aliados fueron sorprendidos por los guerreros, quienes los persiguieron hasta el sitio en donde hoy se encuentra el cruce de la avenida Puente de Alvarado y Paseo de la Reforma Centro; allí los aztecas expulsaron a los españoles y aliados[7]. Don Hernando y sus huestes se alejaron como pudieron de ese sitio por Tlacopan. Después lloró amargamente en el pueblo de Popotla bajo el cobijo de un robusto árbol. Le dolió más haber perdido los contratos petroleros[8], que la derrota.

Si Juárez viviera…

La letymagno me dice que para la oligarquía mexicana está siendo muy atractivo utilizar y hasta convertir espacios históricos para realizar sus fiestas familiares, las que finalmente son elitistas, grillescas y de cabildeo; así, vean que Romero Deschaps organizó la comidacenabrindis de su hija en el Ex-Hospital de San Hipólito. Me pone otro ilustrativo ejemplo: la hija de la cacique de la educación se agandalló el bello espacio colonial que fue parte del Convento de Santo Domingo. El Ebrard la regó porque, ubicándose como un gobernante de izquierda, coronó su boda con una comida efectuada en el Ex-convento de Santa Inés (hoy museo José Luis Cuevas), y el «Padrino» de Nostro Tempo, el Lic. Beltrones, utilizó para los mismos fines la mejor área restaurada del Colegio de las Vizcaínas; en ese lugar se encontraron flamantes integrantes de la Cosa Notra: Salinas de Gortari, Fernández de Cevallos, Peña Nieto, Romero Deschamps, Labastida, y el hispano J. Camilo Mouriño.... Pa´ su mecha¡¡¡¡

Acerca del santo patrono ninguneado y del santito proletario…

El templo de San Hipólito tiene una historia interesante. En el lugar en donde ahora se encuentra, se libró la cruenta batalla en la que triunfaron los aztecas; los conquistadores y aliados sufrieron mucha bajas. En honor de estos

[5] Butler, A. *Op.cit.*, p. 112

[6] Fe de ratas: en lugar de decir «que no se privatizaría», debe decir: «que seguiría siendo tan pulquera, forever».

[7] Rivera Cambas, *Op. cit.*

[8] Fe de ratas: en lugar de decir «contratos petroleros», debe decir: «oro».

muertos, el capitán sobreviviente Juan Tirado mandó a construir una capilla por los «mártires caídos»; pero fue Don Hernando quien en 1559 dio órdenes para que se construyera el templo consagrado a San Hipólito, ya que el 13 de agosto (día en que se venera al santo), fue conquistado México–Tenochtitlan en el año de 1521[9]. También por mandato de Cortés y con la venia de la iglesia católica, San Hipólito fue nombrado Patrono de la Ciudad de México, pero en realidad, aunque el templo esta consagrado a San Hipólito, quien se lleva las palmas y la gratitud de la masa de creyentes es San Judas Tadeo, al que se le quiere mucho por ser un santito cumplidor. Es más, el templo ha sido reconocido como uno de sus principales santuarios. Posiblemente San Juditas es uno de los santos más activos del complejísimo mundo de las creencias, la fe y los milagros. Los días 28 de cada mes hay fiesta y romería en el lugar; muchos son los demandantes al igual que los agradecidos.

Un panteón de liberales

Orgulloso el fernando brevemente nos cuenta de su santo. San Fernando era un religioso tan atractivo para las feligresas, que un buen número de ellas deseaban arrebatarle la castidad. Un día el santo se encontraba tan cansado de tanto acoso femenino, que decidió en plena misa y frente a ellas, desfigurarse el rostro con una filosa daga, con la intención de alejarlas. El relato del fer nos introduce en el conocimiento del Templo y convento de San Fernando (ubicado a la entrada de la popular Colonia Guerrero, en la parte norte-poniente del Centro Histórico), construido en 1735 por misioneros franciscanos. Éste fue un espacio en donde el Colegio Apostólico de San Fernando formó a misioneros que desarrollaron su ministerio en Filipinas, California, entre otros lugares significativos. Inclusive, los «fernandinos», misioneros quienes así fueron llamados por los primeros colonizadores mexicanos de la Alta California, fundaron el Pueblo de la Reina de los Ángeles en septiembre de 1781[10], hoy conocida como la Ciudad de los Ángeles, California, USA. En el atrio del Templo de San Fernando, como era común en la época colonial, existía un panteón. Este fue trasladado en 1826 a un costado del templo y fue hasta después de las Leyes de Reforma, cuando el panteón pasó a ser parte del estado y se convirtió en un camposanto *sui generis*, porque allí reposan los restos de liberales ilustres como Don Benito Juárez, los generales Comonfort, Zaragoza... y hasta existe un modestísimo epitafio que indica el eterno descanso de Isadora Duncan. Es un panteón en donde no hay cruces, ni el escenario ni la parafernalia necrófila del común de los panteones de México.

Si Juárez y Cárdenas vivieran….

Estamos cruzando el Eje Central Lázaro Cárdenas (antes «avenida del niño perdido») y nos encontramos precisamente en el sitio en donde hace siglos, se rompió el puente de la mariscala y gran parte del botín de oro se perdió en las aguas de Tlacopan, y pronto nos integraremos al contingente, la patyjiménez reflexiona como rubrica a los comentarios hechos durante el periplo histórico: en el panteón de San Fernando está sepultado Don Benito Juárez García, presidente republicano. Su epitafio es sobrio, no hay símbolos religiosos que custodien sus restos. Él defendió con valentía la soberanía y el territorio nacional contra la intervención extranjera; su legado nacionalista es parte de nuestro tesoro. Cerca de aquí, en el Monumento a la Revolución, la figura del General Lázaro Cárdenas, uno de los personajes más vigentes y cotidianos en la memoria colectiva e histórica de los mexicanos; el general es un referente de la soberanía nacional. Juárez y Cárdenas, siguen siendo necesarios para todos...

Epílogo en el Café Popular de *5* de Mayo...

En un desayuno con la hermandad, viperinamente y con ánimo provocador le pregunto a la saritacruz: ¿no crees que el líder petrolero Carlos Romero Deschamps se haya encomendado a San Judas Tadeo para que no lo apresaran y que su manda consistió en casar a su hijas bajo el cobijo del templo de San Hipólito, santuario del santito milagroso?; indignada me contesta: «¡no manches!... ¡San juditas no le hace milagros a corruptos, ojetes, lambiscones y vende patrias...!

Riverohl Fundation, Inc.
Julio 27 de 2008,
Día de la Consulta Ciudadana

[9] Rivera Cambas, *Op.cit.*

[10] Castillo G.,P.y Rios B,.A. *México en Los Ángeles*, Serie Los Noventa Nº 4, Alianza Editorial Mexicana y CONACULTA, México, 1989. p.15.

La Trampa del Destino

No sé que me da más miedo,
la locura que aplasta a la gente
o su capacidad para soportarla...

Gregory David Roberts

La noche dudaba en caer, y mientras tanto, aquel joven anciano sentía como le rasgaba el alma, la implacable daga de la soledad; sucede ser que el que hemos mencionado con antelación, era yo, sí, justo el que escribe, minutos después de haber recibido la noticia, ese desgarrador suceso que cambió mi vida para siempre. Cuál noticia, se preguntarán...

Antes de desvelar la interrogante, justo sería mencionar quién solía ser, es decir, cuál era mi vida hasta que llegó aquél lejano y distante martes negro, del 20 de julio. Mi nombre, un nombre común como el de cualquier cualquiera, así creo, no merece la pena siquiera que haga mención de él; mi oficio, aún más corriente que mi nombre, un «prominente y exitoso banquero».

Todo parecía indicar que tenía el estilo de vida que cualquier hombre podía envidiar, una mujer que lucía como si hubiese sido arrancada de la portada de una revista de modas, y de hecho lo era, me encapriché tanto al verla en la publicación del mes de Octubre, quedé prendido de su mirada, del color ámbar de sus ojos. En ella había todo lo que un hombre debe amar y temer en la vida; lamentablemente, como nos sucede con muchas cosas, lo comprendí cuando ya era demasiado tarde.

Qué decir de mis hijos: Alejandro con un rostro hermoso y afilado, afortunadamente salió a su madre, y Roxana, el verdadero amor de mi vida, una niña precoz y traviesa, con la ternura de aquellos seres que siempre dicen la verdad, aún cuando mienten.

Vivíamos justo como debíamos vivir, en una mansión de dimensiones inauditas. Alguna vez escuché una frase que se instaló en las paredes empolvadas de mi memoria; aquello rezaba que al parecer el tamaño de nuestra felicidad es inversamente proporcional al tamaño de nuestra casa. Y sí, tenía un hogar inmenso, pero vacío; vacío del verbo sin vida, gélido, aún en los días más calurosos de verano. Ahora comprendo por qué me marcó tanto aquella cita; simple y llanamente, no era un hombre feliz.

Y bien, a grandes rasgos ese era yo; mis días transcurrían entre viajes y juntas de directorio, acciones, bonos, réditos, créditos, pagarés, activos, pasivos, divisas. ¿Cómo es que llegué hasta este punto?, me interrogué una tarde; más continué, no podía parar, no había tiempo para dilaciones en aquel mundo donde algunos segundos pueden costar millones. Sin embargo, cada mañana al despertar sentía una mezcla de terror y vergüenza al contemplar mi rostro al espejo. ¿Quién era yo? ¿Qué fue de aquel que fui?

Si mal no recuerdo todo iba bien hasta que llegó el momento de decidir qué era lo que pretendía hacer con mi vida, qué quería estudiar. Sólo hasta hoy entiendo lo crucial que resulta saber a qué vamos a dedicar nuestros días junto con sus noches. Yo en aquel momento tendría unos 18, tal vez 19, y por muy extraño que pareciera quería ser filósofo, soñaba con ser músico, o escritor; sin embargo, no me atrevía siquiera a pensar cómo sonarían esas «disparatadas» frente a los amigos de la familia. Lo que es aún peor, mi mente no concebía la idea de confesar mis expectativas de frente a mi propio padre.

Y fue así como ingresé a estudiar finanzas, terminé la universidad y salí al extranjero a conseguir una maestría en negocios, siempre con los mayores reconocimientos, con los mejores promedios, pero con el corazón anestesiado y casi podrido de latir. Todas las noches me dirigía a la cama y me dormía con el cuchillo del arrepentimiento apuntándome al pecho. ¿Seré yo quien construye el porvenir, o será el mismo porvenir que a cada instante se burla de mí? Bien lo dicen: el destino siempre nos da dos caminos; el que deberíamos tomar y el que tomamos.

—Señor, le esperan en la sala de juntas, al parecer es urgente.
—Diles que voy en un minuto por favor.

—Es que no se ha enterado?
—Enterado, de qué?
—La bolsa, señor, se ha desplomado.
—Perdón?
—Y el dólar, alcanzó su máximo histórico, triplicó su valor.

Aún recuerdo cómo dejé caer la taza de café que sostenía en las manos; los fondos que habíamos invertido justo el día anterior, el total de nuestro capital, en la inversión de más alto riesgo en la que había tomado parte el grupo... No sé cómo es que llegué de pie y vivo frente al Directorio; estábamos envueltos en un silencio que gemía, gruñía y sollozaba. Resta decir que perdimos todo, no faltó quien mencionara la propuesta de un suicidio colectivo. Me gustaría pensar que nadie aprobó la idea, y tomando lo que quedaba de mí, me dirigí hacia el lugar donde solía vivir hasta entonces, a encarar a mi mujer, que lo único que sabía sobre dinero era cómo gastarlo. Por supuesto que huyó a refugiarse con sus acaudalados padres, llevándose consigo a mis hijos; no es necesario que explique el porqué para ellos yo era un perfecto desconocido, jamás estaba en casa, jamás había domingos de teatro o cine, o tardes de paseos por el parque.

Así que, hoy es miércoles 21 de julio, y me cuestiono: ¿qué es lo que puede o debe hacer un hombre como yo en estas circunstancias? ¿Valdrá la pena seguir peleando por ser aquel que fui? ¿Tendré la fuerza suficiente para soportar la locura que aplasta mi alma y mi existir? ¿Qué camino tomaré esta vez: el que me dicta la razón, o el que me indica el corazón?

Los rayos de luz extienden sus bostezos sobre las últimas sombras de la noche, y una inmensa tristeza, marchita y vacía de lágrimas, se apodera de mí; una indecible tristeza, y no, no es por lo que perdí, sino por lo que encontré, por ser consciente por vez primera de lo frágil que era mi libertad, de lo vacío y vulgar de mi vida, por reconocer lo barato que vendí mi alma y vocación. Y bien, ¿qué será lo que haré esta vez...?

Creo que la respuesta continúa esperándome, detrás del espejo...

Gabriel Duarte

Riqueza*

Una vez, un padre de familia acaudalada llevó a su hijo a un viaje por el campo con el firme propósito de que su hijo viera cuán pobres eran las gentes del campo.

Estuvieron por espacio de un día y una noche completos en una granja de una familia campesina muy humilde.

Al concluir el viaje y de regreso a casa el padre le pregunta a su hijo:

- ¿Que te pareció el viaje?

- ¡Muy bonito papa!

- ¿Viste que tan pobre puede ser la gente?

- ¡Sí!

- ¿Y qué aprendiste?

- Que nosotros tenemos un perro en casa, ellos tienen cuatro.

Nosotros tenemos una piscina que llega de una barda a la mitad del jardín, ellos tienen un arroyo que no tiene fin. Nosotros tenemos unas lámparas importadas en el patio, ellos tienen las estrellas. Nuestro patio llega hasta la barda de la casa, el de ellos tiene todo un horizonte. Ellos tienen tiempo para platicar y convivir en familia; tú y mi mamá tienen que trabajar todo el tiempo y casi nunca los veo.

Al terminar el relato, el padre se quedo mudo... y su hijo agregó:

- ¡¡¡Gracias papá por enseñarme lo ricos que podemos llegar a ser!!!

* Autor Anónimo

Celebración *Magíster Ludens* de la REMO

Cinco Años de la *Revista Mexicana de Orientación Educativa*

El pasado sábado 26 de Abril llevamos a cabo la Celebración *Magíster Ludens* de la REMO, en conmemoración de los cinco primeros años de nuestra *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (REMO), tanto en el campus de la Ciudad Universitaria de la UNAM como en la Casa Club del Académico de la misma. La celebración incluyó una visita guiada al casco histórico de la Ciudad Universitaria, además de una comida, el disfrute de varios espectáculos musicales y bailables, así como un brindis y un baile en misma Casa Club.

La visita guiada al Casco Histórico de la Ciudad Universitaria, Patrimonio Cultural de la Humanidad, estuvo encabezada por el Dr. Bernardo Muñoz quien en cada una de las etapas de la misma explicó el valor historico y artístico de los distintos edificios y murales que conforman el campus.

Al finalizar esa visita guiada, los asistentes a la misma se dirigieron a la Casa Club del Académico, a orillas de la Ciudad Universitaria, en la cual se sirvió una sabrosa comida, amenizada tanto por el grupo de jazz «Maraakame», como por el grupo de rock «La Lampara de Diogenis», quienes nos deleitaron con magníficas interpretaciones de su repertorio. Con posterioridad, vivimos un magnífico espectáculo en la presentación de cuadros varios por parte del Grupo Ébano, un grupo de bailables colombianos.

En el transcurso de la tarde no faltó la lectura de poesía de factura propia por la Dra. Guadalupe Villegas, además de historias y reencuentros de viejos amigos, incluyendo emociones gratuitas que dejaron en todos nosotros impresiones inolvidables...

Por la noche y para finalizar el evento, dos últimas actividades engalanaron la celebración: previo apagar las cinco velitas y repartir el riquísimo pastel de aniversario por parte de cuatro miembros del Consejo Directivo de la REMO, se llevó a cabo un significativo brindis por estos años de esfuerzo, y con posterioridad un divertido bailazo con musica de salsa, danzones, rock y otros ritmos...

El pastel de aniversario...

Amigos y amigas de muchos años...

El Grupo Maraakame (voz huichola), un joven pero sólido proyecto musical, nos ofreció una deliciosa se-

Más de cien lector@s, colaborador@s, querid@s amig@s tod@s, en la celebración *magister ludens* de la REMO...

El Grupo Maraakame

El Grupo Ébano

sión jazzística con melodías como *Minimaña*, *Marea roja* o *Mujer de arena*, mientras que La Lámpara de Diógenis, un grupo de muchos años fundado por nuestro buen amigo y consejero editorial Gerardo Meneses nos recordó melodías de rock alternativo como *Se está cayendo el cielo*, o *No tengo tiempo de cambiar mi vida*, de Rockdrigo.

De su parte, el Grupo Ébano integrado por jóvenes pero bien consolidados bailarines, nos ofrecieron piezas musicales de Colombia como la tradicional *Cumbia*, el popular *Vallenato* y el ancestral *Mapalé*. En su turno la Dra. Guadalupe Villegas, también consejera editorial de la REMO, leyó dos bonitos poemas intitulados *El baúl de los recuerdos* y *Remo*; este último en homenaje a la celebración, y que ahora nos permitimos reproducir completo en la siguiente página.

La fiesta desde luego fue también engalanada por la presencia de muchos colaboradores, simpatizantes, lectores, amigos y amigas todos, que nos honraron con su amable presencia. Sin intentar un recuento exahustivo de todos los asistentes, recordamos a Maribel Terreras, jefa de Orientación Escolar del Colegio de Bachilleres, Leticia Soto, coordinadora de Psicopedagogía del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, Victor Trejo, coordinador de Orientación Educativa de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, Gabriela Cabrera, presidenta actual de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, así como otros muchos amigos del Subsistema de Educación Media Superior y posgrado de Escuelas Normales del Estado de México, de la Asociación Pro Parálisis Cerebral, la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM y otras instituciones más. Gracias a Pikis por el bailable y a Toussaint por el sonido.

En fin, un día de sana alegría para recordar por muchos años más, que nos permitió a quienes hacemos la REMO vivir y disfrutar de la generosidad de todos. Era la intención, pasar un buen rato, divertirnos una jornada jugando y regocijándonos sin mayores preocupaciones que convivir y olvidarnos de otros compromisos; como *magister ludens*: enseñar y aprender jugando... A todos y todas nuestras más expresivas gracias por su presencia. (El Consejo Directivo).

Amigos y familiares compartieron el pan, el vino y la alegría con responsables de la REMO...

«REMO»

Avanza con el remo firme, por la frescura y serenidad de la laguna,
por los misteriosos cauces de los ríos, por la inmensidad del mar,
rumbo a la construcción de una práctica orientadora distinta
y en aras de una educación digna del ser humano.

Dra. María Guadalupe Villegas Tapia*

Leyendo su poema...

Remando contra corriente, intentando iniciar su gestación al final de un milenio.
Luchando por coexistir y crecer en el naciente siglo XXI.
Así bogando con fuerza se concretó el primer ejemplar, único en su especie.
Producto de una ardua labor, de una lucha continua, del valor de vencer los miedos.

Al coexistir, las inquietudes se despiertan, hacia dónde dirigir la mirada, por dónde remar.
Será hacia esos lugares que se comparten con el otro, ese que puede entender la palabra.
Porque se ocupa de una labor común, ofrece posibilidades de remar por senderos desconocidos.
Porque orienta para que el otro vislumbre en la oscuridad un destello de luz.

Esa luz que Remo irradia con el arte de sus vestiduras, que deleita la mirada.
Conduciendo con sus variados artículos a un remar novedoso, crítico y reflexivo.
Que traslada al goce, con los tintes literarios que se encuentran entre sus páginas.
Invitando a reflexionar sobre la actividad profesional de ser Orientador Educativo.

Lleva con su remo, a comprender a la juventud, como si tomara de la mano.
Jóvenes que anhelan una identidad, un lugar para sí, un espacio donde expresar sus ideas.
Esas ideas, que con la mente de una generación anterior, parecen descabelladas.
Pero que en realidad sólo expresan el devenir del tiempo y el fluir incesante del nuevo caudal.

Cinco años de remar por cauces inciertos, con temáticas de actualidad dirigidas hacia el lector.
Cuatro gondoleros audaces e intrépidos, batían las paletas con fuerza.
Con una visión crítica, intelectual y humanista, en aras de hacer realidad un sueño.
El sueño de muchos, trazar en las aguas un sendero, que posibilite una mejor educación.

Esos cuatro bogadores que con su remar abrieron el cauce para un espacio público de expresión
Para otros remadores que desean ser escuchados y contribuir con sus pensamientos.
A la búsqueda de rutas nuevas, que conduzcan en su navegar por canales y acueductos.
De justicia e igualdad hacia una práctica orientadora, y un México mejor.

¡Adelante remeros!, logren su meta, han aprovechado la corriente del agua,
Y han utilizado la del espíritu, cuando la fuerza física se ha agotado.
Venciendo la resistencia del caudal, logrando que Remo inquiete la mente de los lectores.
Conduciéndolos por diversos cauces, que desestabilizan, apaciguan y deleitan el espíritu.

Remo ha unido continentes, desde Europa hasta Sudamérica.
Ha rescatado el pensamiento latinoamericano, partiendo del complejo, bello y misterioso México.
En su navegar ha incursionado en la gran Red, Internet, en donde su palabra es consumida.
Por un inmenso número de lectores, al conducirlos a través de sus páginas a aguas diferentes.

Tan distintas que en cada remero: editor, diseñador, escritor, lector, crea una fuerza.
Esa fuerza que en la mente encuentra desequilibrios y lugares de acomodo.
Como cuando el remero se enfrenta ante el movimiento estrepitoso de las aguas
O cuando deja a su cuerpo y su mente sumergirse en el deleite de su paz.

¡Adelante remeros, que aún hay mucho mar por explorar,
que la superficie es inmensa y su interior lo es más!

* Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y consejera editorial de la REMO. Correo de la autora: mtragvt@prodigy.net.mx

CENZONTLE
GRUPO EDITORIAL
www.cenzontle.ws

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.* 2ª Edición. 144 páginas. 2008. $185.00
- **Contribuciones al pensamiento social mexicano. Autores varios.** 232 páginas. 2005. $185.00

Grupo Editorial Cenzontle S.A. de C.V.
Manuel María Contreras Nº 61 Bis 3, Col. San Rafael, C.P. 06470. México D.F. Tel./Fax: (55) 5566-6929

FES zaragoza UNAM
Facultad de Estudios Superiores Educación Continua

CENIF
Centro de investigación y formación para la docencia y orientación educativa, s.c.

Re mo

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: Inicia en octubre 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

Segundo Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional

Practicas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: Compromiso con un sistema educativo en transformación

Mexicali, Baja California; 25 al 27 de marzo de 2009

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Ciencias Humanas
Licenciatura en Ciencias de la Educación Coordinación Psicopedagógica
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
CEINEDUCA Maracay, Aragua, Venezuela
Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A.C.
Revista Mexicana de Orientación Educativa

Presentación

El trabajo académico en las instituciones educativas de todos los niveles concibe como eje fundamental el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes y el mejoramiento de la calidad en la enseñanza a los profesores, reconociendo en ello la interacción necesaria entre tales actores. Ante un mundo cada día más complejo, el análisis de las prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes reviste singular relevancia debido a la voluntad expresa de ofrecer alternativas diferentes a las convencionales para transformar las aulas, las escuelas, el sistema educativo y la sociedad.
En esta ocasión, suscribimos el interés en presentar los avances en los tópicos propios de la temática dispuesta, abrir nuevos espacios hacia el diálogo e intercambio de ideas y establecer la colaboración de diversas instituciones nacionales y extranjeras involucradas en la generación de conocimientos en las Ciencias de la Educación y en la Orientación Educativa y Vocacional.

Objetivo general: Integrar un espacio académico de reflexión, análisis, propuesta e intercambio respecto a la generación de conocimientos en orientación educativa y vocacional correspondientes al sistema educativo.

Dirigido a: Estudiantes de Ciencias de la Educación, Educación, Pedagogía, Psicología, Asesoría Psicopedagógica, Educación Normal, profesorado de todos los niveles educativos, investigadores, orientadores educativos y vocacionales y público interesado en las temáticas propias del congreso.

Formas de participación: Como congresista participante. Como congresista ponente

Líneas temáticas:

- Perspectivas contemporáneas en la investigación de la enseñanza y aprendizaje.
- Propuestas curriculares y la relación formativa en el contexto de la construcción de los aprendizajes.
- Aprendizaje significativo y el desarrollo de experiencias formativas en la educación básica, media superior y superior.
- Aspectos lúdicos en la generación de experiencias de aprendizaje significativo.
- El profesional de la orientación educativa y vocacional en la procuración de experiencias significativas del aprendizaje.
- Mapas mentales y mapas conceptuales.
- Dinámicas grupales y aprendizaje significativo.
- Diseño de ambientes de aprendizaje.
- Objetos de aprendizaje.
- Formación de profesores.
- Estilos de aprendizaje y estilos de docencia.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento.
- Nuevas visiones profesionales en la orientación educativa y vocacional.
- Gestión administrativa para el favorecimiento del aprendizaje.
- Políticas educativas en el espacio institucional.
- Investigación en orientación educativa y vocacional.
- Curriculum, conocimientos y desarrollo económico.
- Inteligencia emocional y desarrollo de los aprendizajes.

Informes: Mtro. Joaquín Vázquez García (congresodeorientacion@gmail.com) UABC Facultad de Ciencias Humanas. Lombardo Toledano y Castellón s/n Col. Esperanza Agrícola, Mexicali, Baja California. México. Tel. (686) 556 83 09. Celular (686) 160 96 50. Ver la Página del Congreso en http://congresodeorientacion.blogspot.com/

NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

l. Aspectos generales que deberán contener las colaboraciones para publicarse.

1. Las colaboraciones podrán ser ensayos, investigaciones en proceso o terminadas, propuestas de intervención grupal o individual, reseñas de libros, entrevistas, programas institucionales y otros como cuento corto, poesía, fotografías, etcétera. Deberán entregarse capturados en Word. Podrán ser enviados por correo, previo contacto con REMO.

2. La extensión de las colaboraciones será de un máximo de 20 cuartillas, incluyendo cuadros, notas, bibliografía y tablas. Los cuadros, tablas y gráficas se entregarán en archivo por separado, en Excel o algún programa adecuado.

3. Es recomendable que todo trabajo entregado cuente con un lenguaje claro y accesible, con sintaxis coherente que permita una lectura fluida y no complicada, lo cual es posible si el material cuenta con una estructura lógica.

4. Las colaboraciones deberán ser inéditas y originales, salvo que la importancia del documento lo amerite. La entrega o envío de un trabajo a esta revista, compromete al autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones en español. A cada colaboración se le anexará los datos generales del autor para poder contactarlo sobre su documento (teléfono, fax y/o correo electrónico).

5. Las colaboraciones que se entreguen para su publicación serán sometidas a dictamen del Consejo Directivo. Es importante que la presentación de los trabajos cumpla con requerimientos que faciliten la edición. El Consejo puede considerar la aceptación y publicación de las colaboraciones que se presenten, pedir correcciones o cambios para adaptarse a los lineamientos generales de publicación. El Consejo Directivo se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones, las cuales son responsabilidad del autor o autores.

ll. Información técnica a incluir.

1. **Currícula**. El autor deberá incluir una pequeña currícula a pie de página (máximo 3 líneas), en donde se incluya grado académico, lugar de adscripción, disciplina, especialidad y línea de investigación, entre otros datos sobresalientes.

2. **Resumen**. Toda colaboración incluirá un breve resumen inicial en donde se expresen las ideas centrales contenidas en el documento, que especifique la importancia del mismo, sus alcances, aportaciones y aspectos particulares, en una extensión de 5 a 10 líneas. Se incluirán palabras claves. El resumen será incluido tanto en español, como en inglés y en portugués.

3. **Título**. Se recomienda que las colaboraciones incluyan un título que sea breve, claro y sintético del contenido.

4. **Desarrollo**. Se sugiere que las colaboraciones planteen un problema para iniciar su discusión, su desarrollo y un cierre, procurando redondear el tema tratado.

5. **Bibliografía**. Al final de cada colaboración se presentará la bibliografía consultada por el autor, mencionando todos los datos completos para su identificación, en el siguiente órden: nombre del autor o autores, año de publicación, título de la obra o artículo, lugar, editorial, edición y páginas.

6. **Aparato crítico**.

a) Forma de citar las fuentes consultadas. Es indispensable utilizar la anotación Harvard para las referencias al interior del texto con los datos siguientes: apellido, año y página entre paréntesis. Ejemplo: (Carrizales 1993: 37).

b) Uso de notas al pie de página. Es recomendable evitar extenderse innecesariamente; sólo incluirán aclaraciones circunstanciales o simplemente adicionales.

c) Empleo de las referencias bibliográficas. Es necesario unificar el criterio de cómo incluir la identificación de la fuente consultada, referida en el texto; para ello habrá que tomar en cuenta el orden siguiente: Primer apellido del autor(es) y nombre (s), año entre paréntesis, título de la obra en cursivas, lugar de edición, editorial, número de edición.

d) Uso de las referencias hemerográficas. Incorporar los datos en el orden siguiente: apellido y nombre de autor(es), año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista o periódico en cursivas, volumen (si hubiere), número y fecha de edición, lugar de edición y páginas de referencia.

e) Referencias de Internet. Se hará uso del orden siguiente: autor, título del trabajo, dirección completa del sitio, fecha de consulta entre paréntesis. Ejemplo: Foro Mundial sobre Educación (2000), Plan de Acción, Dakar, Senegal, abril; ver www2.unesco.org/wef/ (mayo de 2000).

lll. Características de las colaboraciones.

a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas. Cada cuartilla contendrá 28 renglones por 65 golpes.

b) El autor cuenta con absoluta libertad para resaltar alguna palabra o frase; para ello puede incluir *cursivas*, siempre y cuando evite caer en el abuso.

IMPORTANTE: NO SE ACEPTARÁN TRABAJOS CONFUSOS EN SU REDACCIÓN O CON FALTAS DE ORTOGRAFÍA.

La Revista Mexicana de Orientación Educativa se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes, pero siempre respetando las ideas propias y el esquema analítico del autor (es). No se devuelven originales.

Ninguna colaboración podrá ser dictaminada, si no toma en cuenta los lineamientos anteriores.

«Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación Educativa y Tutoría»

Ante los vertiginosos cambios que exhiben hoy los países de Iberoamérica, es trascendente abrir el debate sobre las ideas contemporáneas que tienen un impacto sobre prácticas y servicios educativos, tan concretos como estratégicos, como son la Tutoría y la Orientación Educativa. En este contexto es importante que la actualización de docentes, orientadores educativos y tutores se encuentre sustentada en el conocimiento de lo que se dice y se hace hoy. Queremos escuchar lo que han hecho y sobre todo producido destacados educadores de España y América Latina, así como intercambiar saber y experiencias sobre los problemas, avances y retos de la educación. Por lo que… Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE-UNAM), Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ-UNAM), Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del Estado de México (CEPPEMS), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH), Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa/Revista Mexicana de Orientación Educativa (CENIF/REMO), **CONVOCAN**: A Orientadores Educativos, Docentes y Tutores, al «Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación Educativa y Tutoría», del 28 al 31 de octubre de 2008.

Objetivo General: Ofrecer a los orientadores, docentes y tutores asistentes una visión actual del estado de la Orientación Educativa y la Tutoría desde la perspectiva iberoamericana y sus propuestas de trabajo.

Invitados extranjeros: *Argentina*: Sergio Rascovan, profesor de la Universidad de Palermo. *Brasil*: Wanda Junqueira, académica de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. *Chile*: Horacio Foladori, académico de la Universidad de Chile. *Cuba*: Aída Rosa Gómez Labrada, coordinadora de Orientación en la Universidad de las Tunas. *España*: Neves Arza Arza, directora del servicio de Tutoría de la Universidade da Coruña. *Perú*: Cecilia Baldwin Olguín, directora de Tutorías de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo. *Venezuela*: Julio González Bello, académico de la Universidad de Carabobo.

Programa General:

Martes 28 de octubre.- Centro Cultural Mexiquense de Toluca: 8:30.- Inauguración; 9:00.- Panel «La Orientación Educativa y la Tutoría ante los Cambios en Iberoamérica»; 12:30.- Panel «La Orientación Educativa y la Tutoría ante los Cambios en México»; 15:00.- Mesas de Trabajo; 18:00.- Programa Cultural.

Miércoles 29 de octubre.- Talleres en Sedes de las Instituciones Participantes: FES Zaragoza.- Wanda Junqueira; UAEM.- Julio González; DGOSE.- Horacio Foladori; ITH.- Cecilia Baldwin; AMPO.- Neves Arza Arza; CEPPEMS.- Sergio Rascovan y Rosa Aida Gómez.

Jueves 30 de octubre.- Talleres en Sedes de las Instituciones Participantes: FES Zaragoza.- Horacio Foladori; UAEM.- Wanda Junqueira; DGOSE.- Sergio Rascovan; ITH.- Cecilia Baldwin; AMPO.- Julio González; CEPPEMS.- Neves Arza Arza; CENIF/REMO.- Rosa Aida Gómez.

Viernes 31 de octubre.- Auditorio Alfonso Caso, Ciudad Universitaria / UNAM: 9:00.- Panel «Tendencias y Perspectivas de la Orientación Educativa y la Tutoría en Iberoamérica»; 14:00.- Clausura del evento.

Ejes Temáticos de los Talleres: Estos se ofrecerán con base en distintos campos metodológicos y técnicos de la orientación educativa y la tutoría, tales como: Modelos de orientación educativa / Alternativas teórico metodológicas en la conducción y dinámica de grupos en orientación educativa / Estrategias metodológicas para el estudio del empleo y los mercados de trabajo profesional / Medios para la construcción de modelos de tutoría / Orientación Educativa Comunitaria. **Constancias**: Constancia de participación en el Coloquio, con valor curricular por 25 horas. Constancia de participación por 5 horas al Taller en el que se inscriba la persona. **Costo**: Cuota de Recuperación al Coloquio: $500.00 pesos por participante. Talleres: $350.00 por cada taller (sólo para inscritos en el Coloquio).

Comité Organizador: Cecilia Crespo Alcocer (DGOSE-UNAM); Bernardo A. Muñoz Riveroll (DGOSE/UNAM); Héctor Magaña Vargas (FESZ/UNAM); Guillermo Esquivel Vallejo (CEPPEMS); Daniel Suárez Pellycer (UAEM); Ana María Camacho Hernández (ITH); Jesús Hernández Garibay (CENIF/REMO).

México, D. F., Junio de 2008.

Mayores Informes: UNAM-DGOSE. Tels.- 5622-0436 Y 5622-0451 Fax. 5622-0452.
Correo: coloquio.octubre@gmail.com. **Página en Internet**: www.dgose.unam.com.