

Revista Mexicana de Orientación Educativa

2ª época, Vol. IV, Número 10, Noviembre 2006-Febrero de 2007



## LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y LOS PROCESOS DE ELECCIÓN

- Programa de motivación en el aula. Una experiencia para el docente
- Plataformas de aprendizaje sustentadas en las nuevas tecnologías
- La Orientación Psicológica, un espacio de búsqueda y reflexión
- Evaluación acerca de conocimientos de métodos de lectura

# Las Vicisitudes de la Orientación Educativa en la Escuela Secundaria Mexicana

La educación en México continúa padeciendo de graves insuficiencias. Se sabe que aunque en el nivel elemental no hay un problema de cobertura, sí existe un severísimo problema de calidad. La educación está considerada en el Plan Nacional de Desarrollo como la estrategia central para el desarrollo nacional, y a pesar de que los informes de gobierno presentan algunos logros ?por ejemplo la precaria reducción del analfabetismo que ha disminuido durante los últimos seis años, al pasar de 9.2 a 7.7 por ciento de la población; o la escolaridad promedio que ha mostrado un desempeño relativamente favorable, al pasar de 7.6 a 8.3 años de estudio, en promedio, de 2000 a 2006?, lo cierto es que se mantienen otros muchos problemas en torno a misma.

México fue el sexto país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que más aumentó su gasto por alumno entre 1995 y 2003; pero a pesar de eso conserva uno de los niveles más bajos en este apartado, pues es el país que tiene la tasa más baja de finalización del segundo ciclo de la educación media, con sólo 25 por ciento de los jóvenes inscritos en ese nivel escolar<sup>1</sup>. En cuanto a los estudios universitarios, entre 1995 y 2004 sólo los completaron 16 por ciento de los mexicanos de entre 25 y 34 años; en este nivel superior el gasto ascendió a 67 por ciento, aunque contabilizando la mayor cantidad de estudiantes (48 por ciento más) fue de sólo 13 por ciento. México mantiene el desequilibrio en la inversión, que acaba inclinando la balanza hacia las clases más favorecidas, pues el gasto por estudiante universitario es más de tres veces superior al que recibe un alumno de secundaria.

En 2003, la erogación en porcentaje del producto interno bruto (PIB) fue superior a la media de la OCDE, con 6.8 por ciento (frente a 5.9). La mayor parte se basa en el aporte público, que con 24 por ciento casi duplica la media de la organización, que es de 13. El gasto por estudiante de primaria en México, además, es de mil 656 dólares (ajustado por las diferencias en la paridad del poder adquisitivo), contra 5 mil 450, en promedio, de los integrantes de la OCDE. Por estudiante de secundaria la relación es de mil 495 contra 6 mil 560). En el nivel post secundaria el gasto por estudiante es de 2 mil 790 contra 7 mil 582 dólares como promedio de la OCDE.

En estas condiciones, sin una mejor planeación, la labor educativa en las escuelas mexicanas inevitablemente se ve reducida a los caprichos de los administradores en turno. En este sentido, más que entenderse como el resultado lógico de los avances educativos del país, la nueva Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) que entrará en vigor en este ciclo escolar, se ha advertido entre diversos docentes como una «imposición» lograda mediante un «fraude de consulta» para legitimarla sin la participación del maestro frente a grupo. En la RIES se suprimen materias como la historia y la formación cívica y ética en el primer año. Además, se dice, resulta demagógica, pues menciona que los maestros pueden seleccionar los libros de texto que serán utilizados por los alumnos, con lo que al parecer las autoridades priorizan un gran negocio con editoriales privadas extranjeras, sobre la educación pública de todo un país. Es además, dicen profesores que se oponen a la misma, resulta «una reforma pragmática en detrimento de una formación humanística, que hace énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas, que formará futuros ciudadanos apáticos...»<sup>2</sup>

La misma Orientación Educativa, que desde 1952 pretendía fortalecer el plan de estudios de la educación secundaria como asignatura y servicio de asistencia educativa, modalidad con la que operó hasta 1974 ?fecha en que salió del currículo para ceder su tiempo a diversas materias científicas, quedándose sólo como servicio de asistencia educativa hasta 1993, cuando volvió a incorporarse como asignatura del currículo de secundaria?, sale del plan de estudios en 1999 y cede sus tiempos a la actual asignatura de Formación Cívica y Ética, con lo que se queda nuevamente como un servicio de asistencia educativa<sup>3</sup>. La nueva RIES, ahora, involucra no sólo a la Orientación Educativa, sino a varias asignaturas del plan de educación básica, incluyendo Formación Cívica y Ética; de esta manera, la reforma no sólo pretende responder a diversas deficiencias diagnosticadas, sino sobre todo a recomendaciones de organismos como la OCDE con su propuesta de educación basada en competencias, así considere el enfoque humanista centrado en la convivencia social y el aprendizaje autónomo de la UNESCO. Un asunto, en todo caso, no resuelto de fondo.

<sup>1</sup> Ver para estos y los datos restantes, OCDE, *Una mirada sobre la educación 2005*. También «National Review on Educational R&D - Examiners' Report on Mexico»; en <http://www.oecd.org/dataoecd/42/26/32496430.PDF>

<sup>2</sup> «Repudio a la RES», *El Correo Ilustrado*, La Jornada, 10 de septiembre de 2006.

<sup>3</sup> Nava Ortiz, José, «La Orientación Educativa»; en <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349880>

## Directorio:

**Director:** Héctor Magaña Vargas (hmv@servidor.unam.mx). **Editor:** Jesús Hernández Garibay (editor@remo.ws). **Jefa de Información:** Guadalupe Escamilla Gil. **Asistentes Editoriales:** M<sup>a</sup> Ángela Torres Verdugo, Rosa M<sup>a</sup> Oriol Muñoz, Fausto Tomás Pinelo Ávila. **Consejo Editorial:** Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE/UNAM), Pablo Fernández Juárez (Universidad Anáhuac), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM), Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Gerardo Meneses Díaz (ISCEEM), Julia Hernández Hernández (Secretaría Académica/AMPO). **Comité Editorial Nacional:** José Manuel Ibarra Cisneros (Pedagogía-FFyL/UNAM); María Guadalupe Villegas Tapia (ENS N<sup>o</sup> 1-Neza, Estado de México); Lorena Barraza (COBACH, Chiapas); Martha Vallierrá Mata (IIEDU Guanajuato); Hortencia Guadalupe Delgado Hernández (UG, Guanajuato); Emma Leticia Canales Rodríguez (UAEH, Hidalgo); Aurora Pineda García (JMSNH, Michoacán); Rocío de la Roca (UABJO Oaxaca); Ramón Gutiérrez Muñoz (BUAP, Puebla); Rosalinda Robles Rivera (CBTIS, San Luis Potosí); Norma Angélica Ávila (UAS, Sinaloa). José Alberto Monroy (FES Zaragoza); Mario Salvador Jiménez Rodríguez (Prepa 82, Cd. Nezahualcóyotl); Verónica Frutos Calderón (UIA Campus D.F.) **Consejo Editorial Internacional:** Ana Mercês Bahia Bock (Brasil); Nuria Manzano Soto (España); Silvia Gelván de Benstein (Argentina); Sergio E. Rascovan (Argentina); Horacio Foladori (Chile); Axel Ramírez (Estados Unidos de América). **Asociaciones e Instituciones:** Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF); Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, Director General; Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO); Gabriela Cabrera López, Presidenta Nacional; Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI); Marco Eduardo Murueta, Presidente; Revista *Alternativas en Psicología*; Esther M. M. Ramírez Guerrero, Directora General.

Revista cuatrimestral distribuida por el Centro de Información y Estudios Nacionales, A.C. Manuel María Contreras N<sup>o</sup> 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.- 06470, teléfono 5566-5409; Correo electrónico: suscripciones@remo.ws. Costo del ejemplar en México: \$ 40.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: \$ 120.00 (Ciento Veinte Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: \$ 150.00 anual. Suscripción anual en el extranjero, correo aéreo: 40 Euros. 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/](http://www.unam.mx/cesu/iresie/)), CLASE/UNAM ([www.dgbiblio.unam.mx/clase.html](http://www.dgbiblio.unam.mx/clase.html)) y Latindex ([www.latindex.org/](http://www.latindex.org/)).

**Internet/correo:** [www.remo.ws](http://www.remo.ws); [contacto@remo.ws](mailto: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 y América Latina. Quienes comparten este proyecto son partícipes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón de manera principal trata aspectos de la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región.

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

*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:

<b>La Orientación Profesional y los Procesos de Elección: una Reflexión desde la Perspectiva Sociohistórica, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Brasil</b> .....	2
<b>Evaluación Acerca de Conocimientos de Métodos de Lectura en Estudiantes y Docentes, Esperanza Ferrant Jiménez y Marco Wilfredo Salas Martínez, México</b> .....	10
<b>Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio, Paola Lauretti, Eira Villalobos y Jesús González, Venezuela</b> .....	15
<b>La Orientación Psicológica, un Espacio de Búsqueda y Reflexión Necesario para Todos, Yaser Ramírez Benítez, Cuba</b> .....	23
<b>Los Orientadores Educativos Mexicanos ante la Sociedad del Conocimiento y la Globalización, Gabriela Cabrera López, México</b> .....	28
<b>Plataformas de Aprendizaje Sustentadas en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, Francisco Sacristán Romero, España</b> .....	31
<b>La Ecorientación Como Posibilidad Alternativa al Proceso Pedagógico-Cultural en la Globalización, Rubén Gutiérrez Gómez, México</b> .....	40
<b>AMPO para el Ahora y el Mañana</b> .....	44
<b>Forma, Color y Paisajes de Cuba</b> .....	3a. de Forros



**Imagen de Portada:** *Sin título*, 2003, del pintor cubano Gisachy Saura Huet. **Imagen de Contraportada:** *Pescador*, 2003, del mismo autor. Ver ficha biográfica y otras obras en Tercera de Forros.

# La Orientación Profesional y los Procesos de Elección: una Reflexión desde la Perspectiva Sociohistórica

Wanda Maria Junqueira de Aguiar\*

**Resumen:** El objetivo de éste artículo es, en primer lugar, exponer algunas reflexiones que la Psicología Sociohistórica ha realizado sobre los presupuestos teóricos y metodológicos orientadores de la práctica de Orientación Profesional, y como se entienden los procesos de elección desde esta perspectiva. Con respecto al primer punto, su relevancia se da porque creemos que la discusión sobre la Orientación Profesional no se puede resumir a la presentación de un conjunto de estrategias y actividades. Vemos como fundamental en la discusión de «cómo hacer», o sea, en la discusión de la práctica, la reflexión sobre los presupuestos que orientan la práctica, indicando así la ética allí contenida. En esta discusión vamos a presentar al sujeto como aquel que es único, singular, pero social e histórico al mismo tiempo, como aquel que transforma lo social en psicológico, como aquel que vive la unidad contradictoria de lo simbólico y de lo emocional, como aquel que produce sentidos subjetivos y de esta manera, con seguridad. A continuación, presentaremos como entiende la psicología sociohistórica el proceso de elección, sin negar el papel activo y creador del sujeto, pero sin caer en las trampas que encierra esta discusión, al ser pautadas por las concepciones naturalizantes, influenciadas por el liberalismo, con un concepto de sujeto despegado de lo social, del proceso histórico que lo constituye. **Palabras clave:** orientación profesional, elección, psicología sociohistórica.

**A Orientação profissional e os processos de escolha: uma reflexão na perspectiva sócio histórica:** O objetivo desta apresentação é, em primeiro lugar, expor algumas reflexões que a Psicologia Sócio Histórica tem realizado sobre os pressupostos teóricos e metodológicos orientadores da prática de Orientação Profissional, e a seguir como os processos de escolha são entendidos por esta abordagem. Com relação ao primeiro ponto destacado, sua relevância se dá, por acreditarmos que a discussão sobre a Orientação Profissional, não pode se resumir à apresentação de um conjunto de estratégias e atividades. Vemos como fundamental na discussão do «como fazer», ou seja, na discussão da prática, a reflexão sobre os pressupostos que orientam a prática, indicando assim a ética que aí está contida. No bojo desta discussão vamos apresentar o sujeito como aquele que é único, singular, mas social e histórico ao mesmo tempo. Como aquele que transforma o social em psicológico, como aquele que vive a unidade contraditória do simbólico e do emocional, como aquele que produz sentidos subjetivos e desta forma, com certeza. Apresentaremos a seguir, como a psicologia sócio histórica entende o processo de escolha, sem negar o papel ativo e criador do sujeito, mas sem cair nas armadilhas que tal discussão encerra, quando pautadas pelas concepções naturalizantes, atravessadas pelo liberalismo, com uma concepção de sujeito descolada do social, do processo histórico que o constitui. **Palavras chave:** orientação profissional, escolha, psicologia Sócio-Histórica.

Coincidimos con Vigotsky (1991) cuando afirma que la psicología es impotente para enfrentar sus tareas prácticas, acaso porque no dispone de una infraestructura lógica, teórica y metodológica. Así, para que podamos hablar de Orientación Profesional, como un proceso en el que los individuos vivencian situaciones de elección para ocupar un puesto de trabajo en la sociedad, tenemos que detenernos en algunas cuestiones: nuestra concepción de individuo y su relación con el mundo social; cómo se da su proceso de elec-

ción; cuál es nuestra meta/objetivo al realizar la Orientación Profesional.

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones que la Psicología Socio-Histórica ha realizado acerca de los supuestos teóricos y metodológicos directrices en la práctica de la Orientación Profesional, teniendo como eje el proceso de elección, tal y como se entiende este abordaje.

Con relación a los supuestos teóricos y metodológicos, su relevancia se da por que creemos que

\* Psicóloga. Profesora titular en Psicología Social y Educación en el Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Profesora del posgrado en Psicología y Educación. Miembro del equipo de investigación sobre adolescencia en la PUCSP. Integrante del equipo de investigación interinstitucional Brasil-Francia: Actividad docente y subjetividad. Correo: [iajunqueira@uol.com.br](mailto:iajunqueira@uol.com.br) (Traducción al castellano: Lic. Diana V. Pérez Hernández).

la discusión sobre la Orientación Profesional no puede resumirse en la presentación de un conjunto de estrategias y de actividades. Es fundamental la discusión de «cómo hacer», es decir, la discusión de la práctica y de los procesos que ahí ocurren, o bien la reflexión acerca de los supuestos que orientan la práctica, indicando, así, la ética que está contenida.

### La concepción de individuo y su relación con el mundo social

El hombre es, así, visto como un ser social, de carne y hueso y, como tal, constituido en las y por las relaciones sociales. Este hombre, además de producto de la evolución biológica de las especies, es producto histórico, mutable, perteneciente a una determinada sociedad, estando en una determinada etapa de la evolución histórica.

Este hombre, constituido en la y por la actividad, al producir su forma humana de existencia, revela —en todas sus expresiones— la historicidad social, la ideología, las relaciones sociales y el modo de producción; al mismo tiempo que expresa su singularidad, es capaz de crear los significados sociales y los sentidos subjetivos.

Hombre y sociedad viven una relación de mediación, en que uno expresa y contiene al otro, sin que se diluya y se pierda su singularidad. Viven la dialéctica inclusión-exclusión, o sea, viven una relación en la cual individuo y sociedad se incluye y se excluye al mismo tiempo. Afirmamos que se incluye porque entendemos al individuo, como apunta Vigotsky (2001a), «casi lo social», como aquel que en todas sus acciones tiene siempre una colaboración anónima. Cuando afirmamos que se excluye, entendemos que se diferencia y, con eso, reiteramos la singularidad del sujeto que, al mantenerse así, crea la posibilidad de colocar lo nuevo en lo social.

De esta forma, la constitución del plano individual no se da como mera transposición, plano social-plano individual, sino como resultado de un proceso de configuración, en que individuo y sociedad no mantienen una relación isomorfa entre sí, sino una relación en la cual uno constituye el otro.

Vigotsky (1999) afirma que el *proceso de internalización* debería ser llamado *proceso de revolución*, suponiendo, con eso, una reestructuración radical de la actividad psíquica. Ese proceso, denominado por nosotros de configuración, sólo es posible en la y por la

actividad, entendida como vital para la existencia humana.

Por lo tanto, vamos a entender al sujeto como aquel que es al mismo tiempo único y singular, pero también social e histórico, como aquel que transforma lo social en psicológico, como aquel que vive la unidad contradictoria de lo simbólico y de lo emocional y como aquel que produce sentidos subjetivos. Por eso, con certeza, él ciertamente, elige.

### Cómo se da el proceso de elección

Tenemos claridad, no obstante, de las trampas que nos pueden enredar al hacernos tal afirmación. Al decir que el hombre escoge, no nos estamos basando en las concepciones liberales, que destacan el aspecto de la libertad humana, de autonomía, siempre contenidas en el individualismo, valorizando el indeterminismo. No nos estamos refiriendo, como bien establece Bock (1999), a la existencia de una naturaleza humana apriorísticamente concebida, que permitiría al individuo traer consigo, a la revuelta de la historia y de lo social, aptitudes, habilidades y gustos. Siendo coherente con la concepción presentada de hombre, esta posibilidad es negada.

Hablamos, así, de *condición humana* como una forma de imprimarnos una visión dialéctica de la constitución de lo humano, rompiendo con visiones subjetivistas u objetivistas, considerando las mediaciones sociales e históricas como constitutivas, como señala Bock (1999:28).

Las condiciones biológicas hereditarias del hombre son la sustentación de un desenvolvimiento socio-histórico, que le imprimirá posibilidades, habilidades, aptitudes, valores y tendencias históricamente conquistadas por la humanidad y que se encuentran condensados en las formas culturales desarrolladas por los hombres en la sociedad.

Mientras tanto, aún con la preocupación de que nos apartemos de visiones, entendidas por nosotros como naturalizantes, vemos la necesidad de discutir la concepción de *vocación*. Al buscar su definición, encontramos: «disposición natural y espontánea que orienta a la persona al sentido de una actividad, una función o profesión» (Houaiss:2877). Frecuentemente, en trabajos de Orientación Profesional realizados por nuestro equipo<sup>1</sup>, escuchamos a los adolescentes afirmar que todos tenemos que seguir nuestra voca-

<sup>1</sup> Investigación realizada por Ozella y Aguiar (2003), entre los 857 adolescentes entrevistados, la categoría más presente, considerándose las clases sociales, fue la que designaba la adolescencia como algo natural del ser humano.

ción y que debemos descubrirla, como algo que está inscrito y naturalmente dado.

Tal concepción se opone a la visión de construcción histórica del sujeto, colocándolo como obra de la naturaleza. Y, más que sólo esto, al aceptar la concepción de vocación, anulamos del hombre la condición de sujeto activo y creamos una ilusión que provoca la sujeción social. Como establecen Emmanuele y Cappelletti:

...la creencia en la existencia tangible de una vocación ofrece un resguardo frente a la inseguridad que genera la búsqueda de un lugar y una posición a ocupar en el futuro, en un mundo supuestamente adulto, cuya cultura regula la producción de bienes mediante la apariencia de una eficiente distribución del trabajo. (2001:48)

Colocadas tales reservas, volvemos a afirmar que el sujeto escoge y que el acto de escoger es una de las expresiones únicas, singulares, sociales e históricas del sujeto, revelador de su subjetividad. Según Vigotsky (1991), lo que más caracteriza el dominio de la propia conducta humana es la elección y ésta es la esencia del acto volitivo. Para el autor, hablar de elección significa hablar de un proceso complejo y fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Así, coherentes con las propuestas del autor, que afirma que la comprensión del hombre se da por la búsqueda de la génesis social de lo individual, si quisiéramos aprender el proceso de elección, tenemos que enfocar las mediaciones sociales e históricas constitutivas de tal proceso y observar cómo el sujeto configura tales determinaciones. La discusión sobre elección sólo puede ser enfrentada si es situada en la trama de un debate que considere lo histórico, lo social, lo ideológico y lo subjetivo, como elementos, al mismo tiempo, diferenciados e inseparables.

Tenemos la claridad, también, de que existen diferentes calidades de elección. Así, para comprenderlas, precisamos, en el proceso de la orientación profesional, saber el conocimiento que el sujeto tiene, el conocimiento que piensa que tiene, el conocimiento que no tiene, aquel que cree que no tiene, lo que escoge y lo que deja de escoger y, es claro, aprender las condiciones vividas por el sujeto. Coincidimos con Savateur (2003), cuando afirma que no se puede negar que existan elecciones y, por lo tanto, voluntad, pero en algunos momentos la voluntad es «forzada» a optar por algo que, en otro contexto, jamás sería escogido. La historia da ejemplos de lo que podríamos denominar «elecciones forzadas», con esto

no estamos negando que todas las elecciones implican conflicto, pérdida, alguna tensión para el sujeto. Mientras tanto, la forma como es vivida, o sea, el sufrimiento, la tensión, las dudas, las pérdidas, varía de intensidad, dependiendo de muchos factores, como: la calidad y la cantidad de las informaciones obtenidas sobre los elementos implicados --generando mayor o menor seguridad para el sujeto que escoge--, las condiciones subjetivas del sujeto en el momento de la elección, las consecuencias de la elección, las condiciones sociales en que la elección se da, etcétera.

Las elecciones, así entendidas, con atributos y con formas diferentes, siempre acontecen. Estamos, con esto, diciendo que actuar es escoger. Como apunta Heller:

el sentir -sea positiva o negativamente-, siempre significa estar implicado en algo, la implicación va así a ser vista como un factor constitutivo e inherente del actuar y del pensar. (1986:74).

Y ¿por qué no decirlo también, del escoger? El hombre siempre tiene, por lo tanto, una apreciación sobre el mundo, apreciación que orienta su acción y, así, sus elecciones que, como afirma Savateur, «...consisten en conjugar adecuadamente conocimiento, imaginación y decisión en el campo de lo posible» (2003:35).

Para que mejor asimilemos la complejidad de esa cuestión, recordamos la discusión realizada por Vigotsky (2001a) acerca de la importancia de las «tendencias afectivo-volitivas» para la comprensión de las acciones humanas. Con esto, pretendemos evidenciar que para comprender el proceso de elección y sus formas de constitución, debemos buscar aquello que moviliza al sujeto, que, según el autor, tendría el poder de explicar los «porqués» de las acciones humanas.

De esta forma, en nuestra práctica de Orientación Profesional, no vamos a ver al sujeto en una perspectiva positivista que se contenta con las apariencias, ni en una perspectiva racionalista que niega las emociones o las coloca como epifenómenos de la cognición. Resaltamos, primeramente, la necesidad de no detenernos en la apariencia, sino en la aprehensión del proceso de constitución de las elecciones. Como cita Vigotsky (2000), no nos debemos detener en la comprensión de los objetos, sino de los procesos. Así, nuestras preguntas son: ¿Por qué él siente, actúa y piensa así?, ¿Por qué él hace esta elección?, ¿Cuál es el proceso de constitución de esta elección?

Con esas preguntas podemos descubrir las verdaderas relaciones que subyacen a los procesos.

En lo que se refiere a la negación de la perspectiva racionalista vemos como fundamental, para la comprensión de las elecciones, el entendimiento del significado y de la importancia de lo que denominamos la unidad contradictoria entre lo simbólico y lo emocional. Las emociones no son, por lo tanto, comprendidas como efectos, sino como elementos constitutivos de la subjetividad humana, siendo así esenciales para la comprensión de la elección. Trabajamos con la idea de la indisolubilidad entre objetivo/subjetivo y entre afectivo/cognitivo, corriendo el riesgo de que se cierre definitivamente el camino para la explicación de las determinaciones del propio pensamiento: ¿acaso eso no se ha hecho?

De esta manera, podemos afirmar que el sujeto escoge, pero que este proceso es multideterminado y emotivo, refiriendo que determinación, aquí, es entendida como elemento esencial y constitutivo del ser y no como en una relación de causa y efecto. Pero, ¿cómo asimilar ese proceso?, ¿cómo aprender las tendencias afectivo-volitivas?

Como primer paso para la comprensión del proceso de elección, destacamos la necesidad de que consideremos la relevancia de la esfera motivacional. Vigotsky (2001), Leontiev (1978), Rey (2003) y Maura (1995) son algunos de los autores que afirman que el análisis del pensamiento —siempre emocionado— presupone necesariamente la revelación de las necesidades y de los motivos que orientan su movimiento. Así, para que podamos entender la elección, mediación y mediadora de ese pensamiento, agregamos, inicialmente, en estas reflexiones, la categoría «necesidad».

Las necesidades están siendo entendidas como un estado de carencia del individuo que lo moviliza y lleva a su activación con vistas a su satisfacción, dependiendo, es claro, de sus condiciones de existencia. Las necesidades, de este modo, jamás pueden ser comprendidas como naturales y ahistóricas, sino engendradas en el y por el movimiento histórico, social y político. Tenemos, así, que las necesidades se constituyen y se revelan a partir de un proceso de configuración de las relaciones sociales, proceso que es único, singular, subjetivo e histórico al mismo tiempo.

Es fundamental que resaltemos que por las características del proceso de configuración, el sujeto no necesariamente tiene el control y, muchas veces, la conciencia del movimiento de constitución de sus necesidades. Así, tal proceso sólo puede ser entendido como fruto de un tipo específico de registro cognitivo y emocional, o sea, la constitución de las necesidades se da de forma no necesariamente intencional, teniendo en las emociones un componente fundamental. Por lo tanto, podemos afirmar que nuestros deseos provienen de nuestras necesidades, aunque no elijamos lo que nos es necesario y, en última instancia, podemos decir que pensar sobre nosotros mismos significa pensar sobre nuestras necesidades.

Se evidencia, de este modo, la complejidad de ese proceso, marcado especialmente por la fuerza de los registros emocionales, generadores de un estado de deseo y tensión, que moviliza al sujeto, que crea experiencias afectivas y que, como actividad psíquica, tiene papel regulador.

Esas necesidades vividas como estado dinámico, provocan y sustentan la actividad aún cuando no dan una dirección al comportamiento. Maura (1995) analiza tal cuestión, afirmando que las necesidades sólo adquieren contenido específico en el mundo circundante, esto es, en la relación con lo social ellas conquistan su contenido específico. Ese proceso de acción del sujeto en el mundo, a partir de sus necesidades, sólo se va a completar cuando el sujeto traduzca el mundo social como una posibilidad de satisfacer sus necesidades. En ese momento, tal objeto/hecho/persona va a ser significado y vivido como algo que impulsa y dirige, siendo denominado como motivo para la acción del sujeto en dirección de la satisfacción de sus necesidades. Como alerta Vigotsky (Vol. III, 1991), al discutir «El dominio de la conducta», lo que está en juego no es una lucha entre estímulos; los hechos y los fenómenos de la realidad deben ser vistos como motivos, porque son así entendidos, interpretados por el sujeto, o podríamos decir, porque adquieren un determinado sentido subjetivo<sup>2</sup> para el sujeto.

Es importante citar, para que no comprendamos tales categorías de manera dicotómica o de manera casual, que necesidades y motivos son elementos de un mismo proceso que culmina en la acción del sujeto. Destacamos, inclusive, que la separación y la distinción de esos dos elementos apenas ocurren

<sup>2</sup> La categoría «sentido subjetivo» se encuentra más profundamente discutida en González Rey (2003).

para que podamos comprender y realizar con más precisión el movimiento que lleva el sujeto a la acción de escoger. Ese proceso es, sin duda, extremadamente complejo, marcado por una multiplicidad de posibilidades de configuración de motivos y, por tanto, de sentidos, claro, siempre dependiendo de las condiciones subjetivas y objetivas. De este modo, el hombre constituye formas de enfrentar la realidad, confrontándola, comparándola, significándola a partir de sus condiciones subjetivas, que, sin duda, son mediadas por la realidad social y, en ese movimiento, constituye motivos y sentidos contradictorios, frágiles, muchas veces, pero que impulsan y marcan sus actividades.

La posibilidad de realizar una actividad que va en dirección de la satisfacción de las necesidades modifica al sujeto, creando nuevas necesidades y nuevas formas de actividad. Reafirmamos, de esta forma, que la necesidad no conoce su objeto de satisfacción, ella completa su función cuando «descubre» en la realidad social tal objeto. En ese movimiento se define, según Rey (2003), como la configuración de las necesidades en motivos. Con esto, estamos diciendo que tales motivos se constituyen como tal solamente en el encuentro del sujeto con la realidad social a ser significada, esto es, en el momento en que el sujeto la configura como una posibilidad de satisfacer sus necesidades.

Nuestra experiencia en Orientación Profesional ha permitido una aproximación y comprensión —aunque parcial— de ese proceso, en el cual las necesidades constituidas subjetiva e históricamente por los jóvenes, fluidas y poco claras para ellos mismos y consecuentemente, para los orientadores, se configuran en motivos. Vemos tal proceso como fundamental, pues se constituye en un momento privilegiado para que el sujeto (con la ayuda del orientador) se apropie de sus determinaciones, vivencias, historia, proceso de significado y, por consiguiente, de la elección de motivos para la acción.

Corriendo el riesgo de que simplifiquemos un proceso bastante complejo, dinámico y dialéctico, presentamos enseguida algunos ejemplos que tal vez ilustren el proceso arriba comentado. A partir del contacto con los jóvenes, inclusive, por medio de actividades que estimulan tales reflexiones, se verifican, muchas veces, pronunciaciones (ideas, declaraciones) que expresan, de manera poco clara o confusa, contenidos reveladores de necesidades de afecto, de atención, de reconocimiento, de conocimiento, etcétera. Tales necesidades que, obviamente, son vividas de

forma singular por cada uno, los movilizan y crean estados de tensión y de deseo, pero es en una situación concreta, frente a las informaciones disponibles a las experiencias vividas y a las estrategias específicamente organizadas que el sujeto, por medio de un proceso de significación, elige objetos, situaciones y actividades, como aquellas que pueden satisfacer algunas de sus necesidades y, ahí, las necesidades ganan cara, color, contenido y se configuran como motivos para la acción.

Estamos diciendo que la realidad no sólo es el elemento fundamental que constituye las necesidades, como también sus formas de satisfacción. Pero, no podemos dejar de destacar que es el sujeto quien significa y, así, elige el objeto/situación que tiene la posibilidad de satisfacerlo. En ese momento, necesidades que eran históricas, subjetivas, fluidas, genéricas y sin contenido específico, se configuran en motivos para la acción, e impulsan y orientan al sujeto para determinadas elecciones.

Como un ejemplo, apuntamos un joven que expresa, de manera más intensa, la necesidad de cuidar del otro y de hacer el bien. Este joven, en el proceso de orientación, después de las discusiones y las informaciones recibidas, apunta la actividad de abogado como una de sus posibilidades de elección, revelando él mismo de forma no muy clara, que tal profesión atiende aquello que desea, podríamos decir, que necesita.

Podemos promover como hipótesis, a ser investigada y trabajada en el proceso de orientación, que tal necesidad (a pesar de su fluidez y de su complejidad, que definimos como «cuidar del otro») encuentra en la profesión de abogado la posibilidad de su satisfacción. Nuestra tarea se resume, entonces, a develar los porqués, los fundamentos de esta relación, además de otras posibles relaciones que puedan venir a configurarse. La abogacía, en ese caso, puede surgir para el sujeto y ser significada por él como una profesión que crea las posibilidades de cuidar del otro, la significación está cargada de mucha valoración y tal vez cargue en sí una complejidad de vivencias emocionales constituyentes de sentidos. De este modo, la profesión de abogado se le torna un motivo para la acción.

Lo que estamos proponiendo es que frente a las colocaciones (se refiere a las aplicaciones de valores, y/o a las exposiciones de hechos o ideas) de un joven, como en el ejemplo dado, donde se anuncia una aproximación a una determinada carrera, debemos llevarlo a reflexionar acerca de los porqués de esa

aproximación. Frecuentemente oímos respuestas como: porque me gusta, porque es «padre», porque me realizo, porque me gusta ayudar a los otros. Mientras tanto, deseamos que él vaya más allá de esa impresión inmediata, de esa justificación, muchas veces, sin mayor reflexión o fundamento. Esperamos que él entre en un proceso de múltiples indagaciones, cuestionándose por qué le gusta ayudar al otro, y por qué cree que siguiendo esta o aquella profesión satisfaga tal necesidad.

Vemos, en ese movimiento, las posibilidades del sujeto de apropiarse en parte (pues ese proceso es siempre parcial) de la historia de la constitución de sus necesidades. Creemos que ese proceso de apropiación tiene como elemento importante la oferta de nuevas informaciones, que puede significar la deconstrucción de concepciones ideologizadas, fantasías e impresiones mal definidas y sin sustento. Puede significar la apropiación, por parte del sujeto, de sentidos poco claros hasta entonces o la constitución de nuevos sentidos, o sea, que aspectos de la realidad, objetiva y subjetiva, pasen a ser afectiva y cognitivamente vividos de otra forma.

Según la definición de Vigotsky (2001) acerca de los sentidos, esto es, que nuevos y diferentes eventos psicológicos sean suscitados en la dinámica psicológica del sujeto a partir del proceso de apropiación, queda claro que al proponernos esta actividad de cuestionamiento de las necesidades, son cuestionadas simultáneamente las formas, hasta entonces pensadas por los jóvenes, de satisfacción de las mismas. Ese es un aspecto muy importante, pues entendemos el establecimiento de una visión crítica y fundamentada sobre el mundo del trabajo, sus ofertas, contradicciones y trampas, para que el joven pueda hacer elecciones que no sólo expresen un movimiento de transformación del mismo, sino que generen transformaciones en la realidad social.

Es necesario tener la claridad de que el proceso de constitución de las necesidades, motivos y sentidos, ocurre simultáneamente, en un proceso de mutua determinación, de forma compleja y contradictoria, pensionado por lo afectivo y por lo simbólico, y siempre apropiado parcialmente por el sujeto.

Esos momentos de configuración de sentidos y de motivos para la acción se constituyen en una síntesis integradora, en un momento nuevo, en una nueva configuración; una subjetividad (con sus necesidades históricamente constituidas) se depara (encuentra, aparece de repente, se presenta inesperadamente) en la actividad, como una situación particu-

lar, con toda su riqueza o no de informaciones y decide por un camino.

Tenemos, ahí, motivos configurados que impulsan el querer y el proceder en dirección a alguna elección, que, al mismo tiempo, altera la realidad social y al sujeto.

Además de esto, es importante considerar que el proceso de constitución de los motivos depende tanto de las condiciones objetivas, las informaciones disponibles, las condiciones de acceso, etcétera, como de las condiciones subjetivas, las formas propias del sujeto de configurar lo real en este momento. Vigotsky (1991) afirma que la lucha de los motivos es intensa y comienza mucho antes de la acción de elección propiamente dicha. En esta lucha, muchas veces, cuando la dificultad de elegir es grande, cuando los objetos significados como motivadores tiene, para el sujeto, el mismo peso, él puede recurrir a motivos «auxiliares» y, así, se dispone, por ejemplo, a confiar en la «suerte», que sería el motivo auxiliar. En esa situación, el sujeto atribuye a un estímulo neutro, en este caso la «suerte», el poder y la fuerza de los motivos; por lo tanto, lo que va a impulsar su acción es la «suerte», siendo ésta la que motiva la acción.

### Objetivos de la Orientación Profesional

Colocados estos ejemplos, se torna fundamental que generemos algunos comentarios acerca del papel, que según nosotros, debe ser cumplido por el orientador profesional. Los ejemplos empleados apuntan significados y sentidos expresados por los jóvenes que, con certeza, tienen la ideología, los valores sociales, las condiciones económicas y políticas y la historia de vida, como elementos constitutivos. De este modo, compete al orientador crear condiciones para que el sujeto se pueda apropiarse de las mediaciones constitutivas de sus necesidades, o sea, que se apropie afectiva y cognitivamente de los elementos que lo constituyen, teniendo claro que esa asimilación es siempre parcial. Se pretende, con esto, desencadenar un proceso que también favorezca la reflexión acerca de los hechos, objetos y fenómenos que pueden ser posibles significados que satisfagan sus necesidades, produciendo así, una visión crítica frente a la realidad social y a las propias necesidades constituidas.

Ahora bien, vemos en la Orientación Profesional la posibilidad de una intervención que permita al sujeto, a partir de informaciones, reflexiones y vivencias acerca de determinadas cuestiones, tales como: ¿qué trabajo escoger?, ¿qué futuro quiero para mí?, ¿qué es lo que a mí me gusta?, ¿por qué me gusta?, la

constitución de un proceso de apropiación de sus determinaciones y necesidades de producción de nuevos sentidos y la resignificación de otros.

Los alertamos aquí para comprender la complejidad de lo que denominamos proceso de resignificación o constitución de nuevos sentidos. Como ya afirmamos, tal proceso es extremadamente complejo y no puede ser entendido como simplemente racional, dicotómico y lineal. La constitución de nuevos sentidos resulta si no por un «descubrimiento del individuo» de algo que ya estaba de alguna forma puesto, presente en su subjetividad, sí como una nueva síntesis afectiva y cognitiva, que surge a partir de una nueva configuración que se articula frente a nuevas experiencias.

Para comprender tales sentidos es fundamental que consideremos la dialéctica objetividad-subjetividad, como facilitadora o no de este proceso. Como afirma Aguiar,

...en un proceso de resignificación, la realidad social encuentra múltiples formas de ser configurada con la posibilidad de que tal configuración ocurra sin echar abajo viejas concepciones y emociones. (2000:180).

Tenemos situaciones en que el individuo, en un proceso de apropiación tanto de nuevas informaciones sobre la realidad social como sobre sí mismo (sus necesidades, contradicciones, afectos), no consigue imprimir nuevas formas de actuar y de escoger que sean coherentes con el nuevo movimiento que se esboza. Como nos señala Aguiar,

podríamos decir que este individuo vive una incisión (un desacuerdo) entre el pensar, actuar y sentir, incisión que está constituida a partir de una nueva configuración, marcada por la tensión entre la posibilidad de lo nuevo y de la permanencia. (2000:180).

Tal situación, dependiendo de las condiciones objetivas y subjetivas, puede caminar (marchar) hacia la superación de las contradicciones presentes en ese momento, generando el aumento de la potencia del sujeto para la acción y así para una elección más fundamentada en el conocimiento de sí y del otro, o para no descubrir en las determinaciones, el estereotipo, lo ideológico y lo familiar. No podemos olvidar que el pensamiento, siempre emocionado, no puede ser entendido como algo lineal, fácil de ser captado, pues no es algo inmediato y completo. Es interesante cuando Vigotsky (2001a) afirma que el pensamiento muchas veces termina en fracaso, no se convierte en palabras. Con esa afirmación, podemos entender que no se expresa claramente ni es un significado claro y

objetivo y, así, podemos concluir que las vivencias son mucho más complejas y ricas de lo que parecen.

En el tipo de intervención propuesto, más que la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos y hacer una elección profesional, se crea la condición para que se descubra a través del otro, re-significándose (re-definiéndose) a sí mismos y a la realidad. Como menciona Adorno (1995), entre el hombre y aquello que debería ser experimentado existe una categoría estereotipada, la cual es preciso oponerse. Tenemos, así, que romper con la repetición y con la mera apropiación, creando condiciones para que ese proceso sea efectivamente educativo, entendiendo educación, según Vigotsky, como una «refundición del ser», una educación para la contradicción y para la resistencia (2000:458).

Reafirmamos una vez más que el individuo escoge, pero nunca libre de las necesidades, de los motivos y, así, de las determinaciones. Vigotsky, citando a Hegel, afirma que la libertad no consiste en una independencia imaginaria con respecto de las leyes de la naturaleza, sino en el conocimiento de esas leyes y en la posibilidad, basada en tal conocimiento, de lo que el sujeto haga para que esas leyes de la naturaleza actúen para determinados fines (1991b:300). Tal concepción, ciertamente, no nos impide afirmar la importancia de la autonomía, como algo que, como señala Paulo Freire (1996), se va constituyendo en la experiencia de varias decisiones que van siendo tomadas en el proceso y en el llegar-a-ser. Hablamos, así, de una elección libre, no de las determinaciones sino de condición, que se apropie de las contradicciones, que revele resistencia y emancipación, que siga la lógica de la no uniformidad.

Para finalizar, es importante destacar que creemos en un proceso de Orientación Profesional en el cual es fundamental la reflexión entre relación Utopía y Elección. Como bien establece Dussell (2000), la utopía nos posibilita la crítica a la factibilidad, a lo coyuntural y a romper con los horizontes dados.

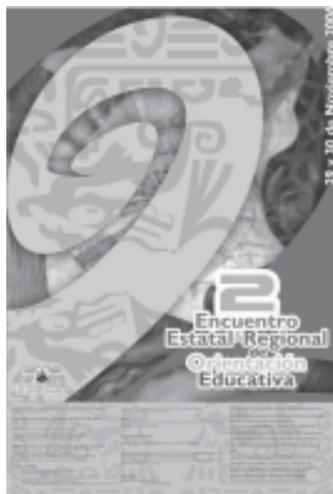
Vemos el proceso de elección de una profesión como una posibilidad de ruptura, de transformación de valores, de creencias y de formas de acción. Y, así, utópico, porque tal vez contenga elementos y expectativas que aun no son posibles, como afirma Mannheim: «muchas veces las utopías son verdades prematuras» (1986:227). Así, como afirma Bock S. (2002), «la elección es un acto de coraje», pensar una elección es pensar en el futuro. Ciertamente nunca se tiene certeza antes, «pues el curso de la realidad histó-

rica que determinará esta victoria, reposa todavía en el futuro» (Savateur, 2003:284).

La elección de un modo general, y en este caso, profesional, seguramente es atravesada por la ideología y por el encubrimiento. Nos corresponde a nosotros, como orientadores, desarrollar tal proceso e inyectar realidad en su dinámica, al mismo tiempo cuestionarla, cuestionando el orden social dado y apuntando hacia la utopía, o sea, a aquello que hasta el momento parece irrealizable. La elección de una profesión puede venir a ser más que la decisión sobre qué carrera seguir, se puede constituir en un proyecto personal, pero que se constituye en las y por las relaciones sociales e históricas y que, de esta forma, se integra en un proyecto mayor de transformación social.

### Bibliografía

- Aguiar, W. M. J. (2000). «Profesor y Educación: realidades y movimiento»; en Tanamachi, E.; Proença, M.; Rocha, M. *Psicología y educación :desafíos teóricos-prácticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Adorno, T. W. (1995). *Educación y emancipación*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bock, A. M., Gonálves, M. G. y Furtado. O. (organizadores). (2001). *Psicología Socio Histórica (Una perspectiva crítica en Psicología)*. São Paulo: Cortez.
- Bock, S. D. (2002). *Orientación profesional: Un abordaje socio histórico*. São Paulo: Cortez.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Academia de Ciências de Lisboa.
- Dussel, H. (2000). *Ética de la liberación*. Petrópolis: Vozes.
- Emmanuele, E.; Cappelletti, A. (2001). *La vocación: Arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Mannheim, K. (1986). *Ideología y utopía*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Maura, G. V. et al. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Savateur, F. (2003). *El valor de elegir*. Buenos Aires: Ariel.
- Vigotsky, L. S. (1991a). *Obras Escogidas - Vol. I*. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_ (1991b). *Obras Escogidas - Vol. III*. Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_ (1999). «Herramienta y señal en el desarrollo del niño»; en *Los trabajos compilados de L. S. Vigotsky*. New York: Kluwer Academic - Plenum Press.
- \_\_\_\_\_ (2000). *La Formación Social de la Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Psicología Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (2001a). *La Construcción del Pensamiento y del Lenguaje*. São Paulo, Martins Fontes.



## Segundo Encontro Estatal y Regional de Orientación Educativa

Distrito Federal, Estado de México, Guerrero, Morelos, Puebla y Tlaxcala

La Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) - Delegación Morelos, y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a través de sus Secretarías Académica y de Extensión, de su Academia General de Orientación Educativa y del Sistema de Orientación Abierta y a Distancia (ORIENTEL), **Convocan** a orientadores educativos, consejeros, tutores, docentes y estudiantes de áreas afines, al **Segundo Encuentro Estatal y Regional de Orientación Educativa** (Distrito Federal, Estado de México, Guerrero, Morelos, Puebla y Tlaxcala), dentro del marco de los eventos **Post Congreso del Congreso Internacional de Orientación Educativa y Consejería** «Alternativas de Apoyo al Desarrollo Humano» - AIOSP 2006, a celebrarse los días 29 y 30 de noviembre de 2006.

**Objetivo:** Socializar los principales planteamientos del Congreso Internacional de Orientación y Consejería "Alternativas de Apoyo al Desarrollo Humano" contrastándolos con las problemáticas, perspectivas y alternativas de solución de esta disciplina, en el contexto específico del Estado de Morelos y región, en todos sus ámbitos de aplicación.

**Temática General:** La Orientación en el Contexto Internacional; La Orientación Educativa en México; La Práctica del Orientador: Problemática y Alternativas de Solución; Política y Legislación en Orientación Educativa; La Formación de los Orientadores y su Certificación; Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación.

**Lugar:** Auditorio Emiliano Zapata de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Campus Chamilpa, Cuernavaca, Morelos.

**Mayores informes:** congresorientacion@uaem.mx; teléfono 01 800 00 5 68 36.

# Evaluación Acerca de Conocimientos de Métodos de Lectura en Estudiantes y Docentes

Esperanza Ferrant Jiménez\*  
Marco Wilfredo Salas Martínez\*\*

**Resumen:** Un problema que sobresale en el medio estudiantil, que afecta el rendimiento escolar manifestándose en reprobación y deserción escolar, es el desconocimiento de métodos efectivos de estudio que facilitan la asimilación objetiva de las lecturas. El propósito de la presente investigación fue obtener un diagnóstico sobre el grado de conocimientos que se tiene en el nivel básico, medio superior, superior y docente, sobre métodos efectivos de lectura, asimismo evaluar la efectividad de la enseñanza del método de lectura de Staton (1988), en los niveles antes mencionados sobre el aprendizaje de dicho método. Los participantes fueron cinco grupos elegidos al azar, un grupo por nivel: primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y docentes; se utilizó un diseño cuasiexperimental con pre-prueba y pos-prueba, con cinco grupos aleatorizados. Los resultados alcanzados permitieron obtener un diagnóstico confiable sobre el grado de conocimientos que los participantes tenían en el manejo de métodos de lectura, y la efectividad de la enseñanza del método de estudio de Staton. **Palabras clave:** método de lectura, rendimiento escolar, diagnóstico, material programado, estudiantes y docentes.

## Introducción

La educación ha sido y será parte fundamental del desarrollo de un país; y de manera específica realiza un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, constantemente en la práctica se vienen identificando diversos problemas que obstaculizan el adecuado desarrollo de dicho proceso, sobresaliendo los problemas de aprendizaje. Acciones que contribuyen a la solución de estos problemas se centran en el estudio de los procesos acerca de cómo se estudia, como se aprende y como se lee, y por consiguiente el desarrollo óptimo de la potencialidad del estudiante. En síntesis, a todo esto se considera que dichos problemas son ocasionados principalmente por el desconocimiento de métodos de lectura para un estudio efectivo; al realizar una lectura se involucra la ejecución y

seguimiento de algunos pasos, así mismo, considerar ciertos procedimientos para que ésta sea efectiva y con el tiempo se convierta en un hábito.

El desconocimiento y la no utilización de métodos de estudio puede traer como consecuencia bajo rendimiento escolar y básicamente la inexperiencia y deficiencia en la utilización de métodos de lectura eficaces que faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades en el estudio; aunado a lo anterior se encuentran ciertas irregularidades en el nivel académico (Castañeda y López 1989, Casar y Hernández 2000), como pueden ser la deficiencia en la elaboración de programas educativos donde el maestro sólo se preocupa en proporcionar a los estudiantes información sobre los diferentes contenidos de las materias y no consideran la imperativa necesidad de

\* Académica de carrera titular «B», investigadora de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana (1981); licenciada en psicología por la U.V. (1985), maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por el Instituto de Psicología y Educación, U.V. (1989), profesora y tutora de la maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, U.V., Perfil PROMEP (2004). Coautora del libro *Adquisición de hábitos de estudio para un aprendizaje eficiente* (en prensa). Línea de investigación: Psicología y Comportamiento Humano.

\*\* Académico de carrera titular «C», investigador de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación, U.V., (1972), licenciado en psicología por la U.V. (1972), maestría (1974) y doctorado (1987) en Psicología Aplicada, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan E.U.A. Profesor y tutor de la maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, U.V. Miembro del Sistema Nacional de Investigación (1988). Coautor del libro *Adquisición de hábitos de estudio para un aprendizaje eficiente* (en prensa). Línea de investigación: Psicología y Comportamiento Humano.

facilitarle la comprensión y aprendizaje de esos contenidos a través de la adquisición de las competencias requeridas.

Para contribuir de manera efectiva a la solución de esta problemática a la cual comúnmente se enfrentan los estudiantes al estar realizando sus actividades escolares, se presenta este estudio cuyos objetivos primordiales fueron el aportar información acerca del grado de conocimientos que se tiene en el medio educativo del nivel básico, medio superior, superior y docente acerca de la utilización y manejo de métodos efectivos de lectura; así como proporcionar las herramientas necesarias que faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades en el manejo de un método efectivo que propicie actitudes positivas hacia el estudio, y paralelamente, contribuir con la sociedad civil, estudiantil y científica, ofreciendo alternativas de solución para abatir los problemas y necesidades relacionados con la formación y desarrollo de los estudiantes e incidir positivamente en la calidad educativa.

#### Los objetivos del presente estudio fueron:

- a) Obtener un diagnóstico que permita identificar el grado de conocimientos que se tiene en el medio educativo básico, medio superior, superior y docente; sobre el conocimiento y manejo de métodos efectivos de lectura.
- b) Evaluar la efectividad de la enseñanza del método de lectura de Staton en estudiantes de nivel básico, medio superior, superior y docente.

#### Variables

##### *Variable independiente:*

Material programado del método de estudio de Staton, definiéndose operacionalmente como un método de alta eficacia, el cual se desarrolla mediante un sistema que indica procedimientos, conocimientos y/o actividades programadas sistemáticamente para obtener el máximo provecho de los factores que concurren en el estudio y se basa en cinco fases: examen preliminar, formular preguntas, ganar información mediante la lectura, hablar para exponer los temas leídos e investigar los conocimientos obtenidos.

##### *Variable dependiente:*

La adquisición de conocimientos sobre el método de estudio de Staton, definidos operacionalmente como la comprensión y asimilación de un conjunto de conocimientos sobre los cinco pasos a seguir del método

de estudio de Staton, por parte de los estudiantes y maestros. La unidad de medida fue el número y porcentaje de respuestas correctas.

#### Método

##### *Población*

La población del estudio estuvo conformada por cinco escuelas o estratos: 1 escuela Primaria, 1 Telesecundaria, 1 escuela de Bachilleres, 1 facultad de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

##### *Participantes*

Por cada estrato se tomó al azar una muestra proporcional al tamaño de cada uno de estos, resultando: 20 alumnos del sexto año de primaria, 22 alumnos de tercer año de secundaria, 22 del tercer año de bachillerato, 23 del noveno semestre de licenciatura y 16 profesores de bachillerato, dando un total de 103 participantes entre estudiantes y maestros de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 11 y 55 años.

##### *Situación*

La situación en donde se realizó el estudio fue en los salones de clase correspondientes a cada una de las escuelas participantes, contando todos los salones con el mobiliario suficiente para su realización: pizarrón, pupitres, borrador, mesa y silla para el maestro.

##### *Herramientas*

Los materiales que se utilizaron fueron los siguientes: 1) El material Programado sobre el Método de estudio de Staton (Ferrant y Salas, 2006); 2) Pre y Pos-Prueba sobre el diagnóstico, conocimiento y utilización de métodos de estudio; 3) Proyector de acetatos; 4) Acetatos; 5) Dos Computadoras.

##### *Procedimiento*

Se utilizó un diseño cuasiexperimental con pre-prueba y pos-prueba, con cinco grupos aleatorizados (Ary, Jacobs, y Razavieh, 1989).

Como primer paso se elaboró un instrumento el cual funcionó como pre y pos-prueba titulado *Diagnóstico, conocimiento y utilización de métodos de estudio*. Dicha prueba fue validada en relación con la efectividad, claridad y comprensión de las preguntas a fin de que el estudiante emita las respuestas requeridas. Esta validación se llevó a cabo a través de la prueba de un sujeto, en este caso con un estudiante de quinto grado de primaria, solicitándole su apoyo para la revisión del contenido, redacción y comprensión del

mismo, considerando sus aportaciones para realizar las modificaciones pertinentes; de igual manera, se utilizó el mismo procedimiento pero esta vez con un grupo pequeño conformado por cuatro estudiantes del sexto grado de primaria a los que se les proporcionó el instrumento solicitándoles indicaran los términos, palabras, definiciones o preguntas confusas, con el fin de realizar las correcciones y reestructuración necesarias.

Una vez hechas las correcciones del instrumento, se procedió a la aplicación de la pre-prueba a todos los estudiantes y docentes pertenecientes a los 5 grupos, los cuales fueron seleccionados al azar mediante la utilización de las tablas de números aleatorios para su asignación al tratamiento experimental, que en este caso fue la enseñanza del método de lectura de estudio **PQRST** o también conocida como **EFGHI**, propuesta por Thomas F. Staton desde 1967. Dicho método fue retomado y utilizando los principios del Análisis Conductual Aplicado a través de la Instrucción Programada. Se realizó la programación de la información del Método de Staton (ver tabla 1); dicha programación fue validada en un estudio anterior (Salas y Ferrant, 1999) cuyo producto fue un libro titulado *Adquisición y formación de hábitos de es-*

*tudio para un aprendizaje eficiente*, el cual se encuentra en prensa para su publicación; la programación del Método de Staton forma parte de ese libro. La duración de la aplicación del tratamiento fue de cuatro horas en un día, consistiendo en la enseñanza, práctica y evaluación del material programado sobre el método de estudio. A pesar de que algunas de las características del material utilizado es que el estudiante avanza a su propio ritmo, es motivado por información constante que se da acerca de su desempeño, se hace la observación que siempre estuvo presente del investigador durante todo el tratamiento para cualquier consulta, aclaración o dudas del estudiante; la maestra que impartió la enseñanza del método fue la misma en los cinco grupos, así como el material utilizado y la evaluación fue igual para todos; además, la aplicación de la pre y post-prueba antes y después de la enseñanza del método se realizó el mismo día para cada grupo por lo que el intervalo de tiempo no fue largo. Al término de éste, se procedió a la aplicación de la post-prueba.

### Resultados

En relación con la obtención de un diagnóstico para identificar el grado de conocimiento que se tiene en

**Tabla 1. Programación del método de estudio de Staton**

Nº de hoja	Secuencia de cuadros	Objetivo y/o actividades
1	Hoja de Prescripción	Descripción de los repertorios básicos de entrada que el lector debe poseer para la adquisición de nuevos conceptos así como los objetivos sobre las conductas, conocimientos y habilidades que el alumno deberá adquirir.
2	Cuadro de demostración	Presentación completa de los pasos del Método de Staton proporcionando instrucciones al alumno de que realice una lectura cuidadosa de la información, al final de la lectura se indica que si existen dudas se vuelva a leer el texto, caso contrario pasar a la página tres.
3	Cuadro de insinuación	Se presenta la información incompleta de los cinco pasos del Método de Staton indicándole al alumno participe completando lo necesario, al final de la lectura se señala si existen dudas para completar regrese a la página anterior y vuelva a leer el texto, caso contrario pasar a la página cuatro.
4	Cuadro de evaluación	Se evalúa el aprendizaje o dominio de la información, incluyendo ejercicios y puesta en práctica del método de Staton con la lectura de un texto, así como la evaluación de la comprensión de dicho texto. Al final se da la indicación si existen dudas para realizar los ejercicios regrese a la página dos y vuelva a leer el texto, caso contrario pasar a la página cinco.
5	Cuadro de retroalimentación	Se proporcionan las respuestas correctas sobre la evaluación del aprendizaje de los pasos del Método de Staton.

el nivel primaria, secundaria, bachillerato, universidad y docente sobre el conocimiento y manejo de métodos efectivos de lectura, se encontró lo siguiente. Ver tabla 2.

**Tabla 2. Porcentajes obtenidos en los diferentes niveles educativos en relación al conocimiento o no conocimiento de algún método de estudio**

Nivel	Si	No	Total
Primaria	70.0%	30.0%	100 %
Secundaria	22.7%	77.3%	100%
Bachillerato	31.8%	68.2%	100%
Universidad	43.5%	56.5%	100%
Docentes	31.3%	68.71%	100%

En la figura 1 se pueden observar de manera más clara los resultados encontrados al evaluar la efectividad de la enseñanza del método de lectura de Staton en cada uno de los niveles educativos

Por último se realizaron pruebas de diferencias de medias entre las calificaciones del cuestionario obtenidas antes del curso y las calificaciones obtenidas después del curso (muestras apareadas), con una confiabilidad del 99%. En la tabla 3 se proporcionan los valores de probabilidad obtenidos al realizar la prueba t de student para muestras apareadas, sobre los puntajes correspondientes a los 5 niveles educativos.

En la tabla 3, se observa que, dadas, la hipótesis nula:  $\mu_1 - \mu_2 = 0$  y la hipótesis alterna:  $\mu_1 - \mu_2 > 0$ , para cada uno de los niveles educativos, donde  $\mu_1$  es la media de los puntajes obtenidos antes del curso y  $\mu_2$  es la media de los puntajes obtenidos después del curso, se llegó a la conclusión de que la hipótesis nula se rechaza, con un nivel de significancia  $\alpha = .01$ , es decir, que existe evidencia suficiente para indicar que el curso impartido sobre el método efectivo de lectura de Staton fue eficaz.

### Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación verifican los objetivos planteados. En relación al primer objetivo se obtuvo un diagnóstico confiable que permitió identificar el grado de conocimientos que se tiene en el medio educativo básico, medio superior, superior y docente, sobre el manejo de métodos efectivos de lectura; encontrándose que en su mayoría los estudiantes de

secundaria, bachillerato y licenciatura, así como docentes desconocen y no utilizan métodos de estudio al realizar sus actividades de lectura y preparación de estudio; sólo en el nivel primaria reportan la utilización de métodos de estudio, esto puede deberse a que los alumnos del sexto año de primaria desconocían el significado de lo que es un método de estudio ya que después de haber recibido la información sobre lo que es un método, la enseñanza y aplicación del mismo, externaron no conocer su significado, ni haberlo aplicado en sus estudios.

También se alcanzó el segundo objetivo, ya que se evaluó la efectividad de la enseñanza del método de lectura de Staton en los estudiantes de nivel básico, medio superior, superior y docente, y a pesar de que el método de Staton es uno elaborado desde 1967 por Thomas. F. Staton, es realmente interesante encontrar que es poco conocido y utilizado tanto en estudiantes como por los docentes, y lo más sorprendente es que al ser enseñado, y puesto en práctica estudiando un tema a través de dicho método, fue verificada su efectividad obteniéndose puntajes altos en el aprovechamiento de las lecturas realizadas utilizándolo, así como el aprendizaje del mismo. Una aportación importante del estudio es el material programado sobre el método de estudio de Staton en forma atractiva, entretenida y divertida, dicho material forma parte del libro titulado *Adquisición y formación de hábitos de estudio para un aprendizaje eficiente* (Ferrant y Salas, en prensa). Este material programado puede ser una herramienta básica que facilite en los estudiantes hábitos adecuados de estudio, y a los

**Figura 1. Gráfica comparativa entre las medias de calificaciones para cada uno de los niveles de estudio antes-después de la enseñanza del método de estudio de Staton**

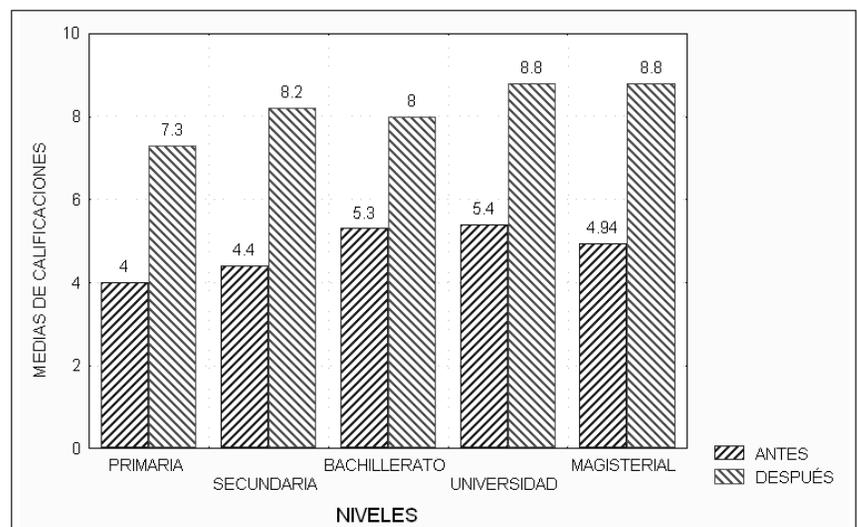


Tabla 3. Resultados de la prueba t de student

Nivel	Variable	Media	Desviación estándar	N	Valor t	Valor de probabilidad
Primaria	Antes	3.95	1.32	20	8.84	.0000
	Después	7.30				
Secundaria	Antes	4.36	1.73	22	11.69	.0000
	Después	8.18	1.18			
Bachillerato	Antes	5.27	1.93	22	7.81	.0000
	Después	8.00	1.63			
Universidad	Antes	5.43	1.37	23	14.43	.0000
	Después	8.78	.90			
Magisterial	Antes	4.93	2.35	16	5.72	.0000
	Después	8.75	1.00			

docentes un instrumento útil para brindar apoyo a estudiantes con problemas en el estudio.

De manera general se puede afirmar que los estudiantes y maestros participantes en el estudio, obtuvieron aprendizajes significativos con relación a su conocimiento sobre el método de Staton. Se tiene la seguridad de que el presente estudio invitará a la reflexión tanto a docentes como a estudiantes sobre su utilización ya que el mismo es poco empleado a pesar de su gran efectividad; aunado a esto la forma utilizada para el establecimiento de los conocimientos y habilidades de dicho método de estudio a través de la Instrucción Programada permite al estudiante avanzar a su propio ritmo, se siente motivado al ser retroalimentado proporcionándole información constante acerca de su desempeño, la información se le presenta en pequeños pasos requiriendo sus respuestas para ser evaluado y así evitar errores, reduce la dispersión e incrementa la interacción maestro-alumno (Salas, 1990), por lo que se recomienda su utilización como una herramienta preventiva que propicie un estudio exitoso, y en consecuencia hábitos de estudio positivos. Se recomienda para futuras investigaciones que se utilice un grupo control ya que en el presente estudio no se utilizó y sería conveniente confirmar que los cambios encontrados entre la pre y post-prueba se deben a la intervención del tratamiento y no a variables extrañas como la historia y la maduración, aunque tratando de prevenir éstas, la maestra que impartió la enseñanza del método fue la misma en los cinco grupos, el material fue el mismo y la evaluación fue igual para todos. Además la aplicación de las pruebas antes y después de la enseñanza del método se realizó el mismo día para cada grupo por lo que el intervalo de tiempo no fue largo, de la

misma manera el hecho de que los cinco grupos participantes pertenecientes a diferentes estratos educativos hayan obtenido un incremento significativo en los puntajes obtenidos después del tratamiento, demostró la validez externa en cuanto a la generalización del tratamiento.

#### Bibliografía

- Ary, D., Cheser, L. y Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Castañeda, F.S. y López, M. (1989). «Psicología del aprendizaje escolar», en S. Castañeda y M. López (eds.) *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Casar y Hernández (2000). «La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés». Trabajo presentado en la Convención UNIVERSIDAD 2000. V Taller Internacional sobre Educación Superior y sus perspectivas. La Habana.
- Ferrant, J. E. y Salas M. W. (1999). «Efecto del programa de hábitos de estudio en el rendimiento académico y las actitudes a través de la instrucción programada». Reporte de Investigación. Instituto de Psicología y Educación. México: Universidad Veracruzana.
- Ferrant, J. E. y Salas M. W. (2006). *Adquisición y Formación de Hábitos de Estudio para un Aprendizaje Eficiente*. Textos Universitarios. México: Universidad Veracruzana (en prensa).
- Staton, T. F. (1988). *Cómo Estudiar*. México: Trillas.
- Salas, M. W. (1990). *Instrucción Programada Básica para la docencia y entrenamiento de personal*. Textos Universitarios. México: Universidad Veracruzana.



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

# Programa de Motivación en el Aula: Una Experiencia para el Desarrollo del Docente en Ejercicio

Paola Lauretti\*  
Eira Villalobos\*\*  
Jesús González\*\*\*

**Resumen:** Esta investigación se planteó como objetivo aplicar un programa de motivación para docentes en ejercicio a fin de determinar los efectos del mismo. El fundamento teórico que la sustenta procede de Bandura (1987, 1999); Maturana (1993); Lauretti (2000); Soto Villaseñor (2003). La misma se caracterizó por ser un estudio de corte cualitativo tanto en el método como en la técnica. La muestra estuvo constituida por 19 docentes. Los instrumentos para la recolección de los datos fueron el formato diseñado por los investigadores en ocasión del estudio, el registro de observación, el registro de las actividades diarias y el de evaluación; haciéndose uso de las grabaciones y videos. Los resultados indicaron que el programa de motivación aplicado permite construir las herramientas psicológicas necesarias para el desempeño en el ámbito laboral y vida personal. **Palabras clave:** programa de motivación, emociones, vocación docente, docentes en ejercicio, experiencias vivenciales.

## Introducción

En el ámbito educativo y particularmente dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, la motivación del docente juega un rol de singular importancia, por cuanto es ella quien de manera directa excita, dirige y sostiene el comportamiento, interés y perspectivas de éste dentro de su aula de clases y sobre las actividades educativas que emprende y realiza; específicamente, la motivación en el docente lo conduce al desempeño de sus funciones con autonomía, perseverancia, implicación personal, iniciativa y compromiso de cambio hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente y estando orientados hacia la búsqueda de vías para potenciarla y desarrollarla, se consideró oportuno el diseño y ejecución un programa de motivación de tipo vivencial, con el cual se permitiera dotar al docente en ejercicio de las herramientas psicológicas necesarias para hacer frente a los niveles

de frustración que le suscitaban las adversidades vividas, la negatividad de las condiciones que le rodean, el nivel de incertidumbre que debía gestionar con los procesos de cambio, así como un sin número de aspectos y condiciones que pudieran estar afectando negativamente su motivación y desempeño; aspectos de los cuales surgió una investigación que se planteó como objetivo primordial la aplicación de un programa a fin de determinar los efectos del mismo.

## Fundamentación teórica

### *Activación motivacional y música*

Desde la década de los sesenta el Dr. Lozanov (1965) abre el camino en Bulgaria y Rusia acerca del uso de la música y sus efectos en los procesos motivacionales y emocionales, profundamente entrelazados con los procesos de aprendizaje y su posible aplicación en el campo de la pedagogía.

\* Doctora en Historia, licenciada en Educación. Mención: Historia. Psicóloga con maestría en Psicología Educativa. Profesora titular de la Escuela de Educación. Mención: Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia, Venezuela (L.U.Z.) Correo: plaurettis@hotmail.com

\*\* Licenciada en Educación. Mención: Orientación. Maestría en Orientación. Mención: Educativa. Profesora asociada de la Escuela de Educación. Mención: Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de L.U.Z.

\*\*\* Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas. Mención: Ciencia Política. Auxiliar de investigación en el Proyecto CONDES: «Efectos de un Programa de Motivación para Docentes en Ejercicio».

El método de Lozanov, denominado «Sugestopedia», se fundamenta en la disciplina del yoga mental, la música, aprendizaje en el sueño, hipnosis y autogenia y tiene sus raíces en la raja yoga (control mental). (Lauretti, 2000).

La Sugestopedia, llamada también Sugestión Vigil (Lauretti, 2000), actúa modificando aptitudes, actitudes y conductas, se filtran mensajes que operan como elementos reguladores sin que se halla atravesado la barrera analítica sintética del cerebro.

La música es el elemento clave, debido a que puede inducir a un estado de relajación corporal y dejar la mente alerta con capacidad para concentrarse, permitiendo al individuo la estimulación emocional y motivacional.

La música ha sido objeto de muchas investigaciones; en el campo de la educación ha hecho grandes aportes: fundamenta el enfoque holístico; en el campo de la medicina se han hecho estudios sobre el mejoramiento de enfermedades crónicas (cardíacas, renal, etcétera); en el campo de la psicología la música ha sido estudiada por la alta influencia que genera en los estados emocionales y afectivos del sujeto, experimentándose con ella los distintos efectos sobre los procesos psicológicos.

Específicamente al referirse Soto Villaseñor (2003:3) sobre los efectos que la música tiene en el campo psicológico del individuo, establece que la música es capaz de despertar, evocar, estimular, robustecer y desarrollar diversas emociones y sentimientos; puede provocar catarsis y sublimaciones, trayendo a la memoria situaciones de placer y/o dolor, así como también modificar el estado de ánimo del oyente y su percepción del espacio y del tiempo.

La base fundamental del programa se soporta en la música, la cual genera condiciones afectivas armónicas en los procesos de actividades que se desarrollan a lo largo del mismo. La música es una constante para poder sincronizar los procesos mentales con la armonía afectiva y condiciones ambientales, por lo tanto la presencia de la música es requisito *sine qua non* para estimular los procesos de pensamiento y conectar las experiencias personales en trabajos grupales.

Otro elemento básico del programa es la expresión libre del trabajo creativo, inspirándose en las sensaciones afectivas que la música despierta; aunado al ejercicio de respiración y relajación lo cual hace posible traer al consciente el material de vivencias y datos experienciales, con lo que se organiza la información e identificación de motivaciones internas,

haciendo reconocimiento de las emociones básicas generadas por estas experiencias.

Siguiendo un poco a Maturana (1995) cuando expresa que el vivir es conocer y el conocer parte desde el organismo mismo, desde todos los estados estructurales hasta las interacciones con su medio se puede observar entonces que emocionarse son disposiciones dinámicas corporales que especifican el dominio de las acciones en el organismo. La emoción define la acción y es la emoción la que le da sentido al gesto la cual puede ser expresión agradable o desagradable para el individuo; el hombre vive pues en una dinámica emocional que genera los cambios sociales y son pues las emociones las que guían nuestro hacer por lo tanto, la emoción es un proceso biológico relacional (Maturana; 1995).

De tal manera que se viven procesos subjetivos e intersubjetivos, a la vez que se interactúa con experiencias de otros construyendo formas más complejas de conocimiento.

*El programa de intervención «Motivación en el aula».*

El programa se diseñó bajo la concepción de que motivación y emoción son constructos que están íntimamente relacionados, y que la motivación es un proceso interno del individuo la cual tiene una fuerte carga emocional que orienta la acción y no es sino el individuo mismo quien puede reordenar sus estados afectivos y motivacionales, dándole sentido y significado a las acciones en su área personal y profesional.

La concepción metodológica y didáctica es de corte constructivista basada en estrategias de aprendizaje vivencial-introspectivo y cognoscitivo constituyéndose en cuatro fases bien diferenciadas. En tal sentido, el programa favorece la experiencia de una visión distinta de los conceptos tradicionales y facilita la elaboración teórica, partiendo de las vivencias de un constructo personal de motivación. Atendiendo a los criterios señalados, este estudio se rige desde la perspectiva fenomenológica, cualitativa y etnográfica entendida como un proceso válido de construcción y teorización que parte de descripciones endógenas y originales que facilitan la explicación de los procesos cognitivos y afectivos que permiten darle una nueva construcción teórica.

Las vivencias de cada participante son expresadas en el grupo, y es de allí de donde se elabora el marco conceptual de la motivación. Bajo esta visión los procesos que se dan durante la aplicación del programa son abordados desde diferentes perspectivas

donde las conversaciones, la expresión corporal y el lenguaje ocupan la parte central, debido a que estos elementos pueden llevarnos a comprender mejor la versión de sentido y significado de los sujetos y poder identificar desde las conversaciones la emocionalidad y el conjunto de los significados de su experiencia; a estos aspectos Humberto Maturana (1995) los denomina *autopoiesis*, es decir, es la manera de existir y de ser; es un proceso de generación y auto-referencialidad<sup>1</sup>.

El uso del método etnográfico, sustenta y fortalece la interacción de los participantes facilitando que la expresión de la información se realice a través de relatos, de registros de experiencias diarias, de la observación participante, de grabaciones y videos y también de la estructura de mapas conceptuales que ayudan a la interpretación y al análisis de los significados particulares de cada individuo y grupo.

Durante el programa se vivencian los procesos de construcción donde se conectan diferentes elementos que facilitan la comprensión de las dinámicas y el entramado de significación creado en el mundo interior de cada uno de los protagonistas. Los investigadores se interesan por conocer y caracterizar los juicios de las personas; conocer cómo piensan acerca del mundo, de quienes los rodean y cómo le dan sentido e interpretan los hechos cotidianos; con los cuales se pueden captar las emociones básicas que caracterizan y produce el desplazamiento de las mismas.

El trabajo del programa consiste entonces en producir el desplazamiento emocional para permitir redireccionar las acciones (motivación), tanto propias como de otros. El individuo participante auto-explora e identifica la intencionalidad e intensidad emocional de sus acciones y descubre el sentimiento e interpretación de las mismas; es decir, esto se constituye en la representación de su realidad interior.

### **Análisis y Presentación de los Resultados**

Este análisis ilustra de alguna manera el trabajo realizado durante la aplicación del programa. Para efecto de poder facilitar la interpretación de la información obtenida se analizaron las reflexiones por cate-

gorías y a su vez se argumentó sobre los elementos emocionales-afectivos, cognitivos y sociales presentes en las sub-categorías que emergieron de las sesiones del taller recogidas en los diferentes momentos.

En función de los objetivos planteados en la investigación, se presentan tres categorías de análisis que sobre la motivación se lograron construir por medio de las verbalizaciones que realizaron los docentes participantes en razón de las reflexiones y experiencias vividas.

Estas categorías son: afectiva-emocional, cognitiva y socio-afectiva, constituidas todas por un conjunto de aspectos emocionales, cognitivos, conductuales y socio-afectivos, que sobresalen o destacan en tiempo y espacio de manera diferente; aunadas a una serie de sub-categorías. El procedimiento para la construcción de dichas dimensiones fue el que se sigue:

Los docentes-participantes expresaron:

«Los ejercicios del programa nos lleva a darnos cuenta de los pensamientos, sentimientos, afectos y actitudes, y sus manifestaciones en el aula»

De tal expresión se extrae la categoría principal *Motivación Afectiva-Emocional*:

Descubrimiento de motivación interior, produce el surgimiento motivos y expresiones afectivas en el participante y lo sensibiliza en la labor de aula

Otra definición se constituye en la categoría de motivación y racionalidad, la cual se ubica dentro de las expresiones referidas a las cogniciones, quedando expresada de la siguiente manera:

«Los ejercicios del programa nos permiten el descubrimiento de nuevos conocimientos, lo cual conlleva a evaluar las capacidades y descubrir la creatividad para impulsar los cambios de pensamientos y de estilos de vida personal y profesional»

De esta verbalización se construye la categoría principal *Motivación Cognitiva*:

La motivación conlleva a la autoevaluación positiva de capacidades que impulsan el desarrollo de la creatividad para la solución de problemas y la promoción de cambios a partir de nuevos conocimientos.

<sup>1</sup> La autopoiesis --de acuerdo con la Wikipedia-- fue expuesta por primera vez por los científicos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, y se define muy ligeramente como la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos. Esta propiedad de los sistemas de producirse a sí mismos define el «acoplamiento» de un sistema a su entorno. Para Maturana, la autopoiesis es la propiedad básica de los seres vivos puesto que son sistemas determinados en su estructura, es decir, son sistemas tales que cuando algo externo incide sobre ellos, los efectos dependen de ellos mismos, de su estructura en ese instante, y no de lo externo. (Nota del editor).

La tercer y última definición fue categorizada en función de expresiones de carácter socioafectiva-motivacional, cual fue definida con base a las reflexiones del docente-participante como:

«El programa nos conduce a la necesidad de exteriorizar sentimientos y a valorar el compartir las experiencias en grupos y reconocer a los demás (alumnos) en términos de igualdad y equidad»

Tal expresión permitió la construcción de la categoría principal *Motivación Socio-afectiva*:

Descubrir la motivación produce la exteriorización de sentimientos y necesidades de interacción y la valorización y reconocimiento de los demás sujetos como entes sociales en términos de igualdad y derechos.

Cada categoría principal se halla constituida por diferentes sub-categorías, y en tal sentido se procederá a ubicarlas en los tres siguientes cuadros resumen:

<b>Categoría principal: motivación afectiva-emocional:</b>	<b>Definición:</b>
«Los ejercicios del programa nos lleva a darnos cuenta de los pensamientos, sentimientos, afectos y actitudes, y sus manifestaciones en el aula»	Descubrimiento de motivación interior, produce el surgimiento de motivos y expresiones en el participante y lo sensibiliza en la labor de aula.
<b>Sub-categorías:</b>	<b>Definición:</b>
1.- Contactar con la motivación personal permite extraer grandes estrategias de nuestro interior y explotar nuestras potencialidades	Al hacer contacto con la propia motivación se puede descubrir las propias potencialidades y puede exteriorizarlas para aplicar dentro del aula estrategias novedosas para ayudar al alumno a descubrir su motivación.
2.- La motivación moviliza sentimientos y afectos.	El reconocimiento de la motivación interior moviliza en los docentes afectos y sentimientos no descubiertos antes, permitiendo mejorar a nivel personal y en el desempeño del aula.
3.- La auto-valoración personal del sí mismo incrementa la confianza y seguridad interna	La motivación comienza por la autovaloración del sí mismo, el aumento de la confianza y seguridad para llegar a alcanzar la felicidad plena.
4.- El descubrir la motivación produce el reencuentro con las emociones y conlleva a reorientar las acciones.	El reencontrarse consigo mismo permite identificar en los docentes diferentes emociones y sentimientos que le permiten reorientar su vida.
5.- La motivación hace despertar sentimientos de libertad y responsabilidad.	Las experiencias vividas hacen experimentar sentimientos de libertad, responsabilidad personal y amor.
6.- La motivación despierta distintas emociones y sentimientos.	La motivación es en sí paz, alegría, amor, pasión y felicidad.
7.- La motivación conduce a la evaluación del estado de ánimo actual.	Contactar con los estados de ánimo, los sentimientos y sus efectos en el presente.
8.- La motivación se inicia a partir de nosotros mismos y de nuestras emociones.	Comienza por nosotros mismos y de nuestras experiencias emocionales.
9.- La motivación moviliza la preocupación para el cuidado de la salud.	La motivación sensibiliza a los participantes para atender y cuidar la salud personal

Para darle soporte al análisis de los datos obtenidos mediante las categorías y sub-categorías de motivación establecidas, se construyó una escala de intensidad, cuyos valores oscilan de 0 a 5 puntos, indicando el 0 el valor más bajo y el 5 el valor más alto de intensidad. Tales valores no son del todo absolu-

tos, por cuanto varían de un sujeto a otro y de una respuesta a otra.

Igualmente es oportuno señalar que tales niveles de intensidad pueden ser inversamente proporcionales, en el sentido de que las verbalizaciones pueden ser opuestas tanto en el pre-test como en el post-

<b>Categoría principal: motivación cognitiva</b>	<b>Definición:</b>
La motivación conlleva a la autoevaluación positiva de capacidades que impulsan el desarrollo de la creatividad para la solución de problemas y la promoción de cambios a partir de nuevos conocimientos.	La motivación nos permite el descubrimiento de nuevos conocimientos, la cual conlleva a evaluar las capacidades y descubrir la creatividad para impulsar los cambios de pensamientos y de estilos de vida personal y profesional.
<b>Sub-categorías:</b>	<b>Definición:</b>
1.- Es presentar sentimientos de autovaloración, considerando su propia capacidad y rompiendo con la rutina.	Descubrir la motivación, ayuda a afianzar valores y a romper los paradigmas.
2.- Es experimentar el afianzamiento de su vocación, llegando a descubrir y valorar su motivación	La motivación afianza la vocación por la docencia.
3.- Es sentirse capaz de solucionar cualquier problema, considerándose con dominio y bueno en su campo.	La motivación explora el sentido de autoeficacia al valorar las capacidades para la solución de problemas.
4.- Con ella se activan la capacidad de encaminar y poner en práctica recursos novedosos.	La motivación desarrolla la creatividad.
5.- Es descubrir la necesidad de cambiar aspectos relacionados a la vida laboral, familiar, social y afectiva.	Descubrir la motivación produce cambios en la concepción y estilo de vida.
6.- Se trata de situaciones experienciales que conducen a construir nuevos conceptos y conocimientos.	La motivación ayuda al grupo a descubrir nuevos conocimientos y formular nuevos conceptos.
7.- Es descubrir internamente y transformar las formas del pensamiento.	Contactar con la motivación produce la reestructuración y cambio en las formas de pensamiento.

<b>Categoría principal: motivación socio-afectiva (sociogena)</b>	<b>Definición:</b>
El descubrimiento de la motivación produce la exteriorización de sentimientos y necesidades de interacción y valorización y el reconocimiento de los demás sujetos como entes sociales en términos de igualdad y derecho.	La motivación conduce a la necesidad de exteriorizar sentimientos y a valorar el compartir experiencias en grupos y reconocer a los demás (alumnos) en términos de igualdad y equidad
<b>Sub-categoría:</b>	<b>Definición:</b>
1.- Es la necesidad de compartir experiencias e interactuar con los compañeros.	La motivación facilita la interacción en el grupo
2.- Es la necesidad de considerar a otros (alumnos) en condiciones de igualdad humana.	La motivación permite valorar a los demás en términos de igualdad
3.- Es darle importancia a la comunicación de nuestros afectos y a escuchar a los demás.	La motivación produce la valoración de la comunicación y la exteriorización de los sentimientos propios y del otro.

test; sin embargo las puntuaciones pueden estar elevadas en ambas escalas (tanto antes como después), con lo cual se permite hacer inferencia sobre la dimensión en la que se halla ubicado el docente-parti-

cipante, que puede ser incluso diferente de la dimensión inicial y con el mismo grado de intensidad.

Al analizar la *categoría motivación afectiva-emocional* los participantes del grupo de estudio expresaron que a través del programa pueden darse cuenta

de sentimientos, afectos y actitudes que los llevan a mantener un cierto tipo de funcionamiento en el área de trabajo y personal que pueden considerarse bajos. Los motivos regulan la activación que proyectan sobre la labor docente sus grados internos de insatisfacción, contradicción, desesperanza, posición reactiva a la actividad profesional, actuación profesional inconstante, rutinaria y mediocre y el bajo aprovechamiento de sus capacidades.

Por lo tanto la experiencia de la autovaloración constante descubre la motivación «se inicia a partir de nosotros mismos y de nuestras emociones»; este inicio moviliza sentimientos y emociones diversas que al ser identificadas son utilizadas para su autovaloración y orientan la capacidad de afianzar la confianza y seguridad; es decir, *se considera motivación a la capacidad de canalizar emociones, sentimientos y afectos al logro del fortalecimiento personal que redundan en acciones sólidas que aseguran el éxito en la tarea.*

Partiendo de esta perspectiva descubierta en el grupo, los docentes evaluaron y valoraron el reencuentro consigo mismo, ciertamente el desempeño laboral está inmerso en nuestro mundo interior y es gobernado por nuestro estado de ánimo, el considerar el bajo nivel de funcionamiento, como un hecho aislado de la vida personal, significa estar de espaldas a la visión integral del individuo, ya que no se puede disociar, y por ende, en cualquier contexto su comportamiento estará regido por sus estados emocionales vigentes. Muchas expresiones de los participantes fortalecen y afianzan la importancia del equilibrio emocional y la autovaloración positiva para exteriorizar de forma genuina y consciente la orientación de su conducta.

En esta categoría están presentes entonces las reflexiones profundas que expresan el estado de ánimo, los sentimientos de libertad experimentados, la responsabilidad personal en las acciones de la vida laboral y cotidiana y el grado de participación de cada emoción y su aprovechamiento en la canalización de acciones positivas.

La motivación es vista como la posibilidad de reflexión, *remueve internamente* «no podemos dar lo que no tenemos»; esta expresión resume quizás la esencia de lo que el grupo en estudio experimentó. Por lo tanto *la motivación es considerada como energía interior que fluye en la medida que estamos claros del uso que hacemos de nuestras emociones y hacia dónde las canalizamos*; ellas nos facilitan la creación de estrategias educativas dirigidas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza; se debe tener entonces un alto grado de emocionalidad que impregne estas estrategias.

Con respecto a este aspecto en particular De la Torre (2005) apunta en su investigación que la motivación predominantemente intrínseca ha demostrado ser más efectiva en la regulación de la actuación profesional del sujeto que las formaciones motivacionales extrínsecas, que conducen a tareas poco esenciales en su labor docente, tales como baja preocupación por el desarrollo profesional, uso del trabajo como mera subsistencia, búsqueda de reconocimiento.

Las expresiones afectivas fueron medidas después de cada contacto e identificación afectiva: «me siento bien», «tengo muchas oportunidades», «puedo dar más de mí», «soy incansable», «debo mejorar muchas cosas», «estoy segura de mí», «todo es posible», «soy muy capaz», «debo cultivarme más», «estoy orgullosa de mis cambios», «estoy dispuesta a escuchar», «me encontré», «todo en mi vida va a cambiar». A manera de síntesis de esta categoría, puede decirse que *el aporte más importante que los participantes hacen al constructo desde la dimensión afectiva es fortalecer, que el inicio de los procesos motivacionales emerge de una fuente interior de energía que son fuente de experimentación de distintas emociones que experimentan sentimientos y afectos en virtud de experiencias y que al hacer plena conciencia de lo subyacente pueden orientar un grado de funcionamiento elevado traducido en actividades productivas tanto a nivel profesional como personal que reafirman la confianza y seguridad.*

La segunda categoría definida es la cognitiva y se corresponde a las reflexiones relativas a los cambios en los procesos de pensamientos. Todas las investigaciones realizadas hasta el momento (Bandura: 1987, 1999; Zimmerman: 1995, 2005) apuntan al hecho que la posición que el sujeto asume en la autovaloración personal regulan su actuación profesional; así la autovaloración positiva promueve una posición activa en la actuación profesional que se refleja en conductas de iniciativas, independencia y búsqueda de alternativas.

El programa ayudó a los participantes a valorar y evaluar la posición que estaban asumiendo en su área de trabajo; la auto-observación del desempeño y la observación de los otros conllevó a la identificación y valoración positiva de capacidades para la transformación de estrategias novedosas en su actuación profesional. En esta dimensión los participantes definen la motivación como *conjunto de cambios cognitivos que llevan a la reestructuración de modelos mentales que impulsan los procesos creativos para transformar el estilo de vida*, partiendo de nuevas formas de pensamiento.

Estos cambios son integrales porque *partiendo del análisis de experiencias personales se construyen nuevos conceptos que por fuerza gobiernan también actuaciones diversas*. Algunas expresiones ilustran la dimensión cognitiva del constructo: «poner en práctica lo que aprendí, aumenta mi creatividad», «debo cambiar», «estoy poniendo en práctica todo lo que aprendí», «aprender y cambiar», «todo en mi vida va a cambiar», «he hecho autoevaluación motivacional», «nada es difícil, hay que aprender siempre».

Estos significados que los sujetos le dan a sus procesos expresan más que suficiente la necesidad de reestructuración de modelos mentales que traban la labor docente; por lo tanto, siguiendo a Bandura (1987; 1997), en esta dimensión los docentes evaluaron su autoeficacia personal, es decir que *hay una autopercepción de habilidades que pueden regular la función de su desempeño*; sin embargo, las categorías son meros constructos con las que se intenta agrupar expresiones de vivencias, donde todas las denominaciones son producto de una experiencia global, que es mucho más compleja y profunda en su interpretación, donde factores de diversa índole e intensidad dimensionan cada experiencia motivacional muchas veces poco perceptibles en estas expresiones.

A manera de síntesis puede decirse que las reflexiones que conforman esta categoría valora la actuación en términos de conocimientos pero también evalúan y afianzan los aspectos vocacionales y cognoscitivos. El expresar «me considero buena en mi profesión», «puedo dar mucho más de mí», «soy muy capaz», «mi trabajo es espectacular», están afianzando que las riendas de los procesos motivacionales deben partir de cada uno, y responden en función a cómo se organizan los esquemas y los pensamientos.

*La categoría socio-afectiva se construyó en concordancia con las interpretaciones expuestas por los sujetos participantes, diferenciándose de la primera categoría en la cual se agrupan las interpretaciones meramente afectivas*. En esta categoría se encontró mayor énfasis en los elementos sociales, de allí que la motivación en esta categoría es entendida como el efecto de la actuación y se considera a la motivación como la que produce la *exteriorización de sentimientos y necesidades que promueven la interacción*; es decir, es como «*poner hacia fuera*» lo que siento, pienso, experimento; *es un deseo de que otros «entren a mi mundo» para que conozcan en qué dimensión me expreso y para poder comprender al otro*. En esta categoría la motivación socio-afectiva llevó al grupo a identificar los valores sociales de igualdad y equidad.

Lo que significa que hasta ese momento los sujetos mantenían una interacción (con los alumnos) en términos de diferenciación de niveles; lo cual traba la actuación, de tal manera que *la motivación socio-afectiva es interpretada en términos de reconocer al otro «o que el otro exista, y es diferente de mí»*; es decir que los docentes pudieron determinar su necesidad de considerar a otros en condiciones de igualdad y valorar la comunicación de afectos y la importancia de escuchar a los demás, refiriendo también lo significativo que es compartir las experiencias con otros.

Siguiendo un poco los planteamientos de Maturana (1995), se diría que los procesos vividos llevan al descubrimiento del otro y a *la experiencia del encuentro «el lenguajear»*. Cuando me asomo hacia fuera exteriorizo mucho más que palabras vacías.

Si se integran las tres categorías de interpretaciones se conjugan activaciones en un sin fin de elementos que conllevan a expresar que la motivación no es algo tan simplista, por el contrario, es profundamente compleja y densa, con raíces y tentáculos en procesos orgánicos, cognitivos, sociales y hasta espirituales que quizás se exteriorizan de forma tal que se hace poco perceptible a simple vista; de allí que estudiar la motivación cuantificada en un cuestionario desintegrado de indicadores, producen una visión fragmentada del concepto. Los indicadores son sólo una minúscula faceta que complace la satisfacción del investigador de hacer tangible un constructo y reducirlo a la cuantificación numérica.

Ciertamente el análisis de las interpretaciones realizadas encontramos que dicen poco de la armonía y emocionalidad de cada una de las sesiones vividas a lo largo de la implementación de los módulos del programa, que faciliten la transcripción de esas experiencias de manera mucho más amplia. Pese a que se hizo un esfuerzo inmenso por reproducir fielmente lo que acontece en el proceso de investigación, estamos seguros que los resultados son más profundos de lo que se puede describir en este análisis, que exige la formalización y encajonamiento de experiencias mucho más ricas, sometidas al rigor metodológico.

Después de habernos sumergido en el mundo interior que los participantes se permitieron expresar en términos emocionales, cognitivos y socioafectivos, podemos engranar estas tres definiciones que nos sumergen en la descripción de la experiencia y teorizar desde ella:

La motivación nace de nosotros mismos y nos lleva a experimentar emociones que movilizan sentimientos y

afectos que conducen a explorar y descubrir, a evaluar y valorar lo que somos, sabemos y sentimos y ser capaces de romper los paradigmas y constructos para transformar los pensamientos y exteriorizarlos en términos de actuaciones positivas, de iniciativas novedosas e independientes en conjunto con los demás considerados también valiosos e iguales a mí. (Lauretti, Villalobos y González, 2006).

### Conclusiones:

Después de haberse presentado el análisis de los resultados puede concluirse que el programa resultó ser efectivo por cuanto produjo cambios significativos en los participantes, que fueron observados en cada sesión del mismo, evidenciándose que las técnicas y métodos de intervención respondieron a los planteamientos teóricos y facilitaron la construcción de las herramientas psicológicas necesarias para que el docente pueda desempeñarse eficazmente en su ambiente de trabajo y vida personal.

Las técnicas proyectivas, métodos clínicos de análisis, relajación, música, guiones sugestivos, se constituyeron en un cuerpo de teorías que hicieron posibles, a partir de experiencias construir las categorías que emergieron de los procesos reflexivos, las experiencias vividas; abriendo los espacios para el cambio, que los eleva a la integración de experiencias que antes se observaban paralelas, a la vez que se reafirma que «la motivación es un constructo esencial en la enseñanza y en nuestras vidas» y en tal sentido se desea culminar este artículo trayendo a colación la siguiente expresión de uno de los participantes: «Hay que partir desde el interior de nuestras vidas para obtener mejor educación»; esto es, el docente debe experimentar la comprensión emocional e instintiva de su propio mundo interior para alcanzar el verdadero significado a las labores que emprende (motivo), canalizar sus energías hacia la actividad docente que intenta desarrollar (direccionalidad) y darse impulso hacia el logro de sus propias metas (automotivación).

### Bibliografía:

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

- Bandura, Albert (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Chóliz Montañés, Mariano (2005). *Psicología de la Emoción: el proceso emocional*. España. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. Pág. 1- 33. En: <http://www.uv.es/~choliz> (septiembre de 2005).
- De la Torre, Saturnino y Moraes, M. Cándida. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. UNESCO. Málaga: Aljibe.
- Fernández-Abascal, Enrique, Jiménez S., María Pilar y Martín D., María Dolores (2003). *Emoción y Motivación. La Adaptación Humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Freud, S. (1957). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Londres: Hogart. (Traducción al castellano: Obras Completas. 3a. edición. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lauretti, Paola (2000). «Efectos de un programa de superaprendizaje en estudiantes de media diversificada». Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Magíster Scientiarum no publicado. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.
- Lauretti, Paola; Villalobos, Eira (2004). «La Motivación en el salón de clases». Material Mimeografiado para talleres no publicado.
- Lauretti S., Paola, Villalobos, Eira y González U., Jesús (2005). «Motivación y emoción en los procesos de aprendizaje». Ponencia presentada en el II Congreso de Orientación de las Américas. Encuentros y Transformaciones. Maracaibo. Del 28 de Noviembre al 02 de Diciembre.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- McDougall, W. (1933). «Las Energías del Hombre». Nueva York: Mimeo.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Soto Villaseñor, Gabriela. (2003). «La Música. Un factor de evolución social y humana. Incidencias de la música en los procesos cerebrales». En: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200209150300.html> (marzo 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. Pág. 177- 221.



## Primer Congreso y Segundo Simposium de Orientación Educativa

«El Aprendizaje significativo: un reto más allá de las aulas»

Se llevará a cabo el 29 y 30 de marzo de 2007, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Mexicali, Baja California. **Comité Organizador:** Mtra. Yessica Martínez Soto, responsable del Área de Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Teléfono: 686-5568309, extensión 120, Cel. 686-1109149

# La Orientación Psicológica, un Espacio de Búsqueda y Reflexión Necesario para Todos

Yaser Ramírez Benítez\*

*...los viejos autores, siempre podrán ser los nuevos autores de un pensamiento inacabado.*

Juan Carlo de Brasi

**Resumen:** La orientación psicológica, una práctica terapéutica que todo ser humano es susceptible a su campo de acción. Todos, en el transcurso de nuestro desarrollo personal, necesitamos que se nos refuercen los recursos personales que se han adquirido o las posibilidades para adquirirlos, y a la vez actualizarlos para enfrentar situaciones difíciles para su desarrollo real. Se brindan recursos al orientador para la efectividad de sus acciones terapéuticas, desde dos pensadores representantes de corrientes psicológicas de talla universal: el humanismo (Roger) y la Escuela Histórico-Cultural (Vigotsky). **Palabras clave:** orientación psicológica, desarrollo personal, recursos terapéuticos.

## Introducción

Los hombres han entrado a un mundo de relaciones, de intercambio, de comunicación que cada vez se complejiza más, lo cual dificulta esa integración social que tanto deseamos y a la vez permite una construcción personal más comprometida con las exigencias sociales, que si bien nos hace seres de crecimiento y empuje, hay momentos o escenas de nuestra existencia que necesitan un remover de nuestras experiencias para continuar ese empuje personal y relacional. Vivenciamos desde nuestras experiencias en relación con y para con los otros; de eso convencidos estamos. Ese remover de experiencias, ese crecimiento puede ser una relación de ayuda desde personas cercanas a uno que deseen el bienestar y la mejoría individual.

En el decir de algunos profesionales, los «otros significativos», lo cual nos hace pensar en los seres más cercanos a nosotros que con mucha intencionalidad nos brindaran la ayuda en términos de: *esto te hace falta, pues tómalo*. Pero hay una serie de dificultades y de obstáculos en ese construir desde lo vivenciado, que necesitan de un conocimiento teóricamente demostrado y prácticamente experimentado, para poder brindar una ayuda a ese necesitado donde la

Orientación es una práctica profesional ejercida por profesionales en el ámbito social (juristas, médicos, políticos, etcétera), que facilitan la necesidad de dar y tomarlo, donde no siempre el desarrollo está en el tomar lo que se brinda, porque lo que se da muchas veces no es adecuadamente beneficioso para todos; además, todos poseemos recursos, potencialidades y posibilidades de desarrollo que en ocasiones no lo utilizamos adecuadamente, muchas de las veces porque no lo concientizamos o porque no lo tenemos actualizado y por ende no son empleados ante las exigencias que el medio demanda o por la proposición de crecimiento individual del sujeto.

Potencializar esos recursos personales que posee el sujeto en un proceso de relación de ayuda profesional, y que sea un espacio de reformulación y remodelación de lo aprendido ante una situación que exige un cambio de su forma de relacionarse o de comprenderse en un contexto dado, es más que un tomar y un dar porque no siempre se tendrá que dar, pero sí habrá que potenciar.

La orientación psicológica es una práctica profesional que surge como un espacio profesional para potencializar recursos personales, dada la necesidad de que el hombre es un ser de desarrollo, enfrentado a nuevos retos y conflictos en pro de ese crecer que

\* Licenciado en Psicología. Centro Comunitario de Salud Mental. Cienfuegos, Rodas, Cuba. Departamento de Psicología y Orientación. Carretera de Aguada Km. 1. Correo: ram@medscape.com

exige una reconstrucción de su experiencia, aún más flexible en un mundo de orientaciones y desorientaciones.

### Antecedentes

La Orientación nació en los países de gran fortaleza industrial donde las exigencias en la producción se hacían cada vez mayores, por lo que se hizo necesario capacitar a los obreros que trabajaban en estas grandes máquinas que doblegaban y adelantaban las fuerzas de la naturaleza, donde los propósitos de los grandes empresarios era el monto del capital y no la existencia y condiciones de vida de ese trabajador y su familia. Comenzando una serie de protestas por las altas tasas de pobreza y dificultades de convivencia, promoviéndose el cuidado y educación de los niños como las futuras generaciones, ya que se estaba entrando en una nueva forma de relación económica social que exigía de un hombre del futuro capacitado y dotado de educación, dándole pasos a un escenario propicio para el desarrollo de la práctica de orientación escolar. El progreso industrial, las exigencias que estos le planteaban al ser humano, constituía una de las razones que le obliga a pensar en una necesaria escolarización para una instrucción que lo prepare mejor para una actividad productiva y para la vida.

El surgimiento y el auge que tomó la psicología como ciencia, es otra de las condiciones que contribuye a la aparición de la labor de Orientación, fundamentalmente por el conocimiento acumulado, aunque aún insuficiente, en relación con los procesos afectivos y cognitivos, los superiores y los complejos, las diferencias individuales que se observan entre las personas y las posibilidades de medir y evaluar en el sujeto estas características.

Se hacen evidentes los señalamientos de dos psicólogos en esta práctica profesional, donde sus aportes son, en el orden de lo psicológico, esenciales. Nos brindan en sus obras una serie de recursos e instrumentos que facilitarían la labor y el desarrollo de la orientación psicológica, encuadrando o fomentando una plataforma teórica y metodología que, además de darle una existencia científica, plantea una serie de premisas para su abordaje con efectividad. Uno de ellos, desde una concepción general, sin tener una influencia directa en dicha práctica, pero con fundamentos esenciales para comprender al hombre y a otras corrientes psicológicas y para establecer o encuadrar una actuación más desde lo psicológico y no desde lo cotidiano; y otro que sí tuvo un vínculo

más directo con la orientación psicológica y no solo nos tramite su experiencia en el campo terapéutico, sino que es capaz de crear un visión teórico-metodológica donde encuadra las difíciles corrientes filosóficas: el existencialismo, el humanismo y la antropología con excepcionalidad. Me refiero a L. S. Vigotsky y C. Rogers (Zaldívar, 2000).

Ambos aportan recursos o instrumentos a la práctica terapéutica que facilita y enriquece la relación de ayuda con el cliente.

### Recursos relevantes de la concepción histórica-cultural que facilita el proceso de la orientación psicológica

1. Ley genética fundamental del desarrollo, la formación del desarrollo personal o lo que está por formarse o lo que se va a formar a través de la relación de lo interpersonal a lo intrapersonal, el papel del «otro significativo» como la base del autodesarrollo, autoformación y la metacognición.
2. Ley dinámica del desarrollo o la situación social de desarrollo (SSD), se refiere a la forma peculiar e individual que en los diferentes periodos por los que transcurre el desarrollo, el sujeto vivencia, participa y produce activamente su propio desarrollo.
3. La operacionalización del desarrollo, a partir de las leyes anteriores y de la existencia de una zona de desarrollo próxima (ZDP): desarrollo actual-desarrollo potencial.
4. Concepción acerca del diagnóstico que plantea la necesidad de no sólo conocer el desarrollo actual (desarrollo clasificatorio, descriptivo), sino también lo que el sujeto puede reconstruir, reformular a través del papel del otro (diagnóstico potencializador): redes de apoyo social.
5. Procesos compensatorios en el desarrollo del ser humano; ante cualquier déficit fisiológico o psicológico se produce una tendencia del sujeto a vencer este déficit, e incluso los restantes órganos son puestos en función de compensar el efecto que produce el déficit dado. A partir de este estado motivacional, de necesidades de movilización, el sujeto debe recibir del contexto cultural que le rodea la acción de los otros, con el empleo de los instrumentos adecuados construidos por la cultura. En este proceso interactivo el sujeto se apropia de ellos y se produce desde lo interior, lo intrapsicológico, la compensación de los efectos del déficit.

6. Conceptualización del déficit biológico y social; mientras mejor se comprenda la diferencia de estos dos fenómenos se podrá orientar de manera más efectiva y optimista el proceso interventivo, la enseñanza y la influencia familiar y social en el desarrollo infantil. Lo biológico se puede estimular para que tenga una mayor flexibilidad o resonancia; en la compensación de otras áreas nerviosas y lo social se puede buscar alternativas o soportes socioculturales para su aprendizaje adaptativo (Zaldívar, 2000).

### Recursos de la concepción rogeriana para la efectividad de las acciones terapéuticas

1. La no directividad en la relación de ayuda, es una forma peculiar de relación orientador-orientando, donde el terapeuta se niega a orientar al cliente en una determinada dirección, y evita llevar al individuo a pensar, sentir y actuar según un esquema determinado; la relación de ayuda no consiste en mostrarle al cliente el camino, sino en crear las condiciones favorables para el proceso del desarrollo.
2. Sus principios teóricos lo llevaron a tener una seriedad y rectitud en las diferentes actuaciones como profesional:
  - La búsqueda científica y de la explicación teórica consiste en el esfuerzo constante y disciplinado para descubrir el orden inherente a la experiencia vivida.
  - El aspecto más válido del conocimiento científico lo constituye la penetración de la observación y el carácter disciplinado y creador de la reflexión; no el uso de instrumentos de laboratorio.
  - Toda ciencia implica cambio y progreso, no tolera la inmovilidad y la rigidez.
  - Toda teoría contiene elementos erróneos y definiciones confundidas.
  - Expresa la primacía del orden subjetivo. El hombre vive esencialmente en un mundo subjetivo y personal: toda su actividad representa la expresión de elecciones y de metas estrechamente personales y subjetivas.
3. Posiciones personales y profesionales de un terapeuta ante los procesos de relación de ayuda, donde los requisitos esenciales pertenecen fundamentalmente al campo de las actitudes, afectividad, conocimiento propio más que a la preparación intelectual (sensibilidad humana, desprendimiento afectivo, control en la identificación, respeto a la persona, comprensión de sí mismo, comprensión empática, coherencia en lo sentido,

pensado, actuado y lo dicho, madurez psicoafectiva).

4. Una metodología con una dirección que se aleja cada vez más de la técnica y pasa a ser más humana, no sin negar el papel de las técnicas sino como un instrumento idóneo para expresar y comunicar con eficacia las actitudes interiores del terapeuta.

- Utiliza un aparato técnico:
  - *La reformulación* (técnica del reflejo): consiste en devolverle al cliente el mismo mensaje que él había comunicado al terapeuta a través del lenguaje verbal como no verbal, expresado de manera explícita e implícita. La reformulación en términos gestálticos, se puede decir que pone de forma creciente la «figura», ayudando al cliente a examinarla y a verificar su coherencia y precisión.
  - *La reiteración*: consiste en la repetición de la última frase o palabra o asentir con la cabeza para demostrarle al cliente que esta siendo escuchado y comprendido; puede retomar algún concepto con el objetivo de puntualizar en él.
  - *La dilucidación y la clarificación*: busca reflejar y recoger ciertos elementos que no se han formulado explícitamente y que quizás no estén presentes claramente dentro del campo perceptivo del cliente; trata de revelar sentimientos y posturas no formuladas por el cliente, pero que racionalmente se puede deducir de sus discursos o inferirse del contexto en el que éste se mueve. Frases: «Si he entendido... Como me parece entender... Es esto lo que me intentabas decir...»
  - *El reflejo del sentimiento*: consiste en recoger el componente emocional presente de un modo más o menos explícito en la comunicación del cliente y en proponérselo a través de una clara verbalización. Frases: »Tengo la impresión... Me parece... Puede ocurrir que te sientas...» (Bruno, 1998).

Una vez leídos los aportes de ambos pensadores, sería prudente volver al inicio del tema del artículo con una mirada interrogativa: *¿esta práctica profesional responde a las exigencias de todos los sujetos en conflicto?*

La orientación psicológica nace como respuesta a exigencias de desarrollo social; luego que se fue contextualizando en el área escolar, el área laboral, familiar y personal para de una forma u otra promover el crecimiento, donde el profesional tal como lo plantea Rogers, debe adoptar un rol de orientador

con una serie de actitudes personales y profesionales, como un existir en el proceso terapéutico.

Hay una serie de demandas o exigencias en las que el hombre siempre estará en intercambio y en búsqueda de nuevas alternativas de solución (aprender a vivir con una debilidad personal construida o una biológica, aprender a enfrentar o manejar situaciones conflictivas, ganar conocimiento de mi persona para poder comenzar un nuevo camino de crecimiento) porque además de propiciarle desarrollo le ocasiona tensión, angustia y malestar; estas pueden ser o no susceptibles a un proceso de Orientación siempre que el individuo posee un estado emocional que pueda ser sujeto a cambio, si su incomodidad es menor o mayor que la angustia que le va a provocar el cambio. Si el sujeto es sano y potencialmente puede asumir el cambio, si esta preparado para éste. Me refiero a los recursos personales que potencialmente tiene el sujeto para asumir el proceso de cambio: la madurez y la autonomía que posee para decidir por sí mismo, a la estabilidad emocional como una vía de identificar las fortalezas y debilidades afectivas y al modo de integrarse a la sociedad con sus metas y motivaciones; como se puede apreciar, es una búsqueda de información en la libre expresión del sujeto, es un diagnóstico potencial que busca las posibilidades del orientando para promover el desarrollo, más que un diagnóstico clasificatorio, trabajando en la zona de desarrollo próximo (Zaldívar 2000).

Ahora, las personas que viven en sociedad siempre estamos vivenciando nuevas experiencias y actualizándolas como una tendencia de autorrealización y autoformación. De una forma u otra en este proceso de intercambio intersubjetivo vivenciamos estados afectivos desagradables que nos detienen en esta tendencia actualizadora, que no es una carrera para llegar a una meta, aunque es cierto que cada persona posee su propio ritmo de realización. Es una construcción personalizada desde lo interpersonal a lo intrapersonal y darle un sentido positivo a nuestra existencia y darle siempre o casi siempre un sentido positivo a nuestra vida.

Es un elemento que genera tensiones, contradicciones y preocupaciones, contenidos que caracterizan a sujetos, susceptible a un proceso de orientación psicológica; siempre y cuando se parta de que *la orientación psicológica* es un espacio prudente para *incentivar búsqueda y reflexión* en nuestros estilos de relación y actuación, que las vivencias son una forma de reconstruir nuestra existencia *en un escenario de ten-*

*sión y preocupación* por el sujeto que favorecen o entorpecen nuestras actuaciones en dependencia a las posibilidades que pueden ser potencializadas y aprendidas en función de las elecciones y metas que se proponga el individuo a realizar, y que *los conflictos sean de naturaleza afectivo-motivacional* en un sujeto que asumirá el proceso de cambio como alternativa de desarrollo, donde el «otro significativo» es un favorecedor de esta potencialización —a decir de Vigostki—, que no se queda fuera las ayuda colaterales o redes de apoyo que pueden favorecer el proceso; me refiero a la familia, la pareja, el amigo, el compañero de trabajo etcétera, donde el terapeuta facilita un cambio psicológico que debe responder a las exigencias del sujeto, que deben ser disminuir y eliminar los estados tensionantes (comprenderse mejor, relacionarse mejor, jerarquización de motivaciones intrínsecas en conflicto, aprender como manejar conflicto, tener elementos de conocimiento personal para la toma de decisión). (Calviño 2000).

El orientador debe trabajar con una serie de variables al enfrentar un proceso de orientación, tales como situación, problema, relación de ayuda, rol del orientador, recursos técnicos que exigen de una postura científica y una práctica constructiva sin perder el rol de orientador; la definición del problema planteado por el sujeto es indispensable para el comienzo del proceso, es la forma de operacionalizar las diferentes actuaciones del orientador, donde ese problema hay que contextualizarlo en una situación dada que es la narración del sujeto, es decir, las diferentes relaciones en que el problema se fundamenta y se desarrolla. De esta forma, se podrá trabajar con los motivos de consulta, las demandas que expone el orientando, las necesidades y expectativas en las cuales no se agotan en el proceso, sino que hay que, en cada sesión, legitimarlas y clarificarlas; esta interacción no se hace posible si el orientador no adopta su rol profesional, de respeto al sujeto, de fomentar la expresión libre, de ir reconociendo sus potencialidades, comprensión empática, sensibilidad, congruencia en el decir, sentir, pensar y actuar, aceptación incondicional, y otra que debe asumir como actitudes personales que no se aprenden si no hay una implicación afectiva personal del profesional en el proceso de Orientación y un aprendizaje continuo en la práctica, además de un grupo de recursos o herramientas que le permiten operar con efectividad en un intercambio orientador-orientando (Calviño, 2000).

## Recursos para la efectividad de la orientación psicológica

1. Ayudar es acompañar, facilitar, colaborar, guiar; no es recetar, aconsejar, suplantar.
2. Trabajar las manifestaciones presentes porque el pasado es sentido y vivido por la percepción presente que tiene del pasado.
3. Tener presente los límites en la relación orientador-orientando (afectivos, tiempo, acción).
4. Definir la relación de ayuda a través de la «tríada procesal»: motivo-demanda-problema.
5. El proceso de orientación psicológica busca una meta y no una solución.
6. Llevar la lógica del proceso con la lógica verbal del sujeto.
7. El cambio psicológico no es una nueva personalidad; es una habilidad y/o capacidad para poder actuar, relacionarse, comprenderse mejor.
8. No minimizar el dolor del cliente; hay que respetarlo, todo cambio es doloroso.
9. No trabajar con las manifestaciones afectivas latentes, sino con las manifiestas por el sujeto.
10. Cuestionarse el problema que plantea el sujeto.
11. Buscar y legitimar las expectativas y necesidades en lo que el sujeto quiere, lo que puede y en lo que cree.
12. Sistematizar el cambio psicológico en las diferentes áreas de vida del sujeto, legitimando sus manifestaciones emocionales (Calviño, 2000).

Estos le propiciarán una estabilidad en su proceder como profesional que practica la orientación psicológica, que más que un «estar», es un «ser», que no se «está» si no se «es». Calviño en su libro *Orientación Psicológica, esquema referencial de alternativa múltiple*, se refiere al papel de los recursos técnicos en una labor tan compleja como ésta.

«Estoy convencido de que el problema central de la orientación es técnico. No creo en las dotes personales para el ejercicio de una profesión. Creo deci-

didamente en el estudio, en el trabajo, en la dedicación, en la responsabilidad personal» (Calviño, 2000).

Y anteriormente Rogers había planteado:

Los requisitos esenciales del psicoterapeuta pertenecen fundamentalmente al campo de las actitudes, afectividad, conocimiento propio más que la preparación intelectual. (Rogers, 1984).

Con estas reflexiones de dos terapeutas del área de la orientación psicológica, podemos decir que el orientador es una persona que debe construir su propio escenario para actuar y para enseñar; la visión que se tiene de un orientador psicológico en las diferentes reflexiones a las que hemos llegado, es que es un evangelio de la vida de los demás, un animador de las potencialidades del sujeto requerido de un alto valor humano para ayudar y ayudarse; es un sentido de existir pensando en la existencia de los demás.

## Bibliografía

- Anchón, Z. Nieve (2003). *La orientación en la labor del trabajador social*. Facultad de Psicología de la Universidad de Villa Clara, Cuba.
- Bruno, J. (1998). *Relación de ayuda de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Calviño, M. (2000). *Orientación psicológica, esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Editorial Científico Técnico.
- Riviere, P. (1975). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Rogers, C. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea S.A.
- Roca, M. A. (2000). *Psicología Clínica. Las funciones del psicólogo clínico: La Orientación Psicológica*. La Habana: Editorial Félix Várela.
- Vigotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Watzlawick, P.; J. H. Weakland; R. Fisch: (1976). *Cambio. formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Zaldívar, D. (2000). *Intervención psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.



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

# Los Orientadores Educativos Mexicanos ante la Sociedad del Conocimiento y la Globalización

Gabriela Cabrera López\*

**Resumen.** A partir del análisis de contenido realizado a las ponencias sobre Globalización y Orientación presentadas en el 6° Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO 2005, se establece que en el actual escenario de desarrollo económico y social de México se observan avances y grandes rezagos en diferentes sectores de la población urbana y rural. Ante este panorama, los profesionales de la OE, corresponsables de la educación de las futuras generaciones, han de asumir una postura crítica y una práctica orientadora que contribuya a concienciar a los estudiantes de las oportunidades que habrán de aprovechar y generar, para lograr un desarrollo personal y profesional comprometido con su sociedad. Concluye advirtiendo la necesidad de impulsar procesos sociales orientados a modificar el actual modelo de globalización liderado por el gran capital. **Palabras clave:** globalización, educación, orientación, orientadores, práctica orientadora.

## El contexto de la labor orientadora en México

El escenario socioeconómico del México actual, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 2005, se caracteriza por: una población de aproximadamente 105 millones de habitantes, de la cual 25% se ubica en áreas rurales. Actualmente se han alcanzado: una esperanza de vida de 75 años, una tasa bruta de natalidad de 20.5%, y una prospectiva de envejecimiento de más del 80% de la población para el año 2020 (AMPO, 2005; Cordeiro y otros, 2006).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la escolaridad máxima promedio es de 7.5 años para la población de más de 15 años. De la población total, sólo un reducido 20% tiene acceso a la educación superior; mientras que únicamente 6.9 millones de personas de más de 18 años tienen un grado o más de enseñanza superior. Sólo el 14% logra egresar de la licenciatura. La población económicamente activa es de 41 millones de habitantes, de los cuales, 40 tienen empleo en algún sector, y de estos, más del 57% lo hace en el sector terciario: servicios y comercio. Desde hace una década la economía crece a menos

de 2% anual, lo que significa poca inversión y menos empleos o empleo precario.

En México y específicamente en el sector público, los orientadores educativos<sup>1</sup> conforman un colectivo de aproximadamente diez mil profesionales, 60% de los cuales brindan sus servicios en la educación básica, seguidos de un 28% en la enseñanza media, y sólo un 12% lo hace en la enseñanza superior. Adicionalmente, se cuenta con tres sistemas escolares en la enseñanza básica, y seis sistemas de bachillerato en todo el país, con sus respectivos planes de estudios. Tal diversidad si bien obedece a políticas educativas nacionales y regionales de formación propedéutica y técnico especializada, también dificulta acciones orientadoras concertadas entre sistemas de un mismo nivel y entre niveles contiguos. Este es el escenario y las situaciones que originan los planteamientos siguientes, por parte de los orientadores mexicanos.

## Las voces de las y los orientadores mexicanos

Se concibe a la globalización como un proceso social dinámico, movilizador de estructuras económicas, políticas y culturales, que se expresa en cambios de

\* Presidenta de Mesa Directiva Nacional 2006-2008, de la AMPO, A. C. Psicóloga por la UNAM y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona, España. Orientadora educativa y académica de tiempo completo en la Subdirección de Planeación de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM. Especialista en procesos de transiciones académicas, elección de carrera y toma de decisiones en general. Correos: ageeel@servidor.unam.mx y gabicabrera60@hotmail.com

<sup>1</sup> Se han considerado tanto a los orientadores que brindan asesoramiento psicopedagógico individual y de pequeño grupo o Tutoría, como a quienes imparten Orientación como asignatura a grupos académicos; v.g. Formación Cívica y Ética; Desarrollo Humano o Estrategias de Aprendizaje.

gran envergadura que, a su vez, producen otros cambios significativos en menor escala. Su punto de apoyo e impulso ha sido el avance en las tecnologías de la información y la comunicación (*TIC's*) que facilitó y aceleró adelantos científico-tecnológicos de fuerte repercusión en los procesos industriales de producción; en las formas de acumulación del capital; en la diseminación del conocimiento que se generaba en los centros de investigación y educación superior; y en la difusión de la información haciéndola accesible a mayores capas de la sociedad, con lo que las formas de vida y concepciones sobre el mundo, también se han modificado. Pero los efectos han sido desiguales, dependiendo de la región del mundo que se analice (Cabrera, 2005). En México, la experiencia gubernamental de más de una década de políticas neoliberales, tiene como principal resultado el incremento de niveles de pobreza en más de 50% de la población actual y, en consecuencia, una de las poblaciones latinoamericanas con mayor desigualdad social.

Por tanto, los orientadores mexicanos «advierten una relación histórica entre la Sociedad del Conocimiento y el discurso del Neoliberalismo, en la que la globalización se aprecia como una manifestación más de la hegemonía del gran capital...» (Muñoz, 2005). Así, se afirma que «la verdadera dimensión de los cambios originados por la llamada Sociedad del Conocimiento, tiene que ver con las necesidades del mercado y la producción, que exigen un nuevo educando capaz de hacer frente a esas necesidades» (Hernández, 2005), lo cual da lugar a una resignificación de la relación orientador-orientado, remontando prácticas prescriptivas o paternalistas y transitando hacia una co-construcción del trabajo dentro y fuera de las aulas o gabinetes de Orientación.

La globalización ha transformado la vida de los actores sociales a través de diferentes dimensiones. Una de ellas es la vertiente cultural filtrada en las instituciones, la posibilidad de pensar la realidad desde los programas y modelos racionales que atienden los comportamientos de los sujetos inadaptados, diferentes a los convencionales que reproducen la realidad social y consumen lo que oferta el mercado (Vuelas, 2005). Se observa que niños cada vez más pequeños asumen comportamientos adultos, con requisitos y necesidades diversas. A la vez, pareciera ser que hay un sentimiento generalizado de vacío existencial (Rodríguez, 2005). Estos jóvenes comportan una clara conciencia de la exclusión social que padecen, así como un posicionamiento en pro de los marginados, lo que pudiera ser considerada como la más trascendente manifestación actual de la rebeldía juvenil (Me-

nes, 2005). Es por ello que hoy también se alerta sobre la conveniencia de centrar la atención en las características de los individuos, de las personas, de los estudiantes (Rodríguez, 2005).

Desde la reflexión y la praxis, Gerardo Munive (s/f) identifica algunos aspectos o elementos claves a tomar en cuenta en la intervención orientadora, estableciendo su ubicación antes y después de la presencia de la globalización en la vida cotidiana de las personas.

Antes, el aspecto [valor] de mayor interés para la gente solía ser la espiritualidad; ahora éste resulta ser la corporalidad. Antes, la sexualidad podía ejercerse responsablemente o estar reprimida, mientras que ahora, esta puede ser libre o ejercerse de manera irresponsable. Anteriormente, las formas de comunicación más usuales eran el diálogo y la lectura, con lo cual se estimulaban el ejercicio de la retórica, el pensamiento crítico y la argumentación; hoy, las imágenes —TV y multimedia— predominan en la comunicación.

Antes, la principal etapa de la vida era la adultez, pues en ella se cosechaban los frutos —trabajo estable, vivienda y familia— cultivados en la juventud; ahora, la etapa más promovida socialmente es la juventud, en una exaltación del goce inmediato de los productos del trabajo, cuya temporalidad suele ser menor. De ahí que, antes, tenía una alta valoración para el esfuerzo como medio para conseguir fines determinados; mientras que ahora, se impulsa su logro bajo la premisa del menor esfuerzo. Antes, desde la familia, en la escuela y en los círculos sociales, se estimulaba el ahorro; ahora, por el contrario, se promueve el consumo y la obtención de bienes y satisfactores diversos, mediante el crédito.

Lo anterior arroja pistas para encuadrar el trabajo educativo, formador, de la intervención en Orientación, a la par que permite vislumbrar algunos de los cambios que el orientador educativo ha de realizar en su práctica profesional. Con base en estas reflexiones, se identificaron sugerencias concretas que se describen a continuación.

a. Desde la disciplina de la OE, se requiere

- Avanzar hacia una teoría y praxis comprometidas con las necesidades actuales de la población hacia quien se dirigen las acciones.
- Revisar los principios que guían la Educación y el sentido de ésta (Ávila, 2005).
- Contribuir a una comprensión crítica de la realidad social y asumir su papel de vinculante educativo
- Impulsar el desarrollo de competencias, la promoción de potencialidades y el desarrollo intelectual (Hernández, 2005).

- Integrar estrategias de análisis sobre el contenido y función de los medios masivos (Estrada, 2005).
- Consolidar modelos de intervención y evaluación a través de la investigación basada en el Constructivismo Tecnocientífico (Gutiérrez, 2005a); orientados a resolver los problemas educativos como son el rezago, el bajo rendimiento académico, entre otros. (Soto, 2005).

b. Desde los Orientadores Educativos, se requiere que:

- Redefinan su papel e intervención profesional (Ávila, 2005).
- Asuman una postura reflexiva y crítica respecto de su práctica profesional (Hernández, 2005).
- Incrementen su participación profesional o académica en cuerpos colegiados, particularmente en escenarios escolares.
- Conozcan más esta Sociedad del Conocimiento (Nava, 2005)

### Una necesaria toma de postura

El proceso globalizador no es ciertamente un fenómeno reciente, sino que tiene sus orígenes desde las primeras prácticas de expansión comercial y cobra mayor auge después de la Revolución Industrial con la internacionalización del capital. Por tanto, la globalización ha estado ligada desde su inicio a factores económicos cuyos efectos negativos han acendrado las desigualdades sociales. En particular, debido a la primacía de las leyes del mercado como factor regulador de la oferta-demanda, esta se ha dejado sentir en el acceso al empleo calificado, generándose una creciente presión del sector empresarial sobre la educación, específicamente la que ofrecen las instituciones de enseñanza superior, demandando a estas una formación *ad hoc* a sus necesidades, orientada a satisfacer un fin único: la mayor producción a menor costo. La amenaza es permanente en todas las latitudes del planeta, convertir un derecho universal: la educación, en un bien o servicio, susceptible de comercializarse.

Pero todo lo anterior no implica que la globalización sea un proceso nocivo en sí mismo, antes bien, apoyada en el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, ha favorecido la diseminación del conocimiento, la conformación de redes de información que impulsan no sólo el desarrollo científico, tecnológico y humanístico de las sociedades, sino que ha incidido en la vida cotidiana de una importante capa social —minoritaria en países en desarrollo—, afectando sus costumbres, valores y creencias, contribuyendo eficazmente en una mejora sustancial de su calidad de vida (Stiglitz, 2006).

Ante esto, se hace impostergable avanzar en la construcción de procesos sociológicos contrahegemónicos, para afrontar el actual modelo globalizador liderado por los Estados Unidos, con el propósito de que la globalización, como factor de intercambio y enriquecimiento social y cultural, sea un proceso de mejora en los índices de desarrollo humano, tal como ha sucedido en las sociedades de los países del hemisferio norte.

### Bibliohemerografía

- AMPO (2005). *Memoria del 6º Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO 2005*, Pachuca: AMPO.
- Ávila, N. (2005). «La escuela y la elección de carrera en la Sociedad del Conocimiento»; en AMPO, 2005, pp. 63-65.
- Cordero, E. y otros. (2006). «El Estado Actual de la Orientación Educativa en México». Informe AMPO 2006. *Simpósio en Congreso Internacional de Orientación Educativa y Consejería*. Memoria CD. México: AIOSEP-UAEM.
- Cabrera, G. (2005). «Globalización: Sus efectos sobre la generación del Conocimiento y la Educación»; en AMPO, 2005, pp. 74-78.
- Estrada, P. (2005). «Ocupémonos de la TV. Un análisis crítico de la televidencia: Un reto para la Orientación Educativa en la Sociedad de la Información»; en AMPO, 2005, pp. 70-73.
- Gutiérrez, R. (2005a). «El orientador educativo en la UAEM frente a los procesos de Globalización»; en AMPO, 2005, pp. 59-62.
- Gutiérrez, R. (2005b). «La Orientación Educativa en la perspectiva de la tecnociencia: un análisis crítico a la Sociedad del Conocimiento»; en AMPO, 2005, pp. 55-58.
- Hernández Garibay, J. (2005). «La práctica orientadora y los límites de la Sociedad del Conocimiento»; en AMPO, 2005, pp. 79-82.
- Meneses, G. (2005). «Cultura y contracultura de los jóvenes»; en AMPO, 2005, pp. 92-94.
- Munive, G. (s/f). «La Familia y el Cambio Social». (Fotocopia).
- Muñoz, B. (2006). «La Sociedad del Conocimiento y/o capitalismo salvaje y sus estragos en la práctica orientadora»; en AMPO, 2005, pp. 95-98.
- Nava, J. (2005). «La Sociedad del Conocimiento y la cultura posmoderna»; en AMPO, 2005.
- Rodríguez, L. (2005). «Orientación Educativa y Globalización»; en AMPO, 2005, pp. 66-67.
- Soto, E. (2005). «Exigencias de la Sociedad del Conocimiento hacia el orientador educativo»; en AMPO, 2005, pp. 87-89.
- Stiglitz, J. (2006). *Making Globalization Work. The Next Steps to Global Justice*. London: Penguin Books, Ltd.
- Vuelvas, B. (2005). «El cambio de la Orientación Educativa y el surgimiento de las nuevas identidades en la Sociedad del Conocimiento»; en AMPO, 2005, pp. 83-86.

# Plataformas de Aprendizaje Sustentadas en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación

Francisco Sacristán Romero\*

*Ni la información es sinónimo de conocimiento ni la recepción de la información garantiza el aprendizaje.*

**Resumen:** En el documento se abordan algunos principios de diseño instruccional vinculados con el constructivismo sociocultural y la cognición situada referidos al diseño de entornos de aprendizaje apoyados con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se analizan las potencialidades educativas de dichas TIC en su carácter de signos o instrumentos psicológicos en contraste con su empleo restringido como herramientas técnicas. Se destacan algunas características de los entornos apoyados con las TIC que potencian el aprendizaje y se concluye remarcando la necesidad de conducir investigación acerca de los mecanismos de influencia educativa y las prácticas educativas reales que ocurren en diversas experiencias escolares y autoiniciadas mediadas por la tecnología. **Palabras clave:** plataformas de aprendizaje, diseño instruccional, constructivismo.

## Introducción

La creciente diseminación del discurso de la entrada a la sociedad del conocimiento nos enfrenta a una inminente y necesaria reconceptualización e innovación de las teorías de diseño instruccional prevalentes, modeladas en su mayoría en contextos de educación formal, presencial y escolarizada a la vez que fuertemente centrados en el aprendizaje de contenidos disciplinares. En la década pasada hemos atestiguado importantes esfuerzos en el desarrollo de teorías y modelos educativos enfocados a la creación de entornos y comunidades de aprendizaje apoyados con las tecnologías de la información y la comunicación, que han incluido pautas para el diseño, implementación y evaluación de materiales educativos, unidades didácticas, actividades experienciales y objetos de aprendizaje. Por supuesto que este corpus se ha gestado en torno a distintos paradigmas de diseño instruccional<sup>1</sup> y es innegable que en el campo de la psicología de la instrucción, predominan los enfoques constructivistas, en especial los basados en la psicología cognitiva, el enfoque sociocultural y la cognición situada.

No obstante, el término constructivismo parece servir como una especie de «paraguas» para una diversidad de perspectivas (Duffy y Cunningham, 2001). Pero a la vez parece existir acuerdo entre dichas perspectivas en que a) el aprendizaje es (o debiese ser) un proceso activo de construcción de significados más que un proceso de adquisición de información y en que b) la instrucción es un proceso de soporte o mediación a dicha construcción que va más allá de la comunicación o transmisión de información acabada. También hay acuerdo, tal como lo planteó en su momento Jerome Bruner, en que el conocimiento no está en el contenido disciplinar, sino en la actividad constructiva (o co-constructiva) de la persona sobre el dominio de contenido tal como ocurre en un contexto socioeducativo determinado.

Pero la metáfora educativa subyacente a los procesos de construcción y al papel de los actores de la educación puede diferir en cuestiones centrales. Rogoff (1994), Hernández (1998), entre otros, han establecido distinciones importantes entre los principales paradigmas psicoeducativos de corte constructi-

\* Universidad Complutense de Madrid. Correo: fransacris@ozu.es

<sup>1</sup> De acuerdo con Berger y Kam (1996) del Laboratorio de Investigación Aplicada de Penn State University, el *diseño instruccional* es el proceso sistemático que conduce a la creación de sistemas instruccionales, mientras que el *desarrollo instruccional* es el proceso de implementar dicho sistema o plan e incluye su evaluación y mantenimiento. En este trabajo asumimos que ambos procesos deberían ser indisolubles y que el diseño y desarrollo sistemático de las especificaciones psicopedagógicas contenidas en un sistema instruccional requiere, entre otras cosas, tanto una toma de postura como un sustento sólido y congruente en las teorías del aprendizaje y la enseñanza, así como en la investigación de la práctica educativa que ocurre en las aulas.

vista que derivan en enfoques instruccionales. En tres de las versiones más conocidas de dichos enfoques instruccionales encontramos importantes diferencias:

- En el modelo instruccional de *expertos-novatos*, se enfatiza la actuación del agente educativo: el experto es quien modela y promueve determinados saberes en el novato.
- En el modelo de *descubrimiento individual y colaborativo*, resalta la actividad que realiza el aprendiz puesto que los alumnos de forma individual o en grupos pequeños abordan tareas que implican descubrimiento y solución de problemas abiertos.
- En las llamadas *comunidades de aprendizaje* el acento está puesto en la participación conjunta en experiencias socioculturales y colectivas relevantes y auténticas, por lo que se enfatiza el trabajo cooperativo y la co-construcción del conocimiento.

De esta manera, en la enseñanza recíproca (v. Brown y Palincsar) y en los diseños instruccionales basados en la metáfora del aprendizaje artesanal o *apprenticeship* el profesor asume el rol de entrenador (*coach o manager*) mientras que en la instrucción basada en el aprendizaje basado en problemas (ABP) y en los diseños instruccionales experienciales inspirados en metáfora del aprendiz como científico, el foco de la enseñanza se desplaza a las habilidades de cuestionamiento y prueba sistemática de conjeturas de parte de los estudiantes. Finalmente, si contraponemos la instrucción basada en los modelos cognitivos versus la que se orienta por las premisas de las aproximaciones socioculturales, no sólo nos enfrentamos con la polémica de si la mente (y por ende el aprendizaje) está localizada en la cabeza o en la interacción de los individuos en sociedad, sino vislumbramos diferencias importantes que se establecen en las metas educativas: la reorganización de representaciones y procesos cognitivos frente a los procesos de aculturación en una comunidad de prácticas o el tratamiento instruccional centrado en procesos psicológicos individuales frente a procesos sociales y culturales. Con lo anterior no pretendemos decir que ambas posturas, cognitiva y sociocultural, sean irreconciliables en un proceso de diseño instruccional, sino que el punto de partida en todo diseño implica una toma de postura y la clarificación de la o las perspectivas y metas asumidas. De hecho, desde la década del no-

venta ha tomado una presencia creciente el enfoque de la cognición situada aplicado al campo del diseño educativo (Díaz Barriga, 2005). Dicho enfoque, sin desconocer la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades cognitivas y del pensamiento, plantea al mismo tiempo que el conocimiento es un fenómeno social, no una «cosa», que es parte y producto de la actividad conjunta de los actores y que se encuentra situado en el contexto y cultura en que se desarrolla y utiliza.

Lo anterior tiene importantes implicaciones instruccionales que abarcan situaciones de enseñanza presencial y mediada por tecnologías. En primer término, puesto que el conocimiento es dependiente del contexto y la cultura, el aprendizaje debe ocurrir en contextos relevantes, en situaciones auténticas, caracterizadas por la cooperación y promover el facultamiento personal y social de los educandos. De esta manera, el conocimiento no es únicamente un estado mental, sino un conjunto de relaciones basadas en experiencias que no tienen sentido fuera del contexto donde ocurren. Otro supuesto importante es que el aprendizaje está mediado por instrumentos, los cuales pueden ser artefactos físicos pero también instrumentos semióticos o signos; como veremos a continuación, las tecnologías de la información y su uso pedagógico pueden explicarse desde esta concepción.

### **El uso de las TIC en la instrucción: ¿herramientas físicas o psicológicas?**

En el caso del diseño instruccional apoyado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)<sup>2</sup> es importante revisar el papel que se otorga a éstas en el proceso educativo. Lo más frecuente es pensar que la introducción de la computadora y los medios en el aula permiten no sólo allanar la distancia geográfica y ampliar la cobertura, sino ante todo suministrar la instrucción de una forma más eficiente y efectiva y se asume que debido a esto se promoverán mejores aprendizajes. Los profesores esperan ante todo que la tecnología les ayude a mostrar a sus alumnos mejores ejemplos de los conceptos y principios que enseñan, oportunidades casi ilimitadas y personalizadas para ejecutar un procedimiento, aprender una técnica o corregir errores, y sobre

<sup>2</sup> Las tecnologías de la información y comunicación no son equiparables sólo a las tecnologías informáticas desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque hoy en día es el sentido más empleado del término y el que adoptan los diseñadores instruccionales actuales. Para hacer esta distinción, en algunos casos se suele hablar de «nuevas» tecnologías de la información y comunicación (NTIC). Las TIC como instrumentos creados por el ser humano para representar, transmitir y recrear el conocimiento, han pasado por diferentes etapas de desarrollo, siendo algunos de sus hitos más reconocidos la creación del lenguaje oral, la escritura, la imprenta, el teléfono, etcétera, puesto que han propiciado nuevas maneras de vivir y trabajar juntos.

todo, lograr un ambiente de aprendizaje más entretenido o motivante (Duffy y Cunningham, 2001).

No obstante, las llamadas TIC no deben quedarse sólo en el nivel de «herramientas de enseñanza eficaz», en el sentido de dispositivos físicos que ayudan a los alumnos a adquirir y practicar contenidos curriculares de manera más eficiente, sobre todo si el entorno de enseñanza-aprendizaje en su conjunto queda inalterado y no se ha transformado hacia una visión de construcción significativa del conocimiento. Esta es una crítica que se puede hacer a una cantidad considerable de experiencias de enseñanza en línea, donde las TIC están al servicio --eficiente-- de modelos de enseñanza transmisivo-receptivos centrados en el aprendizaje declarativo de contenidos estáticos (i.e. lecturas de capítulos o artículos basadas en la resolución de cuestionarios con preguntas literales, ejercicios rutinarios y exámenes objetivos de respuesta cerrada). En este caso, la tecnología se emplea para «amplificar» lo mismo que se ha venido haciendo. Más preocupación aún genera el diseño instruccional que ubica las TIC --el manejo de medios o programas y paquetes informáticos *per se*-- como el fin último de la instrucción (i.e. cuando el aprendizaje de un procesador de textos se centra en el dominio de los comandos e instrucciones propias del programa, no en las competencias comunicativas que vehicula, como serían la expresión de ideas, la exploración de alternativas para comunicar un argumento, la planeación y autorregulación del mensaje comunicado, el destino y sentido social de una composición escrita). De acuerdo con Arends (2004) los profesores pueden utilizar la creciente popularidad que la interacción en línea ha logrado entre los jóvenes tanto para lograr algunas de las metas educativas más tradicionales que existen en torno a las discusiones en clase como para enriquecer dichas discusiones en formas que no era posible en los tiempos pre-Internet. Desafortunadamente, esta segunda opción ha resultado poco explotada al presente.

En las situaciones antes ejemplificadas, las TIC sólo se perciben como herramientas técnicas o artefactos físicos cuyo empleo facilita o hace más eficientes las formas de acción que ocurrirían de otra manera. Sin embargo, se deja de lado el sentido de *herramienta semiótica*<sup>3</sup> o psicológica propia de la noción de

acción mediada planteada en el enfoque vigotskiano. Como es bien sabido, la perspectiva sociocultural inspirada en Vigotsky plantea que el aprendizaje se encuentra mediado por herramientas físicas o técnicas y signos o herramientas semióticas (también denominadas instrumentos psicológicos, v. Kozulin, 2000).

La invención y empleo de una herramienta por los miembros de una comunidad no sólo facilita la acción y aumenta su eficacia, sino que cambia de manera sustancial la forma, estructura y carácter de la actividad. Visto así, las herramientas son «depósitos culturales» (Wilson y Meyers, 2000) puesto que encarnan la historia de una cultura, ya que proporcionan medios poderosos de transmisión de dicha cultura pero también permiten o limitan el pensamiento y los procesos intelectuales. Así, una herramienta semiótica o instrumento psicológico implica una forma de razonamiento o argumentación asociada a determinadas creencias, reglas y normativas sociales que determinan a su vez el sentido y uso de dicha herramienta.

Al respecto, podríamos preguntarnos, a manera de ilustración, si el procesador de textos por computadora que hoy empleamos no sólo permite hacer más eficiente o práctica la escritura que hace 25 años. La cuestión sería si el proceso de escritura ha cambiado gracias a esta herramienta, si ha promovido una forma de mediación del funcionamiento cognitivo que antes no existía, si ha influido la forma de trabajar del escritor así como en el producto escrito. Es decir ¿ha permitido una forma alternativa de expresar un significado subyacente o podemos hablar de la existencia de un sistema semiautónomo de construcción de significado? (v. Duffy y Cunningham, *ob. cit.*). Otro ejemplo lo encontramos en el hipertexto electrónico, pues de acuerdo con Campos y Medina (2004) es un texto multiseccional que el lector experimenta como no lineal, en tanto que son posibles múltiples formas de encadenar sus partes y navegar a través del contenido. Aunque puede decirse que las habilidades lectoras convencionales se aplican al interior de cada segmento de texto considerado de forma individual, cuando se va más allá de los fragmentos en sí mismos, la noción previa de unidad del texto se rompe y aparecen reglas y niveles de experiencia diversos. El

<sup>3</sup> La semiótica (del griego *semeion*, signo) también llamada semiología, es la ciencia que estudia los sistemas de signos dentro de una sociedad, es decir, nos permite analizar nuestros recursos y acciones sociales para comunicar significados. El lenguaje es por supuesto nuestro principal recurso semiótico, pero también lo son la notación algebraica, los diagramas y mapas, la notación musical, entre otros.

lector se enfrenta a una forma de textualidad donde los contenidos no sólo son palabras, sino imágenes y sonidos, que se interconectan en trayectorias o encañamientos abiertos y no únicos, inacabados y susceptibles de elección en función de los intereses, habilidad, experiencia o motivos presentes en la actividad lectora. El eje o principio organizador del contenido así como el centro de atención se desplazan continuamente, y el lector interviene en la toma de decisiones respecto al establecimiento de nuevos vínculos, en la introducción o eliminación de contenidos, en la modificación de la organización y extensión de éstos, de tal forma que hoy en día se habla de hiperlectores y habilidades de hiperlectura (Campos y Medina, 2004).

La computadora y en general las llamadas TIC son ejemplos de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramienta física como semiótica. No obstante, su potencialidad como instrumento mediacional del funcionamiento cognitivo, como sistema de construcción de significados o de transformación y creación de contenidos culturales es menos explotada en el diseño de experiencias educativas en comparación a su atributo como herramienta técnica eficiente. La «novedad» que ofrecen las TIC a profesores y alumnos no son los recursos semióticos aislados que incluyen (lengua oral y escrita, lenguajes audiovisual, gráfico o numérico), sino que a partir de la integración de dichos sistemas simbólicos clásicos, se puede eventualmente crear un nuevo entorno de aprendizaje, con condiciones inéditas para operar la información y transformarla. En palabras de César Coll:

No es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje. (2004-2005:5).

### Entornos de aprendizaje y potencialidad de las TIC

Ahora bien, las herramientas informáticas, en su calidad de medios para introducir y manipular tanto las ideas como los recursos, pueden emplearse con fines de tratamiento, de búsqueda, de recopilación, de organización o de creación de la información (Hanafin, Land y Oliver, 2000). Es decir, el agente educativo o los mismos estudiantes pueden tener en mente distintas finalidades cuando hacen uso de las tec-

nologías: buscar información, contrastarla, organizarla, compartirla, asegurar cierto tipo de comunicación entre profesor y alumnos o entre pares, hacer posible el trabajo en equipo, etcétera y el acento puesto en cada una de ellas puede cambiar el sentido y las prácticas en un entorno de aprendizaje dado.

La preocupación de connotados autores en el campo del diseño instruccional estriba en la elaboración de teorías del diseño educativo orientadas hacia la promoción de actividades cognitivas e interactivas más potentes, así como a la reorganización y extensión de los aprendizajes, en un sentido de construcción activa del conocimiento, tanto en el plano intra como en el intermental. Así, uno de los principales retos de la instrucción apoyada con TIC es ofrecer nuevas representaciones y perspectivas de distintos fenómenos, de interés tanto científico como cotidiano, que de otra manera no sería posible desarrollar, y de esta manera, contribuir a transformar tanto nuestra comprensión y prácticas como la cultura misma.

En este punto es importante una precisión respecto al concepto de *entorno o ambiente de aprendizaje*. Éste se refiere a un determinado estilo de relación entre los actores que participan en el contexto de un evento determinado, con una serie de reglas que determinan la forma en que se organizan y participan e incluye una diversidad de instrumentos o artefactos disponibles para lograr unos fines propuestos. Si alguno de estos elementos cambia o falla, el ambiente se transforma. Como podemos ver, el concepto no sólo abarca el espacio físico o los medios disponibles, sino aquellos elementos básicos que definen el diseño instruccional de toda propuesta pedagógica (apoyada o no con TIC): «el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos y los medios» siendo «la estrategia didáctica la que permite una determinada dinámica de relación entre los componentes educativos» (Dirección de Investigación y Comunicación Educativas del ILCE, 1999:57). Por lo anterior, resulta evidente que puede existir una gran variabilidad en el diseño de entornos de aprendizaje apoyados por TIC y que las tecnologías y los medios pueden servir diferencialmente para muchos propósitos.

Como resultado de una amplia revisión de las características más sobresalientes de los entornos de aprendizaje apoyados por las TIC y teniendo como marco de referencia la aproximación constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Coll (2004-2005:10) plantea las potencialidades de dichas tecnologías en el diseño educativo. Este autor desta-

ca las características de *interactividad*, *multimedia* e *hipermedia* como las que más potencian a las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos, mientras que la *conectividad* potencia las relaciones entre los actores (v. Cuadro 1). Estas características tienen que ver con las posibilidades de acceso a la información, a la manera de representarla y a las posibilidades de interacción. Desde la perspectiva del diseño de un entorno de aprendizaje, inciden en las relaciones entre agentes educativos, alumnos y contenidos y son susceptibles de establecer nuevas formas de mediación.

Desde nuestra perspectiva, tomando como referente las citadas características y en función de las finalidades y usos que se den a las TIC, se podrán conformar entornos de aprendizaje centrados en el alumno, *individualizados* y *significativos* en la medida en que se adapten a las necesidades y motivos, estilos de aprendizaje, capacidades y conocimientos previos de los destinatarios.

Pero al mismo tiempo, tomando como referente las premisas del abordaje sociocultural y situado que hemos mencionado antes, a nuestro juicio lo más importante es asegurar la *situatividad* del entorno de aprendizaje, en cuanto éste permita al alumno inte-

ractuar con situaciones reales o auténticas, resolver problemas relevantes, aprender a tomar decisiones en situaciones que le plantean el reto de la incertidumbre o el conflicto de valores, es decir, adquirir los saberes y habilidades propios de la comunidad de práctica social o profesional a que pertenece o se pretende integrar. Al respecto, Hung y Der-Thanq (2001), con base en el pensamiento vigotskiano y los principios de la cognición situada antes expuestos, proponen que el diseño instruccional en una comunidad de práctica en línea o de aprendizaje basado en la Web, se sustenta en cuatro dimensiones:

- *Situatividad*: Se fomenta mediante actividades contextualizadas, como tareas y proyectos auténticos, basados en necesidades y demandas reales, tomando en cuenta el conocimiento explícito e implícito sobre el asunto en cuestión (creencias, normas del grupo).
- *Comunalidad*: Se fomenta en la medida en que hay intereses y problemas compartidos entre los integrantes de la comunidad, lo que permite el establecimiento de metas compartidas.
- *Interdependencia*: Ocurre en la medida en que los participantes varíen en el nivel de competencia o expertez, es decir, si hay diferencias en conocimiento, habilidades, perspectivas, opiniones y necesidades, y siempre y cuando se logren entablar relaciones de beneficio mutuo (por

**Cuadro 1. Características de los entornos simbólicos basados en las TIC y sus potencialidades para el aprendizaje. Fuente: Coll (2004-2005).**

<b>Formalismo</b>	Implica previsión y planificación de las acciones. Favorece la toma de conciencia y la autorregulación.
<b>Interactividad</b>	Posibilidades que ofrecen las TIC de que el estudiante establezca una relación contingente e inmediata entre la información y sus propias acciones de búsqueda y procesamiento. Permite una relación más activa y contingente con la información. Potencia el protagonismo del aprendiz. Facilita la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje. Tiene efectos positivos para la motivación y la autoestima.
<b>Dinamismo</b>	Ayuda a trabajar con simulaciones de situaciones reales. Permite interactuar con realidades virtuales. Favorece la exploración y la experimentación.
<b>Multimedia</b>	Capacidad de los entornos basados en TIC para combinar e integrar diversas tecnologías. Permite la integración, la complementariedad y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación (lengua oral y escrita, imágenes, lenguaje matemático, sonido, sistemas gráficos, etc.). Facilita la generalización del aprendizaje.
<b>Hipermedia</b>	Resultado de la convergencia de la naturaleza multimedia del entorno más la utilización de una lógica hipertextual. Comporta la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de las informaciones, estableciendo relaciones múltiples y diversas entre ellas. Facilita la autonomía, la exploración y la indagación. Potencia el protagonismo del aprendiz.
<b>Conectividad</b>	Permite el trabajo en red de agentes educativos y aprendices. Abre nuevas posibilidades al trabajo grupal y colaborativo. Facilita la diversificación, en cantidad y calidad, de las ayudas que los agentes educativos ofrecen a los aprendices.

ejemplo, los novatos obtienen apoyo y respuestas de los expertos y éstos ganan reputación en el campo, partiendo de la idea que completar una tarea no será posible si se maneja de manera individual).

- *Infraestructura*: Implica la existencia de reglas o sistemas que promueven la motivación y participación, una serie de mecanismos de rendición de cuentas de los participantes y la disposición de estructuras de facilitación de la información y la interdependencia

Nótese que dichas dimensiones guardan cierta relación con las propuestas por Coll, aun cuando en este caso, los autores centran su propuesta en el modelo de comunidades de práctica, donde los participantes se encuentran embebidos de manera colectiva en situaciones auténticas, donde ocurren actos sociales constructivos (más bien co-constructivos) que tienen sentido en contextos de aplicación y uso determinados. En una comunidad de práctica se comparten conocimientos explícitos e implícitos, lenguajes, géneros, herramientas y signos que les son propios, sucediendo que los miembros pueden participar a diferentes niveles, según sus motivos y nivel de competencia. La filosofía de estas comunidades en línea plantea que el conocimiento reside en las personas, no en las bases de datos. Así planteado, lo valioso de un sistema en línea es la posibilidad de manejar y facilitar una interacción intensa y constructiva entre los participantes, con miras a lograr el mayor dinamismo posible entre el flujo de la información (contenidos y recursos) y la participación de los integrantes de la comunidad.

No obstante, hay que recalcar el sentido de «potencial» de las características y dimensiones antes mencionadas, en el sentido de que su inclusión por sí sola no garantiza el logro de aprendizajes significativos o la promoción de habilidades complejas de pensamiento. De hecho, este es uno de los aspectos abiertos al debate, sobre todo considerando el protagonismo y autonomía que se otorga al aprendiz. Retomando un ejemplo anterior, puede suceder que el lector de un hipertexto que no posee las habilidades de hiperlectura referidas, ante la carencia de una lógica secuencial y del patrón lineal de lectura que le es conocido, sea incapaz de organizar e integrar los fragmentos de información por los que navega alternativamente y su aprendizaje sea repetitivo y poco crítico. De ahí la necesidad de educar a los alumnos en las habilidades de indagación y exploración autónoma requeridas en este tipo de entornos y de sentar las bases del trabajo colaborativo y estratégico que éstos demandan.

Algunos principios de enseñanza-aprendizaje con implicaciones para el diseño de la instrucción en entornos apoyados por TIC, congruentes con lo que hemos venido exponiendo, se mencionan a continuación:

- El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y la enseñanza una ayuda asistida o mediada a dicho proceso.
- Se pueden construir muchas visiones en torno a campos de conocimiento determinados, la instrucción debe permitir múltiples perspectivas.
- El conocimiento es dependiente del contexto, por lo que el aprendizaje debe ocurrir en contextos relevantes.
- El aprendizaje se encuentra mediado por herramientas y signos y en el proceso participan diversos agentes educativos.
- El aprendizaje es una actividad social y dialógica.
- La cognición es situada, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.
- La cognición se distribuye socialmente: el aprendizaje no sólo es internalización del conocimiento, sino ante todo, transformación de la participación de las personas en una comunidad social.
- La importancia de los procesos de toma de conciencia de lo que se ha aprendido y se sabe, así como de los procesos de práctica reflexiva y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje deben colocarse como una de las principales metas de un sistema instruccional.

Es innegable que la incertidumbre, el cambio y la complejidad rigen actualmente nuestros sistemas educativos y no es fácil prever la dirección que tomarán los modelos educativos o las reformas curriculares en el mediano plazo. No obstante, con base en la exposición que hemos venido desarrollando, podemos plantear algunos elementos que caracterizarán el diseño de entornos de aprendizaje apoyados con TIC.

En primera instancia, a nuestro juicio es indispensable contar con diseños flexibles, orientados o centrados en el alumno, no en la transmisión de la información. El punto focal del diseño didáctico será la previsión de interacciones constructivas tomando en cuenta los elementos del triángulo didáctico: los agentes educativos, los usuarios del sistema y los contenidos o saberes culturales sobre los que se opera, considerando las posibilidades y restricciones de los instrumentos semióticos incluidos en un sistema instruccional determinado. Consideramos que la tendencia apunta hacia el diseño de entornos de aprendizaje donde se trabaje en modalidades híbridas o mixtas, donde se intercalan episodios de enseñanza grupal presencial con tutoría individualizada y en gru-

pos pequeños, trabajo cooperativo para el debate y construcción conjunta del conocimiento y la generación de todo tipo de producciones innovadoras, en conjunción con interacciones virtuales o a distancia.

Se plantea como un desarrollo necesario el incremento de la participación entre estudiantes y grupos de diversas instituciones y disciplinas en tareas complejas y compartidas, centradas en la toma de decisiones, la solución de problemas y la intervención en la práctica. Esto implica que nuestras actuales definiciones de educación presencial, abierta y a distancia deberán replantearse. De acuerdo con Reigeluth (2000), el paradigma actual de la enseñanza se basa aún en la estandarización y se tiene que dar un cambio importante hacia la formación de personas que tomen iniciativas y hagan honor a la diversidad. Por otra parte, los enfoques y estrategias provenientes de la enseñanza situada, con sustento en el paradigma sociocultural, la cognición situada y el *cognitive apprenticeship*, están impactando sustancialmente el diseño educativo, tanto a nivel del currículo como de la instrucción y hacia allá apunta el diseño de entornos de aprendizaje tanto presenciales como virtuales (Díaz Barriga, 2003). Por lo anterior, éstos y otros autores (Hannafin, Land y Oliver, 2000) plantean los rasgos deseables en un nuevo paradigma de diseño educativo, acorde a la sociedad de la información:

- Se dejará a los alumnos una fuerte iniciativa (aprendizaje autodirigido y fomento de la autonomía, desarrollo de la agencia y la autorregulación) por lo cual se incorporarán modelos y estrategias de educación facultadora y para la vida.
- Se trabajará sobre todo en equipos cooperativos sobre tareas reales, de la vida cotidiana o de un ámbito de competencia profesional determinado en contacto estrecho con usuarios y en escenarios reales afrontando experiencias prácticas, concretas y realistas (formación en la práctica, in situ).
- El currículo y la enseñanza se organizarán en entornos de aprendizaje abiertos, donde se fomente el razonamiento divergente y las perspectivas múltiples (no la perspectiva correcta); los alumnos deben poder escoger (y proponer) entre una variedad de métodos y actividades.
- Permitirá utilizar el potencial de herramienta cognitiva (o instrumento semiótico) de las tecnologías más avanzadas.
- Se adaptará a ritmos personalizados, trayectos flexibles y alternativos; los alumnos podrán trabajar en una experiencia educativa hasta que alcancen unos niveles adecuados de desempeño.

- Se privilegiarán tareas cognitivas complejas y de relevancia social, necesarias para solucionar problemas en campos complejos, cambiantes, inciertos.
- Se requiere de sistemas instruccionales que estén en constante diálogo con el alumno y que puedan actualizar continuamente la información sobre sus progresos, desempeño, actitudes y expectativas.
- La evaluación (en congruencia con la enseñanza) abarcará el *saber*, el *saber hacer* y el *ser*; se centrará en el desempeño y competencias adquiridas, en la valoración de tareas generativas y en el seguimiento de procesos y mecanismos de autorregulación. Será importante explorar no sólo qué información declarativa se ha adquirido, sino qué habilidades específicas y disposiciones o actitudes se manifiestan en la forma de competencias sociofuncionales complejas.
- Se dará una fuerte expansión de sistemas instruccionales en áreas no sólo cognoscitivas y disciplinares, sino en desarrollo emocional, del carácter (personal-moral) y social.

Un aspecto a resaltar es que se plantea que los diseñadores de la instrucción no serán únicamente los docentes o los expertos en diseño educativo y tecnologías, sino los propios alumnos-usuarios. Al respecto, Reigeluth (2000) apunta que una buena parte de lo diseñado debería estar hecho por los propios alumnos (diseñadores-usuarios) mientras están aprendiendo, con la ayuda de un programa informático que elabore opciones basadas en la información recogida por los mismos alumnos; esto quiere decir que el alumno podrá solicitar al sistema determinados métodos educativos y éste podrá a su vez aconsejar o tomar decisiones sobre su conveniencia.

### **A manera de cierre: la importancia y retos de la investigación educativa en entornos apoyados con TIC.**

Con base en lo expuesto anteriormente, podemos decir que aunque actualmente en el diseño de la instrucción, tanto en entornos presenciales como a distancia, se están incorporando de manera creciente las TIC, existe una gran diversidad en el sentido y usos de las tecnologías. Desde una perspectiva constructivista, sobre todo de corte sociocultural, tal incorporación requiere enfocarse en la creación de *ambientes de aprendizaje* que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia. La conformación de un nuevo paradigma educativo como el que aquí se ha descrito, requiere de la incorporación de enfoques como el de la enseñanza situada (Díaz Barriga 2003, 2005). Puesto que las per-

sonas actúan y construyen significados dentro de sus comunidades de práctica y todo pensamiento, aprendizaje y cognición se encuentran situados dentro de contextos socioeducativos y culturales particulares, tanto el diseño como el desarrollo y evaluación de la instrucción están adoptando crecientemente los principios de la cognición y enseñanza situada. Al respecto, Wilson y Meyers (2000) plantean que el punto focal del diseño de la instrucción se ubica hoy en día la conformación de ambientes de aprendizaje flexibles, orientados al facultamiento y a la participación activa en comunidades de práctica, con una fuerte apertura a una gran diversidad de roles e identidades de parte de los actores y donde existe una profusa mediación de artefactos, a los cuales se busca dar un uso inteligente y propositivo.

Para concluir, respecto a si sabemos realmente cómo intervienen las TIC en la construcción del conocimiento, habría que reconocer que falta todavía mucha investigación al respecto e incluso desarrollar metodologías de investigación apropiadas para indagar cómo operan los mecanismos de influencia educativa cuando la mediación del aprendizaje ocurre a través de dichas tecnologías. Hay investigación acerca de actitudes y opiniones respecto a su incorporación, sobre el nivel de alfabetización tecnológica y su frecuencia de empleo, sobre la disposición que generan en alumnos y profesores, sobre el tipo de dispositivos tecnológicos empleados o bien las comparaciones clásicas de rendimiento académico entre educación con y sin TIC, entre educación presencial y a distancia. Este corpus de investigación es importante, aunque dada la multideterminación del fenómeno educativo y debido a la diversidad de contextos educativos, de oportunidades y restricciones en los mismos, los resultados en ocasiones son contradictorios. Un ejemplo de lo anterior es el metanálisis conducido por Bernard y Abrami (2004) con 232 investigaciones realizadas entre 1985 y 2002 donde se comparan experiencias de educación a distancia versus instrucción presencial en salón de clases, considerando aspectos como el aprovechamiento académico, la actitud y la retención de contenidos. En este caso, resalta la heterogeneidad de los resultados, puesto que en muchos estudios la educación a distancia supera a su contraparte en aula en las variables mencionadas, pero en otros tantos, arroja resultados mucho más pobres.

Consideramos que falta conducir estudios sobre procesos de interacción e influencia educativa en distintos tipos de entornos de aprendizaje apoyados

con las tecnologías y analizar, por ejemplo, las formas de organización social y participación, los procesos de construcción de significados que se propician, los mecanismos de mediación empleados por los agentes educativos y propiciados por las propias tecnologías y medios empleados, la estructura de las tareas académicas, la naturaleza de los contenidos que se enseñan y lo que en realidad se aprende, su sentido y funcionalidad.

Otra línea de investigación muy importante se refiere a las actividades constructivas de los alumnos, como serían el estudio de los procesos de aprendizaje, motivacionales y de autorregulación desplegados por éstos en su interacción con las TIC. Algunos estudios recientes arrojan luz al respecto, como sería el caso del del Rogers y Swan (2004) acerca del aprendizaje autorregulado y la búsqueda en Internet en alumnos universitarios. Estos investigadores encuentran que no todos los alumnos realizan las búsquedas en Internet de la misma manera, que requieren apoyos diferenciados en el proceso y que los alumnos se involucran en este tipo de tareas con mayor o menor éxito en función de su motivación y de las habilidades que poseen. Asimismo, destaca la importancia de las estrategias autorregulatorias de los estudiantes, tanto para la adquisición como para la transformación de la información, destacando los componentes atencionales, de selectividad, conectividad, planificación de tareas y rutinas y monitoreo continuo.

Por otra parte, no sólo habrá que investigar qué sucede en los entornos de educación formal escolarizada; aprenderíamos mucho de las posibilidades de empleo de las tecnologías para promover la construcción social del conocimiento, la motivación, la creatividad, si se investigara con una mirada psicopedagógica lo que ocurre en experiencias no formales, no escolarizadas, más bien autoiniciadas y de interacción libre a través de los medios y las tecnologías informáticas. Por ejemplo, el estudio de los procesos e interacciones que ocurren en torno a lo que hacen los jóvenes en espacios de tiempo libre y recreación y no sólo me refiero a chats o foros libres y eventuales, sino a la constitución de verdaderas redes y comunidades de intercambio y construcción de conocimiento. Hace falta comprender los mecanismos cognitivos, afectivos, de interacción social e influencia educativa que entran en juego cuando niños y jóvenes, incluso adultos, están frente a los videojuegos, el Internet o la televisión interactiva. Finalmente, otro aspecto clave a estudiar es el contexto educativo donde

se introducen las innovaciones tecnológicas, para así analizar de qué depende su empleo exitoso, las posibilidades y restricciones que permite el entorno de aprendizaje como un sistema de prácticas socioculturales.

### Bibliografía

- Arends, R. (2004). *Learning to Teach*. New York: McGraw Hill (6a. Edición).
- Berger, C. y Kam, R. (1996). *Training and Instructional Design*. Laboratorio de Investigación Aplicada, Penn State University.
- Bernard, R. y Abrami, P. (2004). «How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature». *Review of Educational Research*, 74 (3), 379-439.
- Campos, A. y Medina, L. (2004). «Hipertexto, lectura e Internet: Resultados de un estudio en el nivel medio superior». *Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 18, No. 39, enero-junio, 32-44.
- Coll, C. (Agosto 2004- Enero 2005). «Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista». *Sinéctica*, No. 25, Sección Separata, 1-24.
- Díaz Barriga, F. (2003). «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (octubre de 2006).
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Dirección de Investigación y Comunicación Educativas, (ILCE). (1999). «Diseño de ambientes de aprendizaje». *Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 13, No. 29, enero-junio, 55-58.
- Duffy, T.M, y Cunningham, D.J. (2001). «Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction». *The Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. <http://www.aect.org/Intranet/Publications/edtech/07/index.html> (noviembre de 2001).
- Hannafin, M., Land, S. y Oliver, K. (2000). «Entornos de aprendizaje abiertos: Fundamentos, métodos y modelos». En: Ch. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana, Parte I, p.p. 125-152.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hung, D. y Der-Thanq, Ch. (2001). «Situating cognition, Vygotskian thought and learning from communities of practice perspective: Implications for the design of Web-based E-learning». *Education Media International*, <http://www.tandf.co.uk/journals> (agosto de 2005).
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Reigeluth, Ch. (2000). «¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando?» En: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana, Parte I, p.p. 15-40.
- Rogers, D. y Swan, K. (2004). «Self-regulated learning and Internet searching». *Teachers College Record*, 106 (9), 1804-1824, <http://.tcrecorf.org> ID Number 11671 (agosto de 2005).
- Rogoff, B. (1994). «Developing understanding of the idea of communities of learners». *Mind, Culture and Activity*, 1, 209-229.
- Wilson, D. y Myers, K. (2000). «Situating cognition in theoretical and practical context». En: D. Jonassen y S. Land (Eds.). (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, cap. 3, p.p. 57-88.



## Suscríbese a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

Fotocopie o recorte este Talón de Suscripción y envíelo por correo normal a nuestro Departamento de Suscripciones: Manuel María Contreras N° 61 Bis-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](mailto:suscripciones@remo.ws).

Nombre: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ Tel/Fax: \_\_\_\_\_

Correo Electrónico: \_\_\_\_\_ Vigencia.- Un Año, desde el número \_\_\_\_\_

Precio.- En México correo normal: \$ 120.00; correo certificado: \$ 150.00.

Revista Cuatrimestral

# La Ecorientación Como Posibilidad Alternativa al Proceso Pedagógico-Cultural en la Globalización

Rubén Gutiérrez Gómez\*

**Resumen:** En este trabajo se expone una propuesta que articula a la orientación educativa con la ecopedagogía generada por Gadotti (2002) siguiendo la línea de trabajo de Freire respecto a la pedagogía de la praxis, y que particularmente denominamos *ecorientación*. En esa perspectiva se establecen los lineamientos generales que la sustentan, así como el fundamento conceptual en el que se da la relación, sin embargo, se establece como una propuesta inicial que aún está lejos de concluirse, antes bien estas ideas iniciales vienen a sustentar un trabajo de investigación que vincula a la orientación educativa con la globalización y desde la cual surge esta propuesta ecorientadora. **Palabras clave:** ecorientación, orientación educativa, ecopedagogía, multiculturalidad.

## Presentación

El trabajo expone, en principio, la manera en que la orientación educativa formal asume la concepción curricular de la que forma parte, para este caso la visión poscrítica del currículo (Tadeu, 2003), que plantea la multiculturalidad del currículo en un contexto cada vez más globalizado.

A partir de ahí surge la propuesta ecopedagógica de Gadotti que sustenta el ejercicio y papel de la orientación educativa en el contexto global y que busca la intervención pedagógico-orientadora para atender las necesidades que la sociedad actual exige a los estudiantes hacia la búsqueda de un mundo cada vez más solidario e integral en búsqueda de una cultura de paz.

En esa perspectiva solidaria y de paz, se requiere reflexionar con el estudiante la importancia de construir un mundo en el que prevalezca el respeto a la diversidad y a todos los recursos y especies que habitamos el planeta Tierra, sustentando su preservación a fin de garantizar la supervivencia del planeta. De ahí que la ecorientación asuma las categorías básicas de la planetariedad, sustentabilidad, transdisciplinariedad, virtualidad y globalización.

De ahí que el escrito deba ubicarse como un subproducto de investigación que aún está en proceso de construcción y al que se pueden incorporar las observaciones y sugerencias que el(os) lector(es) puedan hacer al mismo.

## Orientación Educativa y Multiculturalidad

La Orientación Educativa como una práctica educativa y un servicio programado de apoyo al desarrollo integral del estudiante, no puede escapar por un lado a las distintas concepciones curriculares, sino que además se ve en la necesidad de incorporar las nuevas tendencias poscríticas del currículo, es decir, la multiculturalidad.

Las transformaciones mundiales como producto de los procesos de globalización, de los avances científico-técnicos y de los acontecimientos sociales recientes, han llevado a incorporar al discurso y acciones de la orientación educativa la diversidad cultural como un eje de análisis e intervención que permita apoyar al estudiante a dichos procesos.

En este trabajo se entiende por atención a la diversidad el reconocimiento, respeto e incorporación de las diferencias humanas—biológicas, psicológicas, sociales y culturales— que permiten la convivencia tolerante y equitativa entre los individuos y su entorno natural y sociocultural, evitando o disminuyendo los efectos del choque cultural entre los estudiantes provenientes de diversas regiones geográficas.

En ese sentido, la orientación dirigida a la diversidad recoge uno de los pilares del currículo planteado por la UNESCO: *aprender a convivir*, lo cual sin duda es una de las necesidades sociales y humanas más trascendentes en un mundo multiculturalizado

\* Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Correo: rubengut@yahoo.com.mx

e integrado mundialmente a través de la globalización (Delors, 1997:132-137).

De igual manera la orientación educativa para la diversidad retoma el principio de *intervención social*, en el que se plantea que la orientación debe considerar el contexto social y cultural que rodea su intervención, planteándose la posibilidad de intervenir sobre dicho contexto social.

En esa perspectiva de intervención social, se considera al orientador como un agente de cambio social con quien se intenta no sólo ayudar al sujeto para que se adapte al medio sociocultural y educativo, «...sino de hacerle consciente de los obstáculos que impiden la plena realización personal. Se espera que la conscientización le llevará a la acción para cambiar el sistema» (Bisquerra, 1998:45-46).

El principio de intervención social remite a *modelos ecológicos* (Ibidem:377-379) que toman en cuenta el contexto donde actúan y proponen tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la adaptación del ambiente al sujeto, es decir, una relación dialéctica que facilita tanto la modificación individual como la social.

Sin embargo, esta visión ecológica de la orientación se ve superada y ampliada si se articula con la de la pedagogía de la tierra (Gadotti, 2002), en tanto establece los principios de inscribir a la orientación educativa como una praxis social inmersa en un proyecto político-pedagógico que mueva conciencias, que se traduzcan en acciones concretas, sustentadas en una visión axiológica humanista, dialéctica, ecológica, multicultural y de la complejidad (Morín, 1999), que busque formar sujetos comprometidos tanto con su propia vida, como con la tierra a la que pertenecen, reconociéndose además como un ciudadano del planeta que puede y debe convivir con la diversidad biológica, étnica y cultural que existe en las distintas regiones y naciones del orbe.

### **Ecorientación: hacia una perspectiva integradora y de cultura de paz**

En ese diálogo hermenéutico con la teoría, esto es lo que se puede ubicar como la propuesta de la *ecorientación*, que evidentemente supera la visión ambientalista señalada anteriormente, y que se plantea desde el contexto del subdesarrollo latinoamericano como una posibilidad emancipadora de las sociedades atrasadas del planeta, buscando mediante una cultura de paz, el apoyo incondicional de las naciones industrializadas para alcanzar el desarrollo sustentable del planeta en general.

Intentando ser congruentes con la perspectiva de la pedagogía de la tierra (Gadotti, *op. cit.*); a continuación se expone la forma en como se articulan las categorías básicas de la misma con la ecorientación, a fin de dar sustento a ésta última. Cabe aclarar que estos son de los principales aportes del trabajo de investigación hacia esta visión de la orientación educativa, que sin duda, puede considerarse un avance en el conocimiento de la práctica de la orientación.

Para la ecorientación resulta muy trascendental trabajar con el estudiante el reconocimiento como un ser privilegiado que forma parte de y para el planeta tierra, protegiendo cualquier forma de vida que exista en el mismo y cuidando o restaurando su hábitat en beneficio de él y de los demás seres que existen y/o existirán en el futuro.

Esta visión de *planetariedad* considera el ambiente del sujeto en todas sus dimensiones, es decir, lo natural, social, económico, cultural y político en una relación dialéctica que permita mantener el equilibrio del hombre con su ambiente.

Respecto a la *virtualidad* se ha venido reconociendo que la orientación educativa también forma parte de la nueva sociedad del conocimiento, incorporando a su práctica las nuevas tecnologías relacionadas con la informática y la telemática, que apoye los procesos de elección vocacional-profesional, las estrategias de aprendizaje significativo del estudiante, el conocimiento y desarrollo de las potencialidades personales del estudiante y el reconocimiento de la multi e interculturalidad en su propio contexto institucional y personal.

Ya existen de hecho varias propuestas de orientación vía internet, telefónica y a distancia, lo cual favorece por un lado el uso de las nuevas tecnologías, y por otro la virtualización de la orientación y un trabajo autogestivo por parte del estudiante en actividades de aquella.

En octubre del año pasado se realizó el 6º Congreso Nacional de Orientación Educativa (AMPO, 2005), cuya temática abordada giró en torno a la integración de la orientación a la sociedad del conocimiento, en el que se abordaron diferentes posibilidades para la orientación, tales como la enciclopedia, las páginas web, la orientación educativa a distancia, la radio y televisión como apoyo a acciones de orientación, la generación de nuevos instrumentos vocacionales automatizados, así como la autororientación vía internet que ofrecen diferentes instituciones educativas del país y del mundo.

Pero lo más rescatable es visualizar estas tecnologías desde una óptica diferente a la tecnocrática, que conduzca incluso a posibilidades de investigación y generación de nuevo conocimiento, superando la visión positivista del mismo y trasladándose hasta una posibilidad constructiva del mismo. De ahí que la tecnología científica debe ceder el paso al ser humano, quedando éste por encima de aquella a la que puede recurrir como un apoyo a su desarrollo académico, personal, profesional y sociocultural, y sobre todo conectarse con diferentes contextos socioculturales bajo una visión planetaria.

Evidentemente los aspectos comentados anteriormente están muy relacionados con la categoría de la *globalización*, misma que es asumida aquí bajo el principio de reconocer lo global sin descuidar lo local, y en la que se recupere la importancia y trascendencia a la que ha llevado dicha categoría, es decir, la multiculturalidad y el reconocimiento de la diversidad.

En este sentido la eorientación promueve el respeto y la tolerancia por los grupos minoritarios de la sociedad, pero sobre todo apoya la formación de conciencia del estudiante para que reflexione, comprenda y ponga en práctica dichos principios, tanto hacia su contexto personal-familiar como escolar, social y hasta laboral-profesional.

Necesariamente la incorporación de estos elementos en la formación del estudiante conlleva su articulación con la planetariedad y virtualidad, ya que implica ubicarlo como un ciudadano planetario que puede recurrir a las distintas opciones tecnocientíficas que le ofrece su contexto.

Por otra parte, la práctica de la orientación ha recurrido a distintas disciplinas científicas para explicar, comprender y actuar sobre la problemática académica, personal, familiar, vocacional, sociocultural, etcétera, del estudiante en un ámbito formal y/o extraescolar, lo cual la ha llevado a un trabajo interdisciplinario en apoyo al desarrollo de las potencialidades del individuo que lo lleven a alcanzar sus metas propuestas en la vida.

De esa manera es como se articula con la categoría de la *transdisciplinariedad*, misma que le ha permitido acercarse a disciplinas como la filosofía, la psicología, la pedagogía, la economía, la sociología, la antropología, entre otras, a fin de afrontar y apoyar los distintos procesos que inciden en el desarrollo humano. Quizás en el sentido estricto del término de la transdisciplina no ha superpuesto los conocimientos multidisciplinares llevándolos a ampliar la perspectiva de sus objetos de estudio, pero sí ha per-

mitido construir nuevo conocimiento en torno a los aspectos que aborda la orientación enriqueciendo y apoyando con referentes empíricos los planteamientos disciplinarios iniciales en los que se ha apoyado.

Se parte de la idea de que la eorientación es en sí misma multi e interdisciplinaria, llegando a la transdisciplina en términos de lo que Gadotti plantea en tanto unidad cultural tendiente a una civilización de escala planetaria, ya que la eorientación promueve el diálogo con las distintas culturas y conocimientos disciplinarios a fin de afrontar los retos que le impone el mundo global, de otra manera esto sería prácticamente imposible.

Asimismo, en esa perspectiva la eorientación buscaría también trabajar interdisciplinaria y transdisciplinariamente los diferentes contenidos y elementos curriculares del programa respectivo, a fin de alcanzar los principios propuestos por la UNESCO de la educación del siglo XXI, es decir, aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a hacer, traduciéndolos en acciones y tareas concretas que permitan salir del discurso y la metáfora e incluirlas en programas institucionales específicos.

De igual manera otro aspecto que se vincula con la inter y transdisciplina es la transversalidad del currículo, la cual está presente en la revisión y operación de los contenidos de la eorientación, puesto que muchos de ellos se pueden trabajar transversalmente en concordancia con otros contenidos curriculares del plan de estudios.

De hecho los contenidos o ejes transversales son considerados como un puente entre el conocimiento científico y cotidiano del estudiante, buscando siempre conectar o relacionar lo académico con la realidad o contexto en el que se desenvuelve el educando. Como plantea Yus (1998), «...la escuela necesita romper el divorcio o distanciamiento entre los contenidos de las áreas y los que el alumnado percibe y adquiere a través de su experiencia diaria, en contacto con la realidad. Ambos contenidos deben fundirse en un mismo proceso de aprendizaje, de forma que las áreas se enriquezcan y se hagan más significativas con la asunción de la realidad que vive el alumnado, convirtiéndose así en instrumentos básicos para la mejor comprensión, análisis y transformación de la realidad».

Finalmente, la categoría de la *sustentabilidad* conduce a la eorientación a promocionar la búsqueda alternativa desde el neosocialismo, de otra forma de generar y distribuir la riqueza entre los individuos

y los pueblos, a fin de hacer viable un desarrollo sustentable desde lo económico. Esto se logra analizando, reflexionando y promoviendo la toma de conciencia entre los estudiantes de trascender a la búsqueda de otras alternativas diferentes al capitalismo salvaje y depredador del que formamos parte, generando actitudes de cambio y transformación hacia el futuro.

Lo anterior se alcanzará contemplando también que lo económico permite desarrollar empresas comprometidas con la preservación y cuidado del medio ambiente natural, social y cultural en el que se implanten, a fin de alcanzar la explotación de recursos mediante el equilibrio ecológico. Con esto se garantiza que haya mayor justicia social y ecológica, así como la equidad cultural de respeto a las tradiciones, usos y costumbres de los pueblos donde se implante un desarrollo industrial y de servicios.

Por supuesto que aquí resulta particularmente importante la posibilidad de convocatoria política que tiene la ecorientación para la organización ciudadana y su movilización hacia un mejoramiento continuo de las posibilidades de mejora de la calidad de vida de la población del planeta, ya que como se vio anteriormente, es la propia sociedad civil la que se está organizando para tomar las riendas del curso de la historia, a través de las ONG's y grupos políticos apartidistas que buscan mejorar las condiciones de vida de la población.

De igual manera, la sustentabilidad se articula con la ecorientación en tanto trabaja en el planteamiento, desarrollo y puesta en marcha del proyecto de vida del estudiante en el que se pueden incorporar estos elementos comentados para alcanzar lo que aquí llamaríamos un proyecto de vida sustentable. Dicho proyecto implica la adopción de un marco humanista, crítico, constructivo y dialéctico, que anteponga al ser humano y al planeta en sus decisiones futuras, contra una visión ideológica del proyecto de vida que solo procura el individualismo para la supervivencia del más apto.

## Conclusiones

Sin duda alguna la humanidad tiende hacia una integración sin precedentes que como educadores nos lleva a visualizar otras perspectivas pedagógicas y orientadoras que apoyen procesos tendientes a la búsqueda de una sociedad global más solidaria y comprometida con las causas sociales y humanas en todos los rincones del orbe, en detrimento de un mundo que anteponga el mercado y el consumo ili-

mitado, el hedonismo, el individualismo y la depredación del ambiente sin tener conciencia de ello.

Consideramos que la orientación educativa como una práctica multidisciplinaria puede apoyar un proceso de aculturación crítico-reflexivo con las nuevas generaciones, que les permitan construir un ciudadano planetario que sea congruente con su medio ambiente natural, social y económico, manteniendo una actitud de respeto por los recursos que el *planeta viviente* ha puesto a su disposición

## Bibliografía

- AMPO (2005). *Memoria*. VI Congreso Nacional de Orientación Educativa: La Orientación Educativa en la sociedad del conocimiento. Pachuca: UAEH.
- Arce Rodríguez, Mercedes (2005). *Las diferencias nos hacen iguales. Caminos hacia la equidad*. Toluca: UAEM. Año IV, No. 1, pp. 4-15
- Bisquerra, Rafael (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. México: Paidós.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1990). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Delors, Jaques (1997). «La educación encierra un tesoro». *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Martín-Molero, Francisca (1998). «Retos de la educación ciudadana del siglo XXI. Implicaciones curriculares». *Revista Española de Pedagogía*. Año LVI. No. 209. Madrid. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Enero-abril, pp. 51-71.
- Morín, Edgar (1999). «Complejidad y transdisciplinariedad: la reforma de la universidad y su enseñanza fundamental». Mecanograma.
- Petrella, Ricardo (2000). *Los Límites a la Competitividad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tadeu, Tomás (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Yus, Rafael (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Grao.



Actualice sus conocimientos sobre la Orientación Educativa en Iberoamérica. Visite el Sitio de la REMO, en: [www.remo.ws](http://www.remo.ws)

# AMPO PARA EL AHORA Y EL MAÑANA

Gabriela Cabrera López

A partir de Septiembre de 2006, la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), inicia una nueva gestión y un proceso de mayor ímpetu y perfeccionamiento en sus tareas principales: promover el desarrollo de la disciplina, a la par que el de todos aquellos profesionales de la Orientación en el territorio mexicano.

Actualmente, cuando el avance en las tecnologías de la información y la comunicación ha hecho posible una mayor interacción entre los diversos grupos sociales traspasando fronteras, en la mayoría de las regiones del mundo y de sus habitantes, se pone de manifiesto la amplia diversidad y desigualdad en el acceso a los recursos económicos, a las oportunidades educativas, al empleo digno, y a la calidad de vida.

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

Hoy día, para que una institución educativa se precie de brindar una educación de alta calidad, ha de contar con un modelo curricular concebido como una unidad integradora de contenidos y estrategias didácticas como son: prácticas y laboratorios de enseñanza, programas tutoriales, servicios de orientación, apoyos a la docencia, y diversos soportes a los estudiantes, además de los acervos bibliohemerográficos y recursos tecnológicos complejos.

Pero este apoyo a la formación integral y permanente, desde la acción curricular y desde la intervención social, pasa por la concepción, el diseño, la planeación y la ejecución de tan relevantes labores, cuyo actor principal es y debe ser el profesional de la Orientación Educativa, --en todos sus ámbitos, tanto tradicionales como emergentes--, ya que es el perso-

nal calificado e idóneo para coordinar y desarrollar estos programas y servicios.

Por tanto, la AMPO, con una trayectoria indiscutible de consistencia y compromiso con la Orientación Educativa mexicana, ha de responder a las demandas de nuestra compleja y diversa sociedad actual. Ha de proponer iniciativas e incidir en quienes toman las decisiones políticas. Y ha de propiciar el encuentro, la discusión y el trabajo transdisciplinario entre quienes se dedican profesionalmente a la Orientación Educativa, independientemente de su perfil formativo, tendiendo a garantizar la calidad de los servicios que estos profesionales brindan a todos sus usuarios: estudiantes, profesores, padres de familia, colegas y administradores educativos.

De ahí que la AMPO, hoy necesite

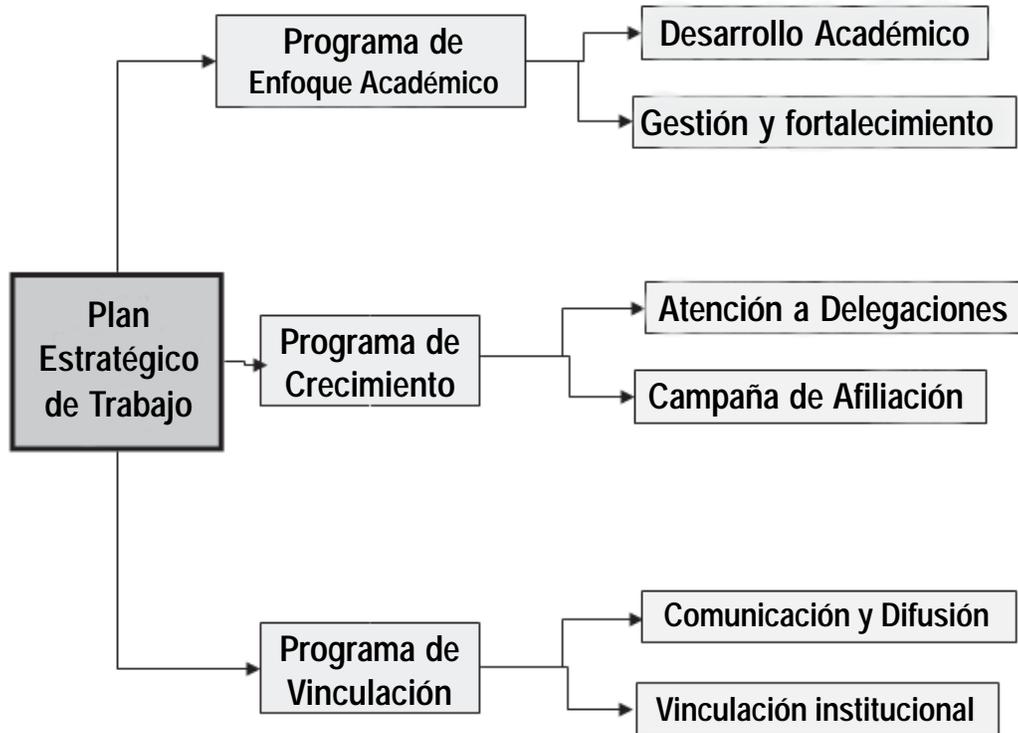
1. *desarrollar* a su interior el trabajo colegiado por proyectos,
2. *garantizar* la continuidad de las labores y compromisos y
3. *asumir* una política de transparencia en la gestión

Todo lo cual habrá de redimensionar y potenciar el capital conceptual que a lo largo de 27 años de trabajo ininterrumpido, sus miembros, hemos generado, contribuyendo así a una AMPO más fuerte, más grande y más dinámica.

En estas premisas se basa el Plan Estratégico de Trabajo (ver esquema en la página siguiente), producto del equipo que hoy conforma la Mesa Directiva Nacional 2006-2008.

Cada uno de los tres programas tiene, a su vez, dos proyectos cuyos productos principales se enlistan a continuación.

1. Catálogo Nacional de Programas y Servicios de Orientación Educativa en cada nivel de estudios.
2. Perfil de Competencias del Orientador Educativo Mexicano en cada nivel educativo y área de la OE.
3. Diagnóstico de Necesidades de Formación y Actualización para los Orientadores
4. Boletín Electrónico de Información AMPO.
5. Bases del Observatorio Nacional de Orientación Educativa.
6. Coloquio Nacional sobre Formación y Actualización de Orientadores.
7. 7º Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO 2007.



Con la coordinación general de la Presidencia de la Mesa Directiva Nacional, la corresponsabilidad de estos productos se asume por el equipo de trabajo, integrado por: *Vicepresidencia.*- Lic. Yolanda Aguilar Marín; *Secretaría General.*- Mtra. Trinidad Montoya Castillo, Mtra. Guadalupe Tenorio Maldonado; *Tesorería.*- Mtro. Luis Pereyra Zetina; *Coordinación de Delegaciones.*- Mtro. José A. Monroy Romero, Mtro. Juan José Faz Aguilar, Mtro. Javier Serrano García; *Secretaría Académica.*- Lic. Julia Hernández Hernández, Lic. Beatriz Maceda Salinas, Lic. Norma Solís Lugo; *Srta. de Formación y Actualización.*- Mtra. Lorena Magaña Miranda, Lic. Juan Mendiola Téllez; *Srta. de Vinculación Institucional.*- Lic. Carolina Ledezma Carvajal, Lic. Adalberto Espinosa Aguilar; *Srta. de Atención a Educación Básica.*- Psic. Adriana Cortés Castillo, Psic. Carlos D. Reséndiz Jiménez; *Srta.*

*de Atención a Educación Media.*- Lic. Amelia Reyes Sánchez, Lic. Jovita Torres Anzures, Lic. Aída de Fuentes Reyes; *Srta. de Atención a Educación Superior.*- Mtra. Sara Cruz Velasco, Mtra. Rosa Pacheco García, Mtra. Norma Martínez García; *Srta. de Comunicación y Promoción.*- Mtra. Hilda Bustamante Rojas, Mtro. Javier Bojorge García, Lic. Guadalupe Tovar Navarro.

Con base en lo anterior, convocamos a todas y todos los orientadores educativos mexicanos a acercarse a la AMPO ([www.ampo.org.mx](http://www.ampo.org.mx)), a participar de su permanente regeneración y contribuir así, al mejoramiento de la Orientación Educativa y de las acciones de los profesionales que la ejercen.

Correos a la presidenta de la AMPO:

[ageecl@servidor.unam.mx](mailto:ageecl@servidor.unam.mx) y [gabicabrera60@hotmail.com](mailto:gabicabrera60@hotmail.com)

Agosto de 2006, México, Distrito Federal.

## VIII Encuentro Estatal de Orientación Educativa

Durango, Durango

Del 19 al 21 de octubre de 2006 se llevó a cabo en la ciudad de Durango el VIII Encuentro Estatal de Orientación Educativa «La Orientación Educativa en el contexto del nuevo modelo educativo», organizado por la Secretaría de Educación del Estado de Durango y la Universidad Juárez del Estado de Durango. Los temas tratados en el mismo fueron, entre otros: La prevención del alcoholismo juvenil; Orientación y tutoría y el fracaso escolar; La Orientación y tutoría en la RIES, La Orientación Educativa para la vida; Manejo de la ficha psicopedagógica a través de la computadora, etcétera. Un evento bien organizado en el cual nuestro director, el Mtro. Héctor Magaña Vargas, participó como ponente con los temas «Los estados del conocimiento de la orientación Educativa en México» y «La Orientación Educativa en los actuales planes y programas de estudio».

### Las Carreras con Mayor Ingreso Promedio en México

Esta Tabla representa el grupo de carreras cuyos empleados recibieron el mayor ingreso promedio en el 2006 (junio). Se refiere a promedios e incluyen solamente a aquellas carreras que cuentan con suficientes datos en el ámbito nacional.

Carrera	Ingreso Promedio
Ingeniería del Transporte, Aeronáutica, Naval, Pilotos Aviadores y Navales	\$ 18, 182.00
Ingeniería Extractiva, Metalúrgica y Energética	\$ 16, 335.00
Ecología, Ingeniería Ambiental y Ciencias Atmosféricas	\$ 15, 046.00
Ciencias del Mar	\$ 12, 502.00
Economía	\$ 12, 216.00
Medicina, Terapia y Optometría	\$ 11, 811.00
Historia	\$ 11, 782.00
Química, Ingeniería Química, Química Industrial y Tecnología de los Alimentos	\$ 11, 372.00
Ingeniería Civil y de la Construcción	\$ 11, 248.00
Ingeniería Mecánica e Industrial, Textil y Tecnología de la Madera	\$ 11, 230.00

Fuente: Secretaría del Trabajo y Previsión Social\*

### Las Carreras que Concentran al Mayor Número de Personas Ocupadas en el 2006

Esta Tabla representa el grupo de carreras que registraron el mayor número de trabajadores remunerados en el 2006 (junio).

Carrera	Número de Ocupados (miles)
Contaduría y Finanzas	609.0
Administración	543.0
Derecho	467.9
Formación Docente en Educación Preescolar y Primaria	325.0
Ingeniería Mecánica e Industrial, Textil y Tecnología de la Madera	305.5
Ingeniería en Computación	249.3
Medicina, Terapia y Optometría	248.8
Pedagogía y Ciencias de la Educación	185.1
Ingeniería Eléctrica y Electrónica	167.3
Ingeniería Civil y de la Construcción	140.0
Agronomía	137.7
Arquitectura y Urbanismo	130.5
Psicología	123.3
Química, Ingeniería Química, Química Industrial y Tecnología de los Alimentos	109.5
Ciencias de la Comunicación	107.6

Fuente: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE, Secretaría del Trabajo y Previsión Social\*

\* www.observatoriolaboral.gob.mx

# «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 N° 13.**

**Página de internet:  
www.amapsi.org**

## IV Congreso latinoamericano de Alternativas en Psicología

*Hacia la construcción de un mundo posible*



**IV Congreso latinoamericano de Alternativas en Psicología  
VIII Congreso al encuentro de la psicología mexicana  
XXV Asamblea Nacional de FENAPSI ME  
Reunión de trabajo de la ULAPSI  
7, 8, 9 y 10 de marzo de 2007  
Morelia, Michoacán, México**

Fecha límite para inscribir ponencias y trabajos a publicar:  
31 de octubre de 2006. Informes en **AMAPSI**.

### **Inscripción al congreso.-**

Del 1 de febrero al 31 de agosto de 2006 - \$800 (\$78 USD)  
Del 1 de septiembre al 30 de noviembre de 2006 - \$1100 (\$108 USD)  
Del 1 de diciembre de 2006 al 7 de marzo de 2007 - \$1400 (\$138 USD)  
20% de descuento a estudiantes y socios

La construcción de un mundo posible implica conocimiento de las fallas y errores del actual, comprender el entretejido económico, político y social que lo sostiene, así como buscar y trabajar alternativas de solución. Especialmente en los países de América Latina, la psicología -como ciencia y profesión- está inmersa en contextos socioeconómicos y culturales complejos que requieren imaginación, audacia y compromiso para el desarrollo de alternativas conceptuales, metodológicas y prácticas que, desde la diversidad de contextos, confluyan en un proyecto integral y alternativo para la vida humana en el planeta.

## LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA MEXICANA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

### I. 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, etcétera. Deberán entregarse en impresión original en hojas blancas tamaño carta y/o capturados en Word. También podrán ser enviados por correo a [contacto@remo.ws](mailto:contacto@remo.ws); [editor@remo.ws](mailto:editor@remo.ws).
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 contactarlo sobre cualquier asunto relacionado con su documento (teléfono, fax y/o correo electrónico).
5. Las colaboraciones que se entreguen para su publicación serán sometidas a dictamen, por el Consejo Editorial. Es importante que la presentación de los trabajos cumpla con requerimientos que faciliten la edición. El Comité Editorial 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 se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones, las cuales son responsabilidad del autor o autores.

### II. 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
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: 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 aceptable 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.* Conviene unificar el criterio de cómo incluir la identificación de la fuente consultada, referida en el texto, para ello se sugiere el orden siguiente: Primer apellido del autor(es) y nombre (s), año, 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, 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/](http://www2.unesco.org/wef/) (mayo de 2000).

### III. Características de las colaboraciones:

a) Al entregar las colaboraciones se presentarán capturadas e impresas en mayúsculas y minúsculas, después de haber pasado la prueba de corrección de estilo y ortografía. Los trabajos no incluirán un formato específico. Cada cuartilla contendrá unos 34 renglones de aproximadamente 65 golpes cada uno por una sola cara.

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

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.

# Forma, Color y Paisajes de Cuba, en la Obra de Gisachy Saura Huet

Como suele suceder en un país bloqueado por el imperio por más de 40 años y otras cientos de veces vilipendiado, las dificultades para que un artista cubano dé a conocer su obra al mundo son extraordinarias. Así, en ocasiones dicha obra sólo comienza a ser conocida a través de amigos o turistas que visitan la isla y traen a otros países grabaciones o fotografías de la misma.

Es el caso de la obra de Gisachy Saura Huet, pintor cubano que le pide a una maestra de la Universidad Autónoma de Tlaxcala que tome fotografías de su obra y la dé a conocer en donde pueda ser posible. La portadora de la misma la envía a nuestra revista que, cabe decirlo, crece en prestigio por estar dando a conocer en sus páginas la obra de diversos artistas nacionales o extranjeros, unos ya connotados y algunos de los cuales que, de otra manera, no serían mejor conocidos fácilmente.

Nosotros la recibimos con agrado y la ponemos a consideración de nuestros lectores con los datos que poseemos, a través de este número impreso y por nuestro sitio en Internet.

Gisachy nace en Sagua la Grande, Villa Clara, Cuba, el 4 de octubre de 1977. Independientemente de su obra pictórica, al-



Zapatero.



El palacio presidencial, 1999. Tempera/lienzo.

canza estudios de historietista en la Unión de Periodistas y Escritores de Cuba, retratista en el Centro Experimental de las Artes Visuales «José Antonio Díaz Peláez», animador cinematográfico asistente en el prestigioso Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC) y diseño escenográfico en el Instituto Cubano de Radio y Televisión.

Aun con su juventud, ha podido participar ya con su obra en diversas exposiciones individuales, como las siguientes: «Sueños», Los niños en un mundo sin SIDA, Galería de Arte del Centro Experimental de las Artes Visuales «José A. Díaz Peláez», noviembre de 1997; «Sui géneris», Galería de la Casa de la Cultura «Julián del Casal», Habana Vieja, mayo de 1999; «Forma y color», Sala de Arte de la Revista Bohemia, diciembre de 1999; «La Suite Yoruea», Casa de la Cultura «Julián del Casal», Habana Vieja, abril de 2000; «Raíces africanas en Cuba», Proyecto Cultural Comunitario «Obba Moró», Consejo Popular Tallapiedra, Habana Vieja, junio de 2000; «Paisajes de mi país»,

Centro Provincial del Libro, librería «Rubén Martínez Villena»; «Vaticinio», Galería de la Casa de la Cultura «Julián del Casal», Habana Vieja, agosto de 2002. A la vez, ha participado en exposiciones colectivas como las siguientes: Exposición Colectiva en Saludos a la Semana de la Cultura Municipal, Casa de la Cultura «Julián del Casal», Habana Vieja, enero de 2003; «Extramuros», Colectivo Plástico Municipal «Ángel Acosta de León», Galería «Amelia Peláez», Parque Lenin, mayo de 2003; Salón Municipal de Instructores de Artes Plásticas, Casa de la Cultura «Julián del Casal», Habana Vieja, septiembre de 2003.

La obra pictórica de Gisachy --que toma en cuenta la tradición y las enseñanzas de otros grandes pintores cubanos como Wilfredo Lam en primerísimo lugar, y luego Eduardo Abela, Amelia Peláez, Carlos Enriquez o la muy celebrada por colorida del gran René Portocarrero, entre otros--, integra tanto la forma, como el color y los paisajes de Cuba, en una peculiar manera de cubismo contemporáneo que deja ver que para el arte universal no hay fronteras y sí, mucho camino más por recorrer.



El patio, 1999. Tempera/lienzo.



9 771665 752092