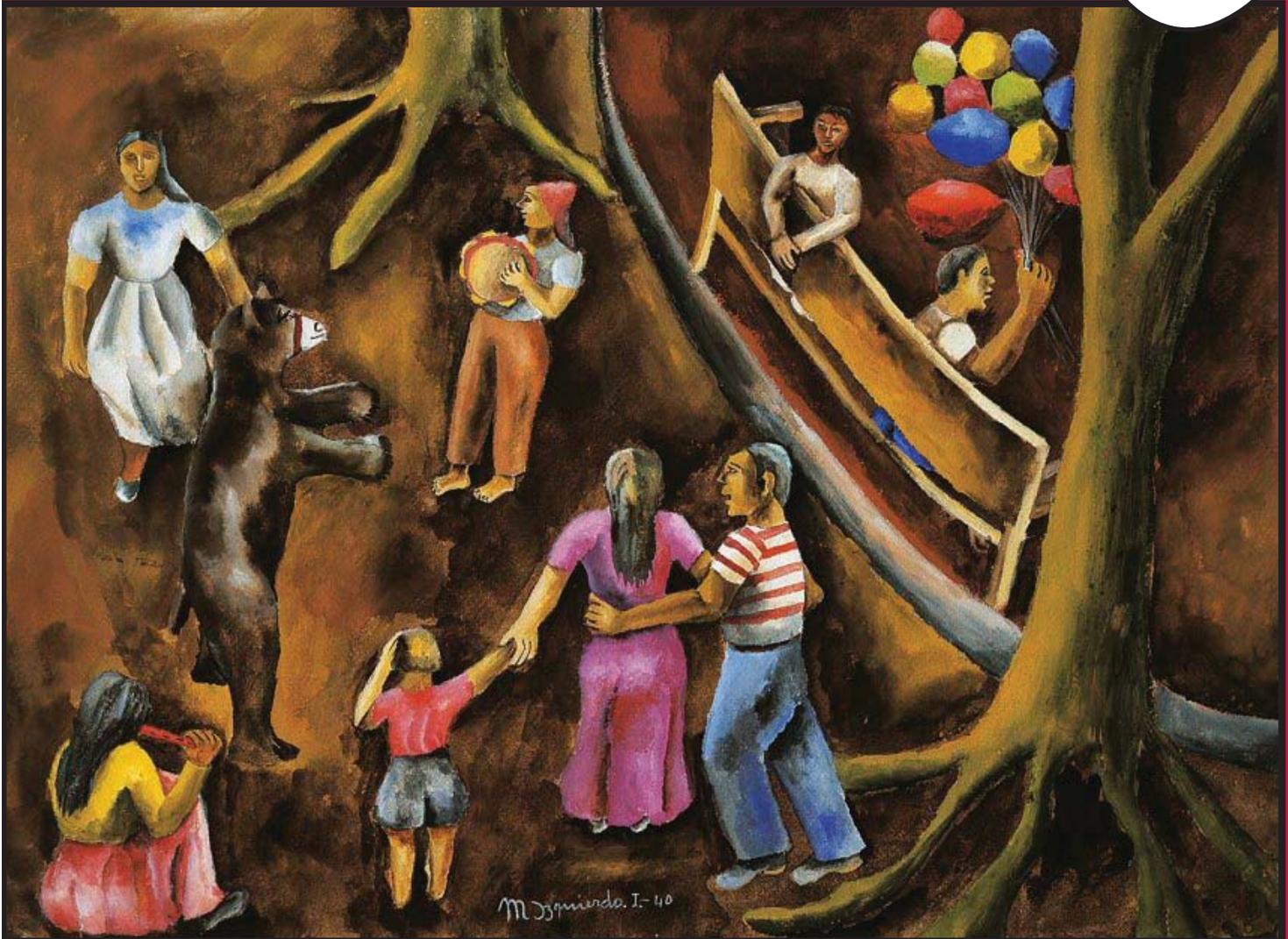


Re

Revista Mexicana de Orientación Educativa

3ª época, Vol. VI, Número 16, Enero-Junio 2009

mo



UN ENFOQUE SOCIAL DE LA ORIENTACIÓN

- Repensar el Perfil del Abogado en un Nuevo Modelo de Estado
- Perfil Vocacional y Rendimiento Escolar
- Comprensión Lectora

Separata N° 5: Planeando con El Ingenio. Una Experiencia Educativa

El Impacto de la Crisis en la Educación Mexicana

En lo que ha sido calificado por analistas como la crisis financiera más grave desde los años de la Gran Depresión (años treinta del siglo pasado), los últimos meses se viven jornadas que exhiben la grave situación económica internacional. Estimulada por las decisiones de Washington en su economía, la caída de las acciones de empresas tanto en Wall Street como en el resto de las bolsas de valores del mundo, obliga a los bancos centrales a colocar cientos de miles millones de dólares en las mismas para intentar contener el pánico de los inversionistas. Las consecuencias son imprevisibles; apenas en octubre pasado los pronósticos del Fondo Monetario Internacional (FMI) proyectaban para 2009 un crecimiento mundial global del 3.0%, que luego en enero fue reestimado al 0.5% o al 0.0%. Para los Estados Unidos se pronosticaba un crecimiento en 2009 de 0.1%, que luego fue estimado en un decrecimiento de -1.6%.

De hecho, quien viene arrastrando al resto del mundo a una recesión son los propios Estados Unidos. En septiembre pasado el gobierno de George W. Bush había tomado control directo de Fannie Mae y Freddie Mac, las dos empresas de hipotecas más importantes del país, a las cuales inyectó 100 mil millones de dólares para hacer frente a las necesidades de mayor crédito de un sinnúmero de familias asediadas por impagables deudas, en un tiempo en el que el desempleo persiste y los bajos salarios no alcanzan. A la vez, el derrumbe en septiembre fue ocasionado por la decisión de ese gobierno de *rescatar* de la quiebra a la empresa aseguradora AIG, la más grande del mundo en su género. Estos hechos hicieron subir imparable la cartera vencida de miles de bancos, que golpearon firmas bancarias importantes como Lehman Brothers que tiene que declarar su bancarrota o Merrill Lynch y Bear Stearns que son vendidas por inoperables.

En México las consecuencias y las circunstancias no son menos graves. Desde enero se dieron los pronósticos que estimaban para 2009 una caída en el Producto Interno Bruto (PIB) de entre el -1.2% al -2.4%. Recientemente Carlos Slim, hoy por hoy el hombre más rico del mundo, estimaba ante diputados y senadores, para malestar de nuestros gobernantes: «No quiero ser catastrofista, pero ante el colapso económico el PIB se va a desplomar, va a haber desempleo como no lo hemos visto desde los años 30, van a quebrar muchas empresas chicas, medianas y grandes, van a cerrar comercios, se verán locales cerrados por todos lados, los inmuebles estarán vacíos. Será una situación muy delicada. No quiero ser catastrofista, pero hay que prepararse para prever, y después no estar llorando».

Desde luego nuestros gobernantes que viven en *Foxilandia* no ven los problemas; recientemente el subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Miguel Székely, decía en entrevista que «la educación pública en México está blindada, por lo que ningún estudiante se verá obligado a dejar las aulas...», y que si bien el entorno financiero internacional es negativo, «no hay ningún indicio de que haya una situación que no se pueda afrontar con los recursos con que cuenta el Estado mexicano...», pues «hay una serie de mecanismos de soporte, como becas, que permiten estabilidad...» El subsecretario se refería a los más de 300 mil becarios en enseñanza media superior, adicionales a los que están en el programa Oportunidades.

No obstante esta radiante visión, lo cierto es que el rezago educativo sigue limitando las potencialidades de los estudiantes mexicanos, mermando su competitividad y la eventual productividad laboral para beneficio del desarrollo del país. A pesar de que en efecto en los últimos años México ha aumentado el gasto gubernamental dedicado al sector educativo —por encima de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)—, ello no se ha traducido en un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales estandarizadas, pues estos siguen teniendo bajos rendimientos. En los últimos exámenes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), el desempeño de los estudiantes mexicanos se ubica en los últimos lugares. Pero a la vez, ahora con la crisis el impacto será más grave, en aspectos como la inexistencia de recursos mayores para la educación y el mayor deterioro en el poder adquisitivo de los docentes, las mayores restricciones para nuevos proyectos educativos y reajustes en el mismo enfoque de la educación.

Pero además, lo peor de todo es saber que el esfuerzo de los mexicanos para que sus hijos estudien una carrera, sigue sin verse compensado con el futuro éxito profesional. Al respecto, la más reciente Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo advierte que más de 70 mil personas con estudios profesionales y de bachillerato se encontraban desempleados en el último trimestre de 2008 y que en especial los profesionistas se ubicaron en el primer lugar de los desempleados, seguidos muy de cerca por quienes cuentan con estudios de secundaria. Lo que de nuevo viene a derrumbar la teoría según la cual el capital educativo ofrece las mejores oportunidades para el éxito futuro de los estudiantes; y deja ver que si antes de esta grave crisis que comenzamos a vivir la situación era para mal, ahora con ello no se podrá salir en este año, ni en el siguiente y tal vez ni en unos cuantos más, del hoyo en el que nos encontramos.

La crisis también afecta a quienes hacemos un esfuerzo adicional por mantener abiertos otros espacios educativos como los que nos obliga a elaborar esta revista independiente. Es así que las dificultades financieras nos exigen modificar la estrategia de continuar llegando a los lectores mexicanos e iberoamericanos. Por ello, queremos informar que a partir de este número la REMO será semestral, con la garantía de que nuestros suscriptores recibirán por el mismo costo los tres ejemplares que cubren su suscripción; y en el entendido de que llevaremos a cabo en forma paralela nuevos proyectos editoriales, como la publicación de libros y otros productos en línea que con seguridad serán bien recibidos por ustedes.

En tanto, les conminamos a disfrutar del esfuerzo de educadores y orientadores que en esta ocasión nos hablan, entre otras cosas, de la indagación apreciativa, el perfil del abogado en un nuevo modelo de Estado social, la función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales, el perfil vocacional y el rendimiento escolar en universitarios, la comprensión lectora, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y otros temas igual de importantes.

Directorio:

Director: Héctor Magaña Vargas (hmv@servidor.unam.mx). **Editor:** Jesús Hernández Garibay (editor@remo.ws). **Jefa de Información:** Guadalupe Escamilla Gil. **Asistentes Editoriales:** M^a Ángela Torres Verdugo, Rosa M^a Oriol Muñoz, Fausto Tomás Pinelo Ávila. **Consejo Directivo:** Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE/UNAM), Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Consejo Editorial:** Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Pablo Fernández Juárez (Universidad Anáhuac), Gerardo Meneses Díaz (ISCEEM), María Guadalupe Villegas Tapia (ENS, Estado de México), Karla Villamil Silva (AMPO), Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM), Jesús Hernández Garibay (DGOSE/UNAM). **Comité Editorial Nacional:** José Manuel Ibarra Cisneros (Pedagogía-FFyL/UNAM); Martha Valtierra Mata (IIEDU Guanajuato); Hortencia Guadalupe Delgado Hernández (UG, Guanajuato); Emma Leticia Canales Rodríguez (UAEH, Hidalgo); Aurora Pineda García (UMSNH, Michoacán); 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); Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California); María Mercedes Vayna Figueroa (Universidad Iberoamericana Campus Tijuana). **Consejo Editorial Internacional:** Ana Mercês Bahia Bock (Brasil); Nuria Manzano Soto (España); Silvia Gelván de Benstein (Argentina); Sergio E. Rascovan (Argentina); Horacio Foladori (Chile); Axel Ramírez (Estados Unidos de América). **Asociaciones e Instituciones Fraternas:** Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF); Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, Director General; Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO); Lorena Magaña Miranda, 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 semestral distribuida por el Centro de Información y Estudios Nacionales, A.C. Manuel María Contreras N° 61Bis-3, Colonia San Rafael, México D.F., C.P.-06470, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. Nuevos precios: costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción anual en México para envío por correo normal: \$ 120.00 (Ciento Veinte Pesos 00/100 M.N.) Suscripción por correo certificado: \$ 180.00 anual. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 250.00. Suscripción anual en el extranjero: 40 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Impresa en Impresiones Torres, Jesús Araujo Lt. 17, Mz. 4, Col. Agrarista, D.F., C.P.- 09760; Teléfono: 5692-1724.

Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM (www.unam.mx/cesu/iresie); CLASE/UNAM (www.dgbiblio.unam.mx/clase.html); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com); www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php).

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

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

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

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

Reserva de Derechos de Autor: 04-2003-092512151100-102. ISSN: 1665-7527

Índice

Vol. VI, Número 16, Enero-Junio 2008

La Indagación Apreciativa: Una Alternativa para Crear Realidades de Libertad y Compromiso, Juana Bengoa González y M ^a Rosario Espinosa Salcido (México)	2
Repensar el Perfil del Abogado en un Nuevo Modelo de Estado Social de Derecho y de Justicia, Denyz Luz Molina Contreras (Venezuela)	8
La Función del Tutor en Ambientes Presenciales y No Presenciales, Javier Vales García, Dora Ramos Estrada y Karen Michelle Olivares Carmona (México)	14
Perfil Vocacional y Rendimiento Escolar en Universitarios, Damaris Díaz Barajas, Marisol Morales Rodríguez, y Laura Olivia Amador Zavala (México)	30
La Orientación Comunitaria y las Herramientas Comunicacionales para su Abordaje. Un Enfoque Social de la Orientación, Xiomara Camargo Martínez (Venezuela)	37
La Orientación por Programa de Intervención. Una Experiencia en Educación Superior, Xiomara Narváez, Nilda Urrieta, Milka Niazoa (Venezuela)	43
Comprensión Lectora, José Alberto Monroy Romero y Blanca Estela Gómez López (México)	49
Una Visión Crítica del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Lorena Isis Hernández Basilio (México)	51
Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos, René Bugarín Olvera (México)	57
Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación Educativa y Tutoría,	59
8º Congreso Regional Sur-Sureste de Orientación Educativa,	59
Hojas Sueltas. 14 de julio, día de San Camilo de Lelis, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll	53
Separata: Planeando con El Ingenio. Una experiencia educativa de altura, Modesta Jiménez Orozco	

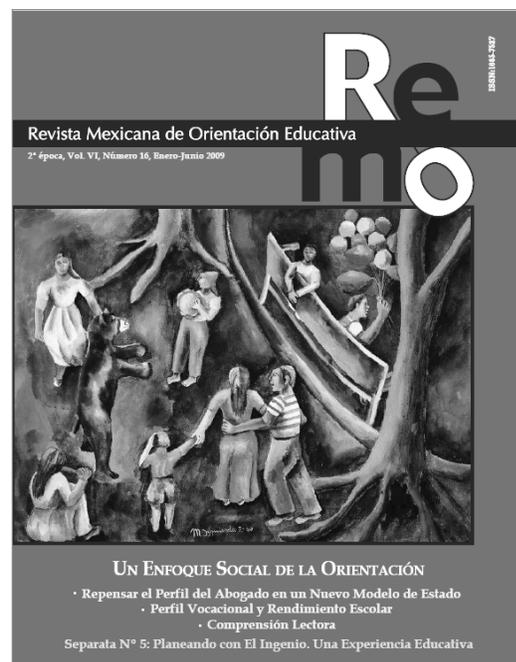


Imagen de Portada: El baile del oso (1940), María Izquierdo, gouache/papel. **Contraportada:** Viernes de Dolores (1944), María Izquierdo, oleo/tela. Ver perfil en la página 58.

La Indagación Apreciativa: Una Alternativa para Crear Realidades de Libertad y Compromiso

Juana Bengoa González y M^a Rosario Espinosa Salcido*

*Cada uno lleva encima la
marca de su tiempo,
cada uno lleva encima
la huella de sus sueños...*

Rubén Blades

Resumen: El presente documento relata una experiencia en la aplicación del método *indagación apreciativa* (IA) a un grupo de 13 alumnos de cuarto semestre de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En primer término expresa el pensamiento subyacente a los objetivos en los que se mueve esta práctica docente, como un marco para la comprensión de la forma en que encaja el método de la *indagación apreciativa*. Posteriormente, se describen la aplicación del método, las respuestas encontradas en el grupo, las propuestas para mantener las fortalezas encontradas y generar otras y, por último, el análisis sobre la experiencia al realizar esta intervención. **Palabras clave:** docentes, indagación apreciativa, servicio a la comunidad.

Panorama de la práctica docente

Seguramente hay docentes que han soñado a sus alumnos, capaces de comprometerse con el aprendizaje de las teorías y herramientas metodológicas para la solución de problemas psicológicos, que sean personas de bien, dispuestas a moverse, a cambiar, a ser leales a sus raíces, comprometidos, solidarios, respetuosos ante las posturas de los demás, esforzados y capaces de manejar su vida, decidir por ellos, en una evolución reflexiva, íntima y relacional en su encuentro con el otro. Sueñan con una escuela donde se pueda expandir el espíritu de todos aquellos que la hacen ser, y están obligados a dinamizarla, creando historias de éxito que mejoren el presente y apunten al futuro.

Han imaginado cómo pueden extraer de cada uno de ellos los recursos que poseen para ser mejores, aquello *que no saben que saben*, como quien esculpe un mármol hasta darle una figura estética, capaz de transmitir con intensidad un mensaje bueno, sensible, un conocimiento de la vida, para la vida.

Que la escuela y el hogar forman a un ser, a una persona capaz de cuidar su entorno, hasta el punto de sentirse parte de ello, una pequeña célula de lo que es materia, del planeta, del universo. En este sentido es indispensable entender la interacción de la mente individual, social y ecológica; desarrollar al individuo pensando en su capacidad de integrar y mirar desde una lente sistémica la relación que existe entre estos niveles.

La fragmentación nos ha llevado a lo que Morin (2001) refiere como la *inteligencia ciega*, que por ahora es parte de la barbarie humana:

...tenemos que comprender que estamos siempre en la era bárbara de las ideas. Estamos siempre en la prehistoria del espíritu humano. Solo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento... (p. 35).

Pensar solo en desarrollar al individuo, podría llevar al egoísmo, a la ambición de querer alcanzar cada vez más sin medir las consecuencias, experiencia que se

* **Mtra. Juana Bengoa González.** Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología UNAM; Mestría en Psicología Residencia en Terapia Familiar, FES Iztacala UNAM; Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Forma parte del padrón de Posgrado del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, como tutora y supervisora, dentro de la Residencia en Terapia Familiar Sistémica. Correo: bgj@puma2.zaragoza.unam.mx. **Mtra. Ma. Rosario Espinosa Salcido.** Licenciada en Psicología, FES Iztacala UNAM. Master of Arts In Familia Counseling and Therapy, Universidad de las Américas. Profesora Titular de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM. Forma parte del padrón de Posgrado del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, como tutora y supervisora dentro de la Residencia en Terapia Familiar Sistémica.

refleja como una herida en el mundo natural: contaminación de mares, calentamiento global, tala inmoderada de bosques y mucho más.

Lo anterior permite reflexionar e incorporar los aportes de Víctor García Hoz, preocupado por investigar estos aspectos subjetivos tendiendo un brazo fuerte ético-filosófico en su concepción del hombre en el mundo:

...la última razón de la vida humana no está en la vida misma... es menester que nos preguntemos por qué vale la pena nuestra existencia... (García Hoz, 1993: 45).

El sentimiento de dignidad se erige, así, como la conciencia que el hombre tiene de ser sujeto frente al mundo que pretende ser muy objetivo. El sentimiento de dignidad coloca al hombre en el plano moral que hace diferencia con otros organismos vivos, favorece la conciencia y el ejercicio de la libertad, de la autonomía, de la capacidad y efectividad de gobierno de la propia vida.

García Hoz, refiere que el sentimiento de dignidad implica una peculiar actitud del hombre frente a las cosas, frente a los demás y frente a sí mismo. Frente a las cosas puede extraer lo espiritual, en el sentido de obtener la esencia de lo que la cosa es: su belleza, bondad, su verdad. Este conocimiento lo lleva a modificar la realidad, le convierte en creador. De ahí que haya que educar para una sociedad futura, creando hábitos de trabajo intelectual y criterios de selección. Es decir, a través del proceso enseñanza aprendizaje y por medio de la relación personal, que implican las actividades orientadoras, el estudiante realizará el importante aprendizaje del vivir humano, que implica tanto la capacidad de elegir, como la de aceptar responsabilidades (García Hoz, 1972).

Es entonces la congruencia del paradigma que elegimos para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje y para conceptualizar al ser que educamos, lo que finalmente marca las actividades, la interacción, el clima emocional y la actitud hacia querer mirar sus limitaciones o sus recursos y enfocarnos en una edu-

cación para el presente, o bien que lo fortalezca y, a la vez, se oriente hacia el futuro.

Para este tipo de docentes, la búsqueda va hacia el enriquecimiento y descubrimiento de las fortalezas de los estudiantes proponiéndoles retos que los orienten además de a esforzarse en ser profesionistas exitosos, a pensar en su comunidad, en su país.

En este sentido, *la indagación apreciativa* es una útil herramienta que se incorpora de manera muy adecuada al trabajo con *la persona* del alumno. Se basa en el construccionismo social, ya que dentro de los modelos de terapia incorporados a la práctica profesional (en el campo terapéutico) se encuentran los denominados «posmodernos» o «narrativos», basados en el construccionismo social, cuya concepción epistemológica es que la realidad se construye a través del lenguaje en las conversaciones sociales. Se descartan verdades fijas y universales, se habla de la diversidad. Las terapias narrativas buscan, entre otras cosas, crear en la interacción con el otro, historias alternativas de esperanza, deconstruyendo aquellas saturadas de problemas, empoderar a los consultantes, elaborando una agenda personal basada en los recursos, incorporando la polifonía de voces que construyen una diversidad positiva. Todo ello se realiza en un encuentro dialógico de igualdad entre los participantes, el terapeuta se encuentra en una posición de «no saber» y de total respeto hacia lo que escucha, solo encamina el diálogo hacia aquellas zonas que marcan aspectos no dichos, poco iluminados en las que es posible encontrar historias alternativas, positivas.

El postmodernismo asume que no hay una realidad única o universal, sino muchas maneras de entender las conductas, las interacciones y los eventos; el lenguaje sirve como vehículo primario para la transmisión de los significados y las comprensiones... (Limón, 2005: 4).

Para los construccionistas sociales el mundo que percibimos y los significados que creamos acerca del mundo son el resultado de interacciones sociales, es

El sentimiento de dignidad coloca al hombre en el plano moral que hace diferencia con otros organismos vivos, favorece la conciencia y el ejercicio de la libertad...

decir hablamos con otras personas y vivimos en un contexto cultural que nos transmite significados.

De acuerdo con Cooperrider y Whitney (citado en Miranda, 2005) la *indagación apreciativa* (IA) es la colaboración en la búsqueda de lo mejor de las personas, de su organización y del mundo a su alrededor. Involucra el descubrimiento sistemático de lo que le da la vida al sistema cuando éste es más efectivo y capaz en términos económicos, humanos y ecológicos. Es una filosofía práctica para estar en el día con día y es también un proceso altamente flexible para involucrar a las personas en la construcción del tipo de organización, de sociedad y finalmente del mundo en el que quieren vivir.

La información que surge en este ejercicio, es un acto dialógico que se va descubriendo en la conversación, una *noticia* acerca de las capacidades del grupo, misma que como «bola de nieve que baja por la montaña» se va engrandeciendo. Esta *noticia* o información no tiene la intención de ser usada por el facilitador con el objeto de realizar una intervención, es co-creada en conjunto por todos los participantes en una situación de igualdad, respeto y crecimiento, para generar nuevos significados acerca del grupo y de cada persona en lo individual.

APLICACIÓN DEL MÉTODO INDAGACIÓN APRECIATIVA

Brevemente se indican los pasos que se siguieron en la aplicación de la IA:

- A todo el grupo se le solicitó que recordaran el mejor momento, el más positivo, aquel en el que se sintieron lo mejor posible y que funcionó de manera óptima durante el semestre escolar que estaba por concluir. Y se le preguntó: *¿qué es lo que más valoras de tu grupo?* Las respuestas fueron del tipo: respeto, apoyo, honestidad, unión, tolerancia, compromiso, sencillez (ver anexo 1).
- Con base en los recuerdos y valoración del grupo, se solicitó imaginaran una visión del futuro, un sueño, en donde exista respeto, apoyo, honestidad, unión, tolerancia, compromiso, sencillez, es decir, se retomaron las palabras mencionadas al trabajar el punto anterior. Se les pidió también que se imaginaran haciendo algo en ese futuro y lo presentaran en un dibujo, quizá a través de símbolos o de una melodía. El grupo creó la idea de «ayuda a los demás» y la simbolizó dibujando la mano de cada uno de los integrantes, insertando en el dibujo palabras que expresaban lo que valoraron de ellos y también eligieron la melodía de la

canción *Gracias a la vida* de Violeta Parra, «... Las imágenes de las cosas que se anticipan son una realidad poderosa en sí mismas generando comportamientos en un círculo virtuoso: crean nuevas imágenes que generan nuevas acciones y que construyen nuevas realidades» (Miranda, 2005. p. 2)

- Se realizó un ejercicio en donde el grupo recobró una experiencia académica exitosa, con el fin de rescatar cómo la vivió en los niveles conductual, cognitivo, emocional y corporal.
- En consenso, plantearon un proyecto que incluyera su idea de ayuda a los demás con metas a corto y mediano plazo, planteando las funciones y los pasos a seguir para conseguirlo. El grupo planeó trabajar en asilos con la idea de cubrir algunas de sus necesidades de los ancianos (ver anexo 2).
- Por último, en una camiseta que a cada participante se le ofreció ex profeso para la actividad, se dibujó el símbolo (una mano) de la misión del grupo (ayudar a los demás) y se pintó con el color representativo de las palabras elegidas en el segundo punto. Dicha camiseta identifica al grupo y le recuerda el proceso que juntos han emprendido, Se acordó que la usarán una vez a la semana.

RESPUESTAS ENCONTRADAS, SORPRESAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD

Para el grupo fue fácil identificar los momentos positivos vividos durante el semestre. Llama la atención que, de manera recurrente, hicieron mención más a aspectos de carácter personal que de manejo de contenidos y técnicas aprendidas en las clases. Por ejemplo, el hecho de sentir seguridad, apoyo, escuchar lo positivo que los otros piensan de la persona, en general se habla de experiencias donde se refleja un clima de respeto, solidaridad, apoyo y buena disposición hacia el trabajo, además de lo mencionado anteriormente.

Con respecto a lo que se valora del grupo, los alumnos comentaron que se cumple con las tareas encomendadas, que existe tolerancia, apoyo y compromiso en cumplir lo que se les solicita.

Fue sorprendente y muy agradable observar cómo, al identificar la misión a realizar, todo el grupo coincidió en querer «ayudar a alguien» y para ello eligieron y dibujaron la silueta de sus manos para representar el símbolo de esa ayuda.

El grupo acordó asistir a asilos de ancianos para participar en ellos con talleres, lo primero que pla-

La indagación apreciativa es la colaboración en la búsqueda de lo mejor de las personas, de su organización y del mundo a su alrededor. Involucra el descubrimiento sistemático de lo que le da la vida al sistema cuando éste es más efectivo y capaz en términos económicos, humanos y ecológicos...

nearon hacer fue entrevistarlos para detectar sus necesidades apremiantes.

Se detectó como una debilidad del grupo la impuntualidad a las citas así como la inasistencia de uno o dos de los participantes.

Como áreas de oportunidad se observó la disposición a enfrentar actividades que representan un reto mayor, así como la posibilidad de hablar acerca de los obstáculos encontrados. Se acordó que la mejora en la puntualidad en las citas y la asistencia a los eventos eran áreas de oportunidad.

Los docentes de este grupo, pudieron identificar alternativas para el trabajo académico, basadas en una concepción de logro, así como ejercicios basados en las terapias derivadas del construccionismo social, útiles para el proceso enseñanza- aprendizaje.

PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS PARA MANTENER ESTAS FORTALEZAS Y GENERAR OTRAS

Para mantener las fortalezas es importante tener muy claro el sueño al que se aspira, los pequeños pasos y decisiones que es necesario dar para alcanzarlo. En los sueños las metáforas se convierten en realidades. Al soñar se utiliza la imaginación, se salta de los confines de la propia vida a un mundo más amplio, en el que todo es posible y en el que uno no se siente limitado a las cartas que fueron repartidas. Cada cambio en la vida, comienza con un sueño. Pero los sueños son «objetivos con piernas»; los objetivos son los que permiten que las personas avancen (O'Connor y Lages, 2005: 23).

Los objetivos deben ser:

- a) Específicos, ¿qué es exactamente lo que se quiere? ¿Exactamente qué verán, escucharán, sentirán para alcanzarlo? ¿Cuánto tiempo necesitarán para alcanzarlo?

- b) Escritos o pensados en positivo, que describan lo que se quiere y no lo que no se quiere, a manera de no perderse en el camino, que no suceda como a los caballitos de mar que van sin rumbo por donde los lleva la corriente y en algún momento pueden caer en la boca de una ballena;

- c) Que impliquen un reto.

- Organizar reuniones en donde se converse acerca de los logros obtenidos así como la forma en que estos impactan la vida del grupo y de cada integrante en todas las áreas: personal, familiar, escolar, profesional, con sus pares, en el contexto.
- Al conversar sobre los pasos alcanzados, preguntar acerca de los nuevos recursos encontrados, acerca de los otros, de quienes se dieron cuenta de los cambios.
- Plantear preguntas sobre cómo esos logros han modificado lo que se piensa de cada persona y del grupo. Aclarar las nuevas identidades alejadas del fracaso, y las versiones encaminadas al éxito.
- Redactar narraciones de las experiencias vividas, porque al escribir se acomodan de manera diferente, se reeditan los nuevos relatos de su capacidad. Ampliar la agenda personal del grupo, preguntando *¿cómo se visualizan ahora? ¿qué piensan de ustedes? ¿qué otras cosas son capaces de alcanzar?*
- Tener clara una estrategia para hacer frente a los problemas que aparezcan. En este punto se pueden utilizar dos herramientas de las terapias narrativas. Una consiste en *entrevistar al problema* separándolo de las personas: «el problema es el problema y la persona es la persona». Esto significa que la persona no *es* impuntual (el poner una etiqueta da la idea de una identidad inmodificable), sino más bien es *atacada por la impuntualidad* que la quiere subyugar y tiene planes para no permitirle

lograr sus objetivos. Se solicita a uno de los miembros del grupo, preferentemente aquel que es más atacado por el problema, que ocupe el lugar del problema para poderle hacer una entrevista, con preguntas como: *Dime «impuntualidad», ¿qué ideas le metes en la cabeza a Fulanito para hacerle creer que tiene que llegar tarde a la clase? ¿Cuál es tu plan para hacerlo fracasar y seguramente con ello desanimar al grupo?*

La otra herramienta es preparar al grupo para reflexionar al menos sobre tres cosas positivas que les quiere decir el problema, porque el problema está ahí para darles una enseñanza. Finalmente los problemas también pueden ser vistos como una fuente de aprendizaje y un reto para la creatividad.

COMENTARIOS SOBRE LA INTERVENCIÓN

Como se mencionó al inicio de este artículo, el método de *indagación apreciativa* ha encajado como «anillo al dedo» en la práctica docente. Con base en el trabajo realizado se observan con claridad los niveles en los que se incide: individual, grupal y comunitario. Este método permitió, a partir de la propuesta de los estudiantes, tejer el compromiso y crecimiento personal del grupo a través de una de las actividades sustantivas de la UNAM: el servicio a la comunidad.

Se observó gran entusiasmo, interés y compañerismo en el grupo, así como la disposición a realizar actividades académicas e interés en cumplir su meta. También existe ahora la disposición a modificar aquello que se presenta como un obstáculo para avanzar.

Algo muy importante es que los integrantes del grupo han adquirido mayor seguridad, se involucran más en las actividades, aceptan mayores responsabilidades. Se atreven a realizar actividades que antes no se habían planteado.

Hay dos de los principios nucleares de IA que resultan muy novedosos en el trabajo de las organizaciones. El primero, es el *principio poético* que reconoce a las organizaciones humanas como libros abiertos, como una fuente inagotable de estudio, inspiración

y aprendizaje. Un libro abierto está expuesto a miles de interpretaciones y, por lo tanto, abierto a un mundo de posibilidades. El segundo es el *principio de totalidad*, que propone que la experiencia de integridad de la organización o grupo, permite obtener lo mejor de las personas, de las relaciones, de las comunidades: la totalidad –toda la historia, todo el sistema, toda la persona– es esencial para una vida bien vivida (Miranda, 2005).

CONCLUSIONES

La Indagación Apreciativa es una metodología que se utiliza para el desarrollo de grupos en cualquier contexto que estos se encuentren; se basa en la idea de construir socialmente una historia alterna a partir de los recursos y lados fuertes del mismo grupo, con el fin de lograr objetivos que constituyan un reto. La experiencia aquí narrada, se desarrolló con estudiantes universitarios, quienes lograron consolidar un trabajo dirigido a la comunidad y crear un ambiente propicio para el aprendizaje basado en la solidaridad y el interés al aplicar los aprendizajes adquiridos.

Es notable observar cómo las personas pueden crear historias de éxito a partir de resaltar los recuerdos positivos de su quehacer, con los otros; recuerdos que están ahí en el subconsciente, y que permiten la expresión de sentimientos positivos ya existentes pero no dichos, lo cual como en este caso, arribó a una sensación de orgullo con relación al grupo y con ello un incremento en el nivel de compromiso con el proceso y una capacidad reflexiva-autocrítica.

También fue interesante observar cómo cada uno de los participantes pudo aprender de las percepciones-aportaciones de los compañeros acerca de las posibilidades del grupo: valores, intereses, procesos de planeación, creatividad, compromiso, organización, etc. Finalmente se pusieron en juego perspectivas diferentes para el abordaje de los aspectos negativos que de ninguna manera fueron dejados de lado, y fueron fuente de enriquecimiento.

Si las realidades personales y sociales se construyen en la dimensión social, entonces es importante

Es notable observar cómo las personas pueden crear historias de éxito a partir de resaltar los recuerdos positivos de su quehacer, con los otros...

Repensar el Perfil del Abogado en un Nuevo Modelo de Estado Social de Derecho y de Justicia

Denyz Luz Molina Contreras*

El Abogado tendrá como norte de sus actos servir a la justicia, asegurar la libertad y el ministerio del Derecho.

Código de Ética del Abogado Venezolano

Resumen: Se trata de resignificar el perfil del abogado o abogada en el contexto de un nuevo modelo de estado social de Derecho y de justicia, así como, de abrir la discusión entre la formación tradicional y la formación que plantea la sociedad actual y específicamente, los nuevos espacios y campos de acción del egresado en la carrera de Derecho de nuestras universidades. Se plantea, como un caso práctico de resignificación del perfil el plan de estudio de la carrera de Derecho en una universidad venezolana, donde hemos abierto una profunda discusión sobre las competencias, actitudes y valores del nuevo abogado que ha de desempeñarse en un nuevo modelo de estado social de Derecho y de Justicia en nuestro país. **Palabras Claves:** Repensar, perfil, modelo de estado social, justicia, abogado.

REPENSAR EL PERFIL DEL ABOGADO O ABOGADA

Partimos por dejar planteada la discusión sobre el rol del abogado o abogada latinoamericano en los procesos de cambio y transformación de la sociedad actual, marcado por la desigualdad y deshumanización que impera en la aplicación de la justicia, con especial significación, centramos la atención en la formación del abogado venezolano, que se concibe en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, desde su formación como un profesional con una profunda sensibilidad social y con un elevado sentido de la ética, la moral, la justicia, la paz y la libertad.

Tradicionalmente el abogado es formado para contender, lo cual no es desatendido dentro del nuevo modelo de formación, pero debe acentuarse el desarrollo de competencias del egresado en Derecho, como líder social, consciente de las necesidades del colectivo, ante lo cual deberá ser un crítico de la realidad con sentido ético y moral, a fin de poder asesorar al individuo de forma integral, y, de ser necesario, abogar para que se creen y se implementen nuevas instituciones dentro del ordenamiento jurídico, que permitan otorgar seguridad y verdadera justicia al conglomerado social.

Es un abogado con ética y moral que reclama la nueva República; por lo cual nuestra Universidad se ha dado a la tarea mediante la participación de un importante grupo de expertos, abogados, estudiantes, y representantes de la comunidad de realizar un estudio exhaustivo, que ha permitido configurar algunas líneas maestras que hemos insertado al nuevo diseño curricular de los estudios de Derecho, el cual representa un verdadero salto adelante y permitirá la formación de abogados que verdaderamente trabajarán en armonía con la realidad social; dejando de lado los criterios netamente capitalistas, que persisten hasta nuestros días, en la casi totalidad de las universidades a nivel mundial.

Es necesario dar al traste con esas ideas, según las cuales el abogado permanece enclaustrado, en una oficina o local similar, esperando que el problema llegue hasta él; y una vez que ello ocurre, pretende resolverlo de una forma netamente liberal, de espaldas al entorno social. El nuevo profesional debe ser proactivo, dinámico, capaz de ubicar el dilema por sí mismo y solventarlo con plena conciencia de las necesidades del colectivo.

Por otra parte, la educación del Abogado, y de cualquier profesional, debe ser democrática, lo que significa que al alumno se le debe estimular a partici-

* Doctora en Diseño Curricular por la Universidad de Valladolid. España. Profesor Asociado de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora»; miembro de la comisión curricular de la Carrera de Derecho-Unellez. Especialista en Orientación Educativa y Docencia Universitaria. Investigadora Nivel I PPI, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Caracas, Venezuela. Correo: opeiunellez@gmail.com, greyluz@cantv.net.

par activamente en el proceso formativo, y se le debe permitir cuestionar y criticar la enseñanza que recibe, el estilo pedagógico del docente, entre otros aspectos, todo ello, dentro de los parámetros preestablecidos. Ese mismo carácter democrático trae como consecuencia el hecho de que la educación superior deberá ser inclusiva, sin que se permita dentro de ella ningún tipo de discriminación, todo venezolano debe poder acceder a ella.

La Carrera de Derecho procura formar profesionales con una clara conciencia del sentido ético de su actividad, por lo tanto exige a las universidades una profunda revisión y análisis de la pertinencia social de los diseños curriculares que sustentan su formación, su concepción epistemológica, teleológica, ontológica y práctica a fin de que pueda responder a las demandas del fenómeno humano, histórico-social. Los cambios sociales, tecnológicos, educativos, políticos y culturales han influido de manera preponderante en las ciencias jurídicas determinando al Derecho como instrumento social, que aportar soluciones a los conflictos de la sociedad desde una nueva visión del Derecho, ligada a la vigencia de los Derechos Humanos, incorruptible solvencia moral y a la lucha por la justicia social, enmarcados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; es por esta razón que la carrera de Derecho debe responder a los problemas planteados dentro del entorno social, exigiendo nuevas competencias al abogado.

Estas competencias constituyen indudablemente el criterio lógico, el conocimiento actualizado, la destreza jurídica y el criterio reflexivo del futuro profesional del Derecho, para responder con la debida solvencia a las exigencias impuestas por la competencia del medio.

En general, la carrera de Derecho de las universidades públicas y privadas, no alcanzan a dar la debida respuesta a las exigencias de un alto nivel académico, provocando la abierta disconformidad de la sociedad y por consiguiente la escasa importancia de las asociaciones de profesionales.

Lo expuesto, nos obliga a reflexionar sobre los fundamentos que cimientan nuestros programas de estudio para poder alcanzar con seriedad y solidez, como un aval en el desempeño laboral de nuestros egresados.

Los avances sociales y jurídicos que se producen a nivel mundial, sin duda alguna también influyen en la posición que debe asumir la Universidad para dar respuesta a los problema de la sociedad, motivo por el que se refrenda la imperiosa necesidad de rees-

tructurarlo los contenidos y subproyectos ofertados en el plan de estudios de la Carrera de Derecho, a los efectos de dotar al futuro profesional de una adecuada formación integral acorde con el presente y futuro del Estado con las Ciencias Jurídicas.

Ello implica, cambios tanto en la concepción de los planes de formación de los egresados de la carrera de Derecho como las actitudes y valores de los profesionales del Derecho. El ejercicio del Derecho no puede ser visto como una labor comercial. El proceso debe tener por finalidad la consecución de la justicia, como lo expresa el Texto Constitucional y en razón de ello los abogados deben ejercer su profesión bajo esa concepción. Es precisamente bajo este contexto que cobra una vital trascendencia el ejercicio de la profesión del abogado/a y es la única manera de reivindicar y otorgar la verdadera dimensión a la norma contenida en el artículo 2 de la Ley de Abogados en concordancia con el artículo 2 del Código de Ética del Abogado, que expresamente señalan:

- El ejercicio de la abogacía impone dedicación al estudio de las disciplinas que impliquen la defensa del Derecho, de la libertad y la justicia, al servicio del ser humano en la sociedad, que influye y se ve afectado por la realidad.
- El Derecho organiza la sociedad y asigna a cada persona una posición y un papel determinado. Establece un marco de actuación para cada persona y grupo social, proporcionando seguridad a los individuos, grupos sociales y al modelo de estructuración social del Estado.
- El Derecho organiza y regula el funcionamiento del Estado, institucionaliza un sistema de seguridad y de control social; cumple una función de prevención y educación y encamina a las personas a adoptar comportamientos considerados socialmente buenos.
- El Derecho intenta hacer realidad el tipo de persona y de sociedad que necesita el Estado. Es expresión del sistema de valores vigentes en una sociedad y un vehículo para la transmisión de los mismos.

La historia de Venezuela, marcada en estos últimos cinco años por la transformación de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales y educativas de las reformas jurídicas recientes que les han acompañado, a juicio de los estudiosos y especialista demanda la revisión y actualización histórica del Derecho y de las instituciones jurídicas y sociales, del

ordenamiento jurídico positivo y de la formación y ejercicio del profesional del Derecho, dirigiendo la formación del egresado en esta carrera hacia nuevos paradigmas centrados en la humanización y desarrollo personal-social y profesional del egresado puesto al servicio de la comunidad.

La formación del Egresado en la Carrera de Derecho ha de tener como norte la justicia, presentándose como elemento esencial del ejercicio de la profesión, ya que no es posible manejar un Derecho sin justicia porque dejaría incluso de ser Derecho para transformarse sencillamente en formas de dominación formal de los fuertes contra los débiles; ya incluso el conocido aforismo romano establecía: *ubi non iustitia, ubi non potest esse ius* (donde no hay justicia no puede haber Derecho).

En correspondencia a ese proceso de revisión y actualización histórica del Derecho y de las Instituciones Jurídicas en Venezuela, proponemos la conformación de planes de estudio que Incluye asignaturas orientadas a fortalecer la formación general, reflexiva, antropocéntrica, y comunicacional del egresado, subproyectos orientados a la formación profesional específica con marcado dominio de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para el desempeño de los roles de planificador de la justicia, investigador social, asesor/orientador integral, administrador y docente universitario.

La UNELLEZ, consciente de la importancia del Derecho en la vida de la sociedad y de su propio papel en la realidad venezolana, al adoptar el presente Plan de Estudio espera contribuir eficazmente a la formación de juristas que, desde su específica función, promuevan, garanticen y respeten los Derechos fundamentales de las personas queremos que el profesional egresado de nuestra carrera actúe con rigurosidad científica y con convicción y firmeza en la afirmación y defensa del Derecho siempre con pleno respeto a la persona humana y tolerancia de las diversas ideas.

Así mismo, se propone contribuir a la formación de agentes de cambio social, que ha de ser un profesional humanista, interesado en conocer y comprender la realidad social (local y global), orientado al bien común a la justicia y a la verdad, que desde su función en la vida jurídico-política de la sociedad venezolana, propicien, aseguren y defiendan un modelo de organización social más justo, que responda a las exigencias éticas del pueblo que esta plasmada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

La Universidad, se propone formar profesionales del Derecho que con su quehacer hagan creíble la justicia a la sociedad, y con una capacidad para lograr el ajuste del Derecho a las nuevas condiciones históricas. Juristas que, desde la investigación, la aplicación y análisis jurídicos, puedan potenciar el papel del abogado en la realidad y contribuyan a conseguir su eficacia en la búsqueda de la justicia.

La UNELLEZ, tiene la certeza de que la formación cultural, ética, técnica e investigativa que propone en el Plan de Estudio de la Carrera de Derecho, no sólo es una necesidad histórica a la que desde su misión como Universidad, de inspiración social, está dispuesta a responder, sino también la condición de posibilidad para adecuar el Derecho venezolano a las nuevas condiciones históricas, generadas desde la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela(1999), las reformas que se han operado en la administración de justicia en nuestro país.

El Derecho concebido desde esta perspectiva se orienta a potenciar el papel del fenómeno jurídico en la vida de hombres y mujeres; hacer realidad la justicia social, la seguridad jurídica y el bien común, consagrados en la Constitución de la República; y a propiciar la transformación de las estructuras sociales injustas y garantizar la justicia anhelada por la sociedad.

FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO

Un avance significativo en la universidad de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora», ha sido la definición de lineamientos curriculares para la construcción de los currículos de la carreras de la UNELLEZ, que tomando como base diferentes concepciones pedagógicas y curriculares dio lugar a un modelo propio que concibe la formación integral como el desarrollo equilibrado en las dimensiones cognitivas y no cognitivas, es decir en las dimensiones: antropológicas, sociológicas, ontológicas y epistemológicas de la formación de los estudiantes.

Autores como Flórez (1999) sostiene que un modelo es una herramienta conceptual para entender algún evento. En educación, el modelo se fundamenta en los paradigmas de la pedagogía que se insertan en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Dicho modelo puede explicar y responder de manera sistemática y coherente a preguntas como:

1. ¿Cuál es el concepto de hombre que queremos formar?

2. ¿Cuál es el concepto de enseñanza que debemos promover?
3. ¿Cuál es el concepto de aprendizaje que debemos asumir?
4. ¿Cuál es el concepto de evaluación que se pretende promover?
5. ¿Qué tipos de estrategias se pueden considerar para alcanzar los propósitos planificados?

Fundamentación Pedagógica

Se resumen en que el centro del proceso educativo será las metodologías de aprendizaje participativas y auto-reflexivas donde el estudiante en su formación adquiera conocimientos y desarrolle habilidades, destrezas, actitudes y valores para actuar como planificador, administrador, investigador-docente, asesor-mediador, en procesos judiciales y sociales, dirigido al individuo, la familia, la comunidad y la sociedad en general.

La formación del abogado o abogada venezolana estará matizada por un eje transversal denominado investigación social y servicio social comunitario, con el fin de poner en contacto al estudiante desde los primeros semestres y a lo largo de toda la carrera con los problemas del individuo, familia y comunidad, y formar conciencia ciudadana, humana y solidaria mediante su participación en la asesoría jurídica y social de carácter preventiva y de desarrollo.

Mediante la investigación acción como metodología para la construcción de los aprendizajes la UNELLEZ, a través del presente plan de estudio promovería en el estudiante de la carrera de Derecho los cuatro pilares esenciales en su formación propuesto por la UNESCO (1998) para la promoción de una educación de calidad con carácter de integralidad: Aprender a conocer: conocimiento. Aprender a hacer: habilidades y aptitudes. Aprender a vivir juntos: actitudes. Aprender a ser: valores.

La equidad en la educación superior concierne, pues, tanto al acceso como a las condiciones y oportunidades para un desempeño estudiantil exitoso, pues estamos convencidos de que la equidad, como principio y como reto de la educación superior venezolana, también debe considerar las condiciones que posibiliten mejores procesos y logros educativos considerados en términos de formación integral, desarrollo de competencias y del ingreso al mundo de relaciones profesionales.

La pertinencia de enseñanza y de los aprendizajes, implica una relación dialógica entre las expecta-

tivas, necesidades y motivaciones de los estudiantes producto de sus exigencias sociales y cognitivas y las experiencias de aprendizaje que promueve el profesor durante la formación. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Además la pertinencia en la formación reclama la participación de los estudiantes en actividades de investigación, extensión y formación vinculadas a los campos de desempeño profesional y a las comunidades de su contexto, a lo largo de toda la carrera.

La docencia tiene como propósito la formación integral de los estudiantes y se realiza con procesos guiados por la apropiación del conocimiento y crecimiento de cada persona.

Todo lo anterior conduce a un currículo formativo, flexible, interdisciplinario, integrado, abierto y de aprendizaje autónomo.

Fundamentos Filosóficos

La persona es el centro de la filosofía Unellista, por ello el proceso de formación se enmarca dentro de un profundo humanismo, esto implica el reconocimiento de la dignidad humana, el respecto la fraternidad, el servicio a la comunidad, la simpatía, y la esperanza en el hombre, como el fin último del universo.

La filosofía Unellista es una filosofía para la esencia del sujeto como ser individual y social, ella se enmarca dentro del pensamiento Zamorano y Bolivariano, por ello sus preocupaciones trascienden al hombre como individualidad, y se manifiesta con una profunda sensibilidad social y hacia la naturaleza en general. También como un cuerpo teórico que permite el contacto de la ciencia con la fe y la justicia que hace posible la ciencia y la técnica sin que sea necesario perder nuestra fe en Dios el ser Supremo que guía nuestros pasos.

Los elementos axiológicos y valorativos constituyen apotegmas, es decir son el conjunto de valores que queremos promover en el sujeto en formación, son el orden, la justicia, el bien común y la paz, elementos que ha perseguido la humanidad en toda su historia independientemente del espacio físico, el tiempo o la razón política e ideológica de cualquier tipo. Toda sociedad busca elementos de equilibrio que implica la paz y la justicia como valores propios de la convivencia social.

Fundamentos Psicológicos

El proceso de formación se sustenta en distintas concepciones psicológicas, que van desde los planteamientos de Jean Piaget, que trata la conducta de las

personas involucrando factores intelectuales y afectivos, y el proceso de aprendizaje como construcción individual producto de experiencias holísticas, como un todo organizado y que se produce de adentro hacia fuera, del pensamiento a la acción.

En la teoría de Ausubel, que maneja el aprendizaje significativo y las experiencias previas, acciones esenciales en el aprendizaje del sujeto, para Ausubel el aprendizaje significativo requiere dos condiciones absolutamente imprescindibles. En primer lugar la disposición del sujeto a aprender significativamente y los recursos o materiales que puedan relacionarse con las experiencias previas del sujeto.

El socio-culturalismo de Vigostky, le otorga especial atención a las relaciones sociales y a la valoración de las construcciones aprendidas del individuo en su contexto social como base para las elaboraciones mentales que llevarían al sujeto al aprendizaje significativo.

Más recientemente las teorías de las inteligencias múltiples (Gardner: 1983) expresan que en el aprendizaje existen implicaciones educativas que el profesorado ha de asumir al plantear que todos tenemos inteligencias múltiples y combinaciones distintas de esas inteligencias (verbal, lógica, matemática, espacial, kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal) y que debemos desarrollarlas en un contexto de aprendizaje multiexpresivo y multisensorial.

Fundamentación sociopolítica

El proceso de formación no ha de perder de vista que nuestra nación posee un estado de Derecho, social y democrático que intenta hacer de nuestra sociedad más equitativa, participativa, justa y protagónica. Así la formación estará dirigida hacia el respeto a las normas jurídicas y las instituciones constituidas legítimamente, los principios rectores de la democracia participativa y protagónica, la autonomía y la equidad y al respeto a la libertad privada, los cuales se encuentran inmersos en los fenómenos de globalización e internalización. La formación tendrá como eje transversal la crítica como elemento clave para que los estudiantes propicien en el debate académico y

sociopolítico en la refundación del estado democrático y soberano.

Fundamentos antropológicos y sociológicos

No podemos construir un plan de estudio sin una idea previa del hombre y por tanto su verdadero fundamento radica en una sólida concepción antropológica. La universidad de los Llanos Occidentales «Ezequiel Zamora» debe asumir el compromiso de identificarse con un conjunto de principios básicos, tales como:

- El hombre es un ser somatizado: un todo holístico, una unidad biológica, psíquica y espiritual.
- El ser del hombre es el resultado de la herencia, del medio y del desarrollo personal.
- El hombre es un ser intra-temporal, con pasado, presente y futuro, esta en permanente evolución, en constante devenir haciendo siempre realidad en sí mismo.
- El hombre es un ser abierto por su inteligencia, capaz de mejorar y ser dueño de su propio destino.
- El hombre es un ser abierto al mundo que puede mejorar su capacidad de realización partiendo de sus experiencias.
- Es un ser cultural, por que percibe y asimila la cultura acumulada por las generaciones pasadas y es capaz de generar nueva cultura.

De estos principios se deriva una conclusión fundamental, el hombre no es bueno, ni malo por naturaleza, sino que su esencia radica en ser perfectible, puede y debe ascender en su desarrollo, con el ejercicio de su libertad, en un medio social estimulante, que le respete y favorezca su proceso evolutivo.

Fundamentos Jurídicos y Sociales

El nuevo modelo de Estado:

- Estado democrático y social de Derecho y de justicia.
- Logro de la felicidad y desarrollo integral de los individuos.

La formación tendrá como eje transversal la crítica como elemento clave para que los estudiantes propicien en el debate académico y sociopolítico...

- Consecución de la justicia.
- La justicia como hecho social, político y democrático.
- Vínculo de afinidad entre la justicia y la sociedad.

Distintas perspectivas de la justicia:

- Justicia como modelo de estado.
- Justicia como valor supremo del estado.
- Justicia como fin del estado.
- Justicia como elemento organizacional.
- Justicia como finalidad de todo proceso judicial.

Estas perspectivas nos llevarían a repensar la formación del nuevo abogado o abogada que reclama la república y por ende el concepto de formación que ésta plasma, en los planes de estudio de las carreras de Derecho del país

OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIO

Objetivo General

1. Formar profesionales del Derecho de alto nivel, con sólidas bases científicas, tecnológicas y humanísticas, que tengan un conocimiento profundo de la ciencia y técnicas jurídicas, que les convierta en expertos del Derecho, capaces de utilizarlo como autorregulador y transformador de la realidad social, participando en la elaboración y aplicación de las leyes, e investigación para el desarrollo del conocimiento jurídico.
2. Contribuir a la formación de nuevas generaciones de profesionales del Derecho, competentes para planificar, administrar, investigar y orientar la justicia hacia los lineamientos del Estado Social y Democrático de Derecho, establecido en la Constitución y en el sistema integral de protección de los Derechos Humanos, y las nuevas formas procesales que garantizan esos Derechos.

Objetivos Específicos

1. Promover el conocimiento de las normas jurídicas de Derecho Público, de Derecho Privado y Social y de las disciplinas auxiliares e instrumentales, al conocimiento de la dimensión histórica, social y humanista del Derecho, de las instituciones, funcionarios y relaciones que le sirven de objeto, y de su función de proporcionar seguridad y justicia.
2. Lograr excelencia profesional, con capacidad creativa y liderazgo, mediante el conocimiento preciso del Derecho y su aplicación, a partir de principios de ética, justicia, integridad moral y honestidad para el desempeño eficiente de sus funciones.

3. Cultivar en el futuro abogado, sensibilidad social, honestidad, probidad y espíritu de justicia en beneficio de todos.
4. Enfatizar y promover su capacidad de investigación, para un eficaz servicio social a su comunidad.
5. Capacitar al universitario para el desempeño de una pluralidad de funciones públicas o privadas, con plena eficacia y alto valor ético.
6. Capacitar al futuro abogado, para el análisis crítico y reflexivo de la realidad social e interpretación de las leyes.
7. Producir habilidades investigativas en el estudiante, orientadas a la elaboración crítica del sistema jurídico y su aplicación a la realidad social, situándolo como actor y facilitador de los procesos de cambio social y desarrollo, utilizando el Derecho como instrumento de regulación social, resolución de conflictos y construcción de una nueva sociedad justa y fraterna.
8. Propiciar, a partir del análisis del fenómeno jurídico y de su papel en la realidad humana y social, la formación de una conciencia crítica y transformadora, fomentando en el futuro jurista un espíritu de perenne búsqueda y actualización de respuestas científicas, técnicamente calificadas ante los retos que plantea la realidad histórica.

Perfil ocupacional

El egresado de la carrera de Derecho cumplirá con las siguientes funciones: planificador, administrador, asesor, y docente.

- *Planificador:* el abogado o abogada venezolana ha de ser competente para prever estrategias, aplicar la justicia social, lo cual debe realizar las siguientes tareas: diagnosticar, jerarquizar las necesidades, formular objetivos, diseñar estrategias, buscar recursos, evaluar y programar actividades.
- *Administrador de justicia:* el abogado o abogada venezolana encargado de la administración de justicia, cuya misión consiste en la interpretación y aplicación de las normas jurídicas y sociales; poder que debe ejercer con independencia e imparcialidad, ajeno a subordinación y respetando el Derecho a la defensa y al debido proceso, en la búsqueda de la verdad como elemento esencial de la justicia, para ello debe realizar las siguientes tareas: resolver conflictos de cualquier naturaleza que puedan suscitarse, fiscalizar el cumplimiento del ordenamiento jurídico venezolano, tomar decisiones, defender la legalidad de los Derechos ciudadanos e intereses públicos, procurar el ejercicio

democrático de la voluntad popular, la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo, mantener el proceso y las decisiones dentro del marco de los valores y principios constitucionales.

- *Asesor:* el abogado o abogada venezolana brindará ayuda y asesoría permanente al individuo, con el fin de que pueda acceder a una justicia social, para ello debe cumplir las siguientes tareas: promover asesoramiento permanente al individuo y al grupo social, diagnosticar necesidades de asesoramiento jurídico al individuo y al grupo social, informar y comunicar de manera permanente los deberes y Derechos constitucionales, prevenir, desarrollar e intervenir socialmente.
- *Investigador:* el abogado o abogada venezolana debe ser un profesional con habilidades para la indagación de hechos y fenómenos jurídicos que le permitan responder a sus propias conjeturas de trabajo y valorar mediante la investigación la producción de los saberes de la sociedad, en efecto debe asumir las siguientes tareas: indagar sobre las causas de hechos y fenómenos sociales, diagnosticar y formular problemas de investigación, promover procesos de producción de conocimientos mediante la investigación acción participativa, aplicar métodos de investigación, presentar propuesta de solución a problemas en su campo de acción profesional, utilizar la investigación bibliográfica y documental como soporte para determinar vacíos y debilidades en teorías elaboradas, aplicar el análisis de contenido en el estudio de casos.

Perfil de personalidad del abogado y/o abogada de la República

Las principales cualidades que se predicen en un abogado o abogada venezolana con formación humanística:

- *Neutralidad:* La cualidad más importante de un mediador eficaz es su capacidad de mantener un papel imparcial y neutral en medio de una controversia.
- *Capacidad:* Para abstenerse de proyectar su propio juicio. El rol del mediador es ayudar a que las partes lleguen a un acuerdo cuyos términos sean aceptables para ellas, aun cuando el mediador esté en desacuerdo con la sabiduría o con la justicia de la solución.
- *Flexibilidad:* Debe estimular la fluidez en las comunicaciones.

- *Inteligencia:* Las partes buscan un mediador que les facilite el camino de la resolución, con una mentalidad ágil y eficaz. Debe ser capaz de ver las cuestiones en múltiples niveles, de tratar hechos complejos y de analizar los problemas.
- *Paciencia:* Es importante que el mediador pueda esperar los tiempos necesarios según lo requieran las partes.
- *Empatía:* El mediador debe de ser capaz de valorar las percepciones, miedos e historia que cada parte revele en la discusión. La confianza se instala a partir de esta corriente personal.
- *Sensibilidad y respeto:* El mediador debe ser respetuoso con las partes y sensible a sus fuertes sentimientos valorativos, incluyendo sexo, raza y diferencias culturales.
- *Oyente activo:* Las partes deben sentir que el mediador ha oído las respectivas presentaciones y dichos.
- *Imaginativo y hábil en recursos:* Es importante que el mediador tenga capacidad de aportar y generar ideas nuevas.
- *Enérgico y persuasivo:* A través de la conducción del proceso, el mediador debe intervenir eficazmente para lograr flexibilidad en las partes, aunque debe dirigir la dinámica y controlar la audiencia sin ser autoritario.
- *Capacidad para tomar distancia en los ataques:* Si alguna de las partes hace un comentario despectivo o agresivo hacia el sistema de mediación o hacia el mediador, es conveniente no actuar a la defensiva, de lo contrario se establecería una nueva disputa.
- *Objetivo:* El mediador será más efectivo si permanece desligado del aspecto emocional de la disputa.
- *Honesto:* No debe prometer a las partes algo que no pueda cumplir.
- *Digno de confianza para guardar confidencias:* Debe guardar confidencialidad y las partes tienen que estar convencidas de que ello será así.
- *Tener sentido del humor:* Es necesario para aflojar tensiones y crear un clima favorable.
- *Perseverante:* Cuando las partes llegan lentamente al acuerdo, el mediador debe soportar la espera y la ansiedad que esto provoca.

Perfil prospectivo del egresado de la carrera de Derecho

Profesional de la República Bolivariana de Venezuela comprometido con el nuevo modelo de Estado

Merece especial atención en la formación del egresado de la carrera de Derecho su alto contenido humanístico y de sensibilidad social...

democrático y social de Derecho y de justicia, que actúa proactivamente para el logro de la felicidad y desarrollo integral de los individuos, mediante la consecución de la justicia como hecho social, político y democrático, desde la perspectiva de la Justicia como modelo de Estado, valor supremo, fin del Estado, elemento organizacional y Justicia como finalidad de todo proceso judicial.

Merece especial atención en la formación del egresado de la carrera de Derecho su alto contenido humanístico y de sensibilidad social que ha de demostrar como orientador- mediador, quien debe proyectar una personalidad que, sin ser autoritaria, inspire respeto, autoridad para dirigir la audiencia, confianza, no solo en cuanto a su imparcialidad, sino a la solvencia profesional en el manejo del método, seguridad y una forma de liderazgo que permita a las partes dejarse conducir por la vía más adecuada de la comunicación con miras hacia la mejor solución.

En nuestra práctica tenemos que afrontar materias y asuntos muy diversas, importante cualidad será la versatilidad, pues se impone adaptar el estilo de mediar a cada circunstancia.

Varias de las cualidades del mediador-orientador son, en muchos casos, atributos innatos de una persona (hemos escuchado decir que negociación es una técnica, la mediación un arte). Cada mediador posee su propio estilo; no obstante, el adiestramiento y la práctica pueden modificar y perfeccionar la conducta e imagen del mediador.

Al afirmar que el mediador es un facilitador, un vehículo que recupera la comunicación o ayuda a las partes a comunicarse y establecer o restablecer el diálogo con miras a concertar, cabe destacar que el mediador no es juez, orientador, consejero, abogado, árbitro o cosa parecida; el mediador no decide, dirige, recomienda o aconseja; el mediador se limita a conducir el diálogo -facilitar y orientar el proceso- y, utilizando su percepción, las prácticas y entrenamiento adquirido, estimula a las partes a encontrar una solución creativa, mutuamente compartida.

Campo de acción del egresado

El egresado de la carrera de Derecho se formará como un abogado integral con competencias para el desempeño en los siguientes campos de acción:

- *Abogado social*: cooperativismo, asociaciones organizadas, comunidades, fundaciones sin fines de lucro, organización social de la producción, prefecturas, alcaldías, gobernaciones, instituciones educativas.
- *Administración y gestión pública*: registros, notarias, contraloría procuraduría, ministerios, sistemas de protección al niño y al adolescente, policía estatal y municipal, guardia nacional, consejos legislativos, empresas públicas y privadas, aduanas, institutos recaudadores de impuesto.
- *Magistratura*: sistema judicial venezolano; tribunal supremo de justicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Código de Ética Profesional Del Abogado Venezolano (2000). Gaceta Oficial. Caracas-Venezuela.
- Constitución de República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas, Venezuela.
- Flórez, R. (1998). *Investigación Hermenéutica y Pedagogía*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Latorre, C. L. y otros (1991). La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema. PIIE. Santiago de Chile.
- Ley de Universidades en su capítulo I, Gaceta oficial N° 1.429 (Extraordinario) y el Reglamento Parcial, Gaceta Oficial N° 28.262.
- UNESCO (1998). *Ayudar a ser*. Caracas: FD.
- UNESCO (1983). *La Educación para la Cooperación Internacional y la Paz en la Escuela Primaria*. Paris.
- Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (2005). Lineamientos para la construcción de diseños curriculares pertinentes. Unellez. Barinas.
- Vygotsky, S. (1984). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Granada.

La Función del Tutor en Ambientes Presenciales y No Presenciales

Javier Vales García, Dora Ramos Estrada y Karen Michelle Olivares Carmona*

Resumen. El presente trabajo describe el desarrollo de la función de tutoría como herramienta de las instituciones educativas para apoyar a los alumnos que enfrentan dificultades en su desempeño académico. Además, describe los beneficios y dificultades que el alumno puede encontrar tanto en la tutoría tradicional (presencial) como en la a distancia (no presencial) y el papel que desempeña el tutor como orientador que fomente la motivación al estudio y la aplicación del conocimiento para que el alumno incremente su desempeño académico. **Palabras clave:** tutor, orientación, tecnologías de la información y la comunicación, desempeño académico.

Uno de los aspectos más importantes en cualquier labor educativa es la relación humana que se establece entre profesor y alumno; este último necesita de un interlocutor entre el equipo de profesores, los directivos de la institución y él mismo, al que pueda plantarle problemas concretos, ya sean personales o de grupo, y que le oriente a la hora de escoger y planificar el trabajo en el ámbito académico, profesional o personal.

Con base en lo anterior, la tutoría es considerada una estrategia educativa para la atención a los alumnos donde el profesor discute con el tutoriado sobre diversos temas y vigila estándares de calidad (Ortega, 1994). La misión es prevenir futuros problemas de adaptación al escenario educativo, e intervenir en cuestiones de desempeño académico. Por ello, la tutoría se ocupa de atender problemas relacionados con habilidades de estudio, lectura y comprensión, dificultades de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, estabilidad emocional, actitudes hacia la profesión, opciones de trayectoria, entre otros.

Si bien los antecedentes de la tutoría se remontan a cuando alguien aceptó la responsabilidad de guiar la formación de una persona, en la historia existen muchas aproximaciones al concepto. Un buen ejemplo del origen de esta función se encuentra en la obra *Examen de Ingenios para las Ciencias*, escrita por Huarte de San Juan (1930), aparecida originalmente en 1575; en ella el autor propone que cada persona

debe ejercitar solo aquel arte para el cual tiene talento natural, y alejarse de los demás; para ello la persona con más experiencia en el arte guiará a la segunda en su perfeccionamiento. En realidad se estaba refiriendo a la importancia de la tutoría en el proceso de aprendizaje de un oficio.

APARICIÓN DE LA TUTORÍA

Con el surgimiento de la educación sistematizada, la tutoría se formaliza y gradualmente empieza a aparecer en la mayoría de los centros educativos, convirtiéndose con el tiempo en una práctica generalizada que cobra cada vez mayor importancia a nivel mundial (ANUIES, 2001).

Dentro de los ejemplos recientes de tutoría destaca el sistema inglés, cuya mecánica se basa en la elaboración de trabajos escritos o ensayos, utilizando temas que son propuestos por el profesor para que el alumno desarrolle sus habilidades de pensamiento, crítica y argumentación. Uno de los más conocidos es el utilizado en la universidad de Oxford, en donde el estudiante tiene un encuentro semanal con el tutor para revisar diferentes tareas asignadas (Albadejo, 1992).

La Open University Britannica utiliza un sistema de tutoría a distancia que consiste en dejar a los alumnos estudiar los materiales de forma autónoma, para luego realizar encuentros con los tutores y resolver los problemas correspondientes (Maya, 1993).

* **Javier Vales García** es profesor investigador Titular C del departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora, licenciado en Psicología por la Universidad de Monterrey, maestro en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora, doctor en Educación por la Nova Southeastern University de Florida. Correo: jvales@itson.edu.mx. **Dora Ramos Estrada** es jefa del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora; estudios doctorales en la Nova Southeastern University de Florida. **Karen Michelle Olivares Carmona** es alumna del 8º semestre de la carrera de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora; ha sido ponente en Congresos de Psicología y ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con el campo del aprendizaje.

En Estados Unidos y Canadá, existen desde la década de los años treinta, los Centros de Orientación Académica, los cuales están integrados por especialistas en pedagogía y psicopedagogía principalmente. El Instituto Tecnológico de Massachusetts propone la tutoría asistida por computadora, utilizada fundamentalmente para optimizar el aprendizaje en general y para objetivos relacionados con la tutoría en particular. Es considerada un recurso útil para motivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación, de trabajo y de estudio. Otros casos también significativos se ubican en las universidades de Minnesota, Chicago, Ohio, Missouri, Michigan y Dakota del Norte, las cuales incluyen cursos acerca de cómo estudiar, de orientación, higiene mental, entre otros (Enciclopedia General de Educación, 1999; ANUIES, 2001).

En España se destaca la Universidad Nacional de Educación a Distancia, donde la figura del profesor tutor es de vital importancia para el desarrollo de los alumnos; la función de éste es orientar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Por otra parte, la Universidad Complutense de Madrid establece que el trabajo del tutor tiene una eficacia comprobada y supone un trabajo de enriquecimiento personal tanto para el profesor como para el alumno (The International Encyclopedia of Education, 1994).

En el caso de México, sobresale la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo sistema de tutorías se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta en el nivel posgrado. El sistema de tutoría consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor de desarrollar un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. En el caso del nivel licenciatura, la aplicación es reciente en muchas otras universidades mexicanas, teniendo como principal objetivo resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono de los estudios, el rezago, la baja eficiencia terminal, entre otros (Cárcamo, 2003; Lara, 2005).

Los ejemplos anteriores ponen de manifiesto la importancia de la tutoría en un mundo globalizado,

en donde con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS) exige la diversificación del actual rol del profesor.

Sin embargo, la utilización de estas nuevas tecnologías en el escenario educativo no deben verse como medios para llevar a cabo en el salón de clase las mismas acciones que antes se realizaban sin ellas, pero tampoco deben concebirse como recursos capaces de sustituir la labor del maestro; por el contrario, el papel de éste es ahora diferente (Visser, Visser, Simonson & Amirault, 2005). En este mismo sentido el uso de las TICs suponen la necesidad de una serie de cambios dentro de la educación, entre los que destaca la función de tutoría del profesor.

LA ACCIÓN DE LA TUTORÍA

De acuerdo con la Asociación Nacionales de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, la acción de tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se realiza a través de la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de profesores competentes, apoyándose en teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza. Mientras que el tutor es el profesor que orienta, asesora y acompaña al alumno durante su estancia en la universidad, desde la perspectiva de guiarlo hacia su formación integral, estimulando en él la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de su formación (ANUIES, 2001).

En consecuencia, al tutor se le delegan las responsabilidades correspondientes para que fomente la motivación al estudio, la crítica de los contenidos transmitidos, la aplicación del conocimiento, entre otros, por lo que no es una tarea fácil.

En el caso de los estudiantes a distancia es común que se desanimen fácilmente al no contar con tutores para comentar los contenidos, ni con compañeros con los cuales compararse, de manera tal que les permitan comprender que no son los únicos que tienen dificultades académicas (Vázquez & Hernández, 2004).

Así mismo, el alumno bajo esta modalidad se caracteriza principalmente por ser solitario; las venta-

La acción de tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se realiza a través de la atención personalizada...

jas de estar cursando estudios en la comodidad de la casa u oficina, evitando los ritmos de compañeros y maestros, enfrenta las desventajas del aislamiento intelectual. La función del tutor entonces es la de orientar, encargándose de reducir al mínimo el sentimiento de soledad del estudiante, imprimiéndole el contacto personal que sea necesario (Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2002).

La falta de discusión de ideas, planteamientos verbales e improvisaciones en discurso, aminoran las habilidades que un estudiante puede llegar a desarrollar en un modelo presencial. También, la falta de hábitos de estudio que pueden compensar la dinámica del grupo es otro de los problemas a los que se puede enfrentar el alumno a distancia (Moreno, 1998; García, 2001).

Visto de esta manera, el tutor con la ayuda de la tecnología puede contribuir a reducir el estrés generado por la distancia del profesor y los demás compañeros de clase; aspectos que suplen los largos trayectos geográficos y motivan la participación de los discentes. Así mismo puede favorecer a disminuir la reprobación y a mejorar el desempeño académico de los estudiantes, proporcionando apoyo y orientación en la adaptación al nuevo escenario no presencial (Valverde & Garrido, 2004).

El proceso de retroalimentación también debe de ser cubierto por el tutor, por ello el trabajo del tutor a distancia es de primer orden, ya que es la válvula de escape de la mayor dificultad del modelo de educación a distancia. Visto desde otro punto de vista, el tutor puede actuar como mediador entre los profesores, los cursos y el estudiante, es quién vincula al estudiante con la institución. Así mismo, las funciones del tutor bajo esta modalidad son múltiples, van desde el carácter puramente formativo hasta el plano motivacional (Donolo, Chiechen & Rinaudo, 2004).

FUNCIONES DE LA TUTORÍA

Orientar es entrar a un juego personal, en el que la relación del tutor con el alumno debe de ser de confianza y mucha comprensión; el tutor asume un papel de vital importancia donde influye en la motivación del estudiante a falta de tener puntos de comparación.

En general las funciones académicas del tutor, se refieren a un trabajo de mediación o facilitación entre los alumnos y los contenidos de las asignaturas. De acuerdo con García (2001), entre estas funciones está el aclarar los prerrequisitos de los cursos, y en caso de que un alumno tenga dificultades con algu-

no de ellos, ayudarle a nivelarse. Por otro lado, destaca el reforzamiento de los materiales de estudio por medio de la discusión, el cuestionamiento y la aclaración de dudas, así como facilitar y fomentar el uso de bibliotecas, laboratorios y todos los recursos necesarios para que el alumno tenga una óptima formación.

Otra función primordial del tutor es la de enlace o nexo entre las cuestiones burocráticas de la institución y el alumno. El alumno tiene que ser informado de las condiciones en las que está trabajando y cualquier duda al respecto debe ser aclarada por el tutor (Lara, 2005).

También, el éxito de la evaluación del aprendizaje del alumno depende en gran medida de la eficiencia del tutor con respecto a la capacidad de motivarlo, atendiendo a las diferentes necesidades comentadas en las sesiones de tutoría. El resultado de estas acciones necesariamente influirá en los resultados del desempeño académico de los estudiantes (Duart & Sangrà, 2000).

Al respecto Lacruz (2002) comenta que el tutor debe favorecer el desempeño de los estudiantes, actuando más como facilitador del aprendizaje que como dispensador de conocimientos, por lo que debe considerarlos como receptores y elaboradores del conocimiento y por lo tanto protagonista de su adquisición.

En este caso, la tutoría se considera como una alternativa útil para atender a los estudiantes e intervenir en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que representa uno de los mejores medios para favorecer el desarrollo de habilidades académicas que les faciliten el aprendizaje y contribuyan al mejoramiento de su desempeño académico (Lara, 2005).

Así mismo, Martínez-Guerrero y Sánchez Sosa (1993), en un estudio con jóvenes mexicanos, encontraron que el uso de estrategias como la organización del texto y la programación de las actividades de estudio, predicen significativamente el desempeño académico de los estudiantes. Por ello, una de las actividades prioritarias de las sesiones de tutoría es el desarrollo de estas estrategias que contribuyen a facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio e incrementar su desempeño escolar.

Los anteriores argumentos justifican la importancia de poner atención a los programas de tutoría desarrollados en las instituciones educativas, dando cabida a la inclusión de las TICs y ampliando las posi-

bilidades de la cobertura a través de la utilización de la modalidad a distancia. Son claros los retos de la educación hoy, y es claro que la tutoría es un recurso necesario y efectivo, que necesita seguir comprobando su utilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Albadejo, J. (1992). *La acción de tutoría*. Alicante, España: Disgrafos.
- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría*. México: ANUIES.
- Cárcamo, A. (2003). Sistema Totoral. *Seminarios de diagnóstico locales*. Recuperado el 16 de mayo de 2005, de <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/444.html>
- De San Juan, H. (1930). *Examen de Ingenios para las Ciencias*. Madrid, España: Imprenta La Rafa.
- Donolo, D., Chiecher, A. & Rinaudo, M. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, III, 10. Recuperado el 10 de enero de 2006, de <http://www.um.es/ead/red/10/red10.htm>
- Duart, J. & Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. España: Gedisa.
- Enciclopedia General de la Educación (1999). España: Océano Grupo Editorial.
- García, L. (2001). *La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Lacruz, M. (2002). *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lara, R. (2005) El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar. *Revista de la Educación Superior*, 133, 8-25.
- Martínez-Guerrero, J. & Sánchez, J. J. (1993). Estrategias de aprendizaje: análisis predictivo de estudios en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 63-73.
- Maya, A. (1993). *La Educación a Distancia y la Función de Tutoría*. San José, Costa Rica: UNESCO.
- Moreno, M. (1998a). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. En Universidad de Guadalajara (Ed.), *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia* (pp. 97-109). México: Universidad de Guadalajara.
- Ortega, M. (1994). *La tutoría en secundaria obligatoria*. Madrid, España: Fuhem.
- Rinaudo, M., Chiecher, A. & Donolo, D. (2002). Listas de distribución: Recursos mediadores para enseñanza y aprendizaje a distancia. *Revista de educación a distancia*, 6. Recuperado el 13 de mayo de 2006, de <http://www.um.es/ead/red/6/red6.html>
- The International Encyclopedia of Education* (1994). Oxford, England: Elsevier Science.
- Valverde, J. & Garrido, M. (2004). *La función de tutoría en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y aprendizaje*. Universidad de Extremadura. Recuperado el 12 de mayo de 2005, de [http://www.uca.es/congreso/jute05/4.%20jesus_carmina%20\(CACERES\).rtf](http://www.uca.es/congreso/jute05/4.%20jesus_carmina%20(CACERES).rtf)
- Vázquez, J. & Hernández, J. (2004). El programa permanente de formación de tutores del sistema de universidad abierta de la facultad de ciencias políticas y sociales de la UNAM. *Tecnología y Comunicación Educativas*. 39, 60-81.



Suscríbase a la Revista Mexicana de Orientación Educativa

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

Nombre: _____ Dirección: _____

_____ Código Postal: _____ Tel/Fax: _____

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

Precio.- En México correo normal: \$ 120.00; correo certificado: \$ 180.00.

Revista Semestral

Perfil Vocacional y Rendimiento Escolar en Universitarios

Damaris Díaz Barajas, Marisol Morales Rodríguez, y Laura Olivia Amador Zavala*

Resumen: El presente trabajo constituye un acercamiento a la realidad sobre el perfil vocacional y su relación en el aprovechamiento escolar en estudiantes universitarios. La investigación fue realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el proceso de ingreso con una muestra de estudiantes a quienes se les aplicaron los instrumentos 16 Factores de Personalidad, el Cuestionario de Análisis Clínico, el de Habilidades Mentales Primarias y el Cuestionario de Preferencias Vocacionales. El rendimiento escolar se evaluó con base en la puntuación del Promedio General de las calificaciones obtenidas en la carrera y del Examen General de Conocimientos. Se utilizó una metodología cuantitativa, diseño correlacional, tipo longitudinal. Los resultados muestran las características específicas en las diferentes pruebas. **Palabras Clave:** Perfil Vocacional, Inteligencia, Personalidad, Intereses Vocacionales, Rendimiento Escolar.

La selección de alumnos en instituciones de nivel superior, aparece como una tarea de relativa sencillez, sin embargo requiere de un proceso arduo que implica la construcción de una batería psicométrica que comprenda las áreas que se pretenden evaluar, su aplicación y calificación, así como la posterior determinación del cumplimiento de criterios de selección.

Pero el llevar a cabo el proceso en forma completa, conlleva el seguimiento de estos datos para poder determinar perfiles vocacionales reales y coincidentes con el contexto de lo que se pretende medir, lo que a su vez permite realizar trabajos de estandarización en la construcción de perfiles vocacionales así como la validación las evaluaciones realizadas.

Es deseable que el perfil vocacional tenga una relación directa con el rendimiento escolar a nivel superior, puesto que aquel se construye para determinar quiénes serán los mejores alumnos y los mejores profesionistas. El perfil vocacional esta constituido por varios elementos, como son rasgos de personalidad, intereses vocacionales, aptitudes y habilidades.

Diversas universidades en el país realizan evaluaciones de estos factores, sin por ello obtener el perfil vocacional característico de cada una de las profesio-

nes, ni determinar la relación entre perfil y rendimiento escolar.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEMA

El presente trabajo constituye un acercamiento a la investigación sobre el perfil vocacional y su relación en el aprovechamiento escolar del estudiante universitario.

La investigación fue realizada en la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el proceso de ingreso en los periodos del 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007, con una muestra de 1368 estudiantes, a quienes se les aplicaron los instrumentos 16 Factores de personalidad (Cattell, 1970), Cuestionario de Análisis Clínico (Krug, 2002), Habilidades Mentales Primarias (Thurstone, 1975) y el Cuestionario de Preferencias Vocacionales de Kuder, (1985/2004). Por su parte, el Rendimiento Escolar ha sido evaluado con base en la puntuación derivada del Promedio General de las calificaciones obtenidas en la carrera, y otro indicador que se ha considerado es el Examen General de Conocimientos (Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaita, 2004) que es requisito para el ingreso de los aspirantes.

Damaris Díaz Barajas, Maestra en Psicoterapia Familiar, Profesor Investigador Asociado «C» T/C. Comisión de Orientación Educativa de la Escuela de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Formación en el área Clínica y Educativa. Correo: damdiba@hotmail.com; Marisol Morales Rodríguez, Maestra en Psicología de la Salud, Profesor Investigador Asociado «A» T/C. Comisión de Orientación Educativa de la Escuela de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Diplomado en Hipnosis Ericksoniana. Formación en el área Clínica y Educativa. Correo: marimorales2@yahoo.com.mx; Laura Olivia Amador Zavala, Licenciada en Psicología, Técnico Académico Asociado «A» T/C. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Formación en el Área Educativa. Correo: kurare3011@hotmail.com.

Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, diseño correlacional, tipo longitudinal; el procesamiento de los datos se realizó por medio del Paquete Estadístico SPSS 13.0.

Entre los resultados arrojados, se encontraron como perfil en el área de habilidades, que la población posee capacidades intelectuales en nivel medio en el área de Raciocinio (percentil 21), los puntajes son medio-bajos en los factores de Comprensión Espacial y Fluidez Verbal (percentil 42 y 50, respectivamente), mientras que el Cálculo Numérico y la Comprensión Verbal obtienen puntajes predominantemente bajos (percentil 19 y 34). Así también, se pueden observar puntuaciones moda de cero en las áreas de Comprensión Verbal, Comprensión Espacial, Cálculo Numérico y Fluidez Verbal, mientras que en Raciocinio es de 48.

En relación a los rasgos de personalidad evaluados con el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad, se observa una población con puntajes altos en Expresividad emocional (A+: Expresivo, $\bar{x}=10$), Impulsividad (F+: Entusiasta - impetuoso, $\bar{x}=9$), Aptitud situacional (H+: Audacia, $\bar{x}=7$), Conciencia (O-: Seguridad de si mismo, $\bar{x}=4$) y Posición social (Q1-: Conservador, $\bar{x}=4$). Los puntajes de las escalas restantes no obtienen puntajes significantes.

Lo anterior permite confirmar que los rasgos de personalidad más sobresalientes en esta población caracterizan a individuos interesados por conocer personas, amigables, expresivos, con tendencia hacia el conservadurismo; la intuición como característica distintiva les permite acertar en las relaciones interpersonales. Se observan también rasgos de dependencia al grupo al que pertenecen.

Así mismo, con base en el cuestionario de Análisis Clínico, se describe una población con puntuaciones altas en las escalas de Hipocondriasis (D1+, $\bar{x}=10$), Depresión Suicida (D2+, $\bar{x}=6$), Agitación (D3+, $\bar{x}=8$), Depresión Baja Energía (D5+, $\bar{x}=8$), Apatía - Retirada (D7+, $\bar{x}=10$), Paranoia (Pa+, $\bar{x}=6$) y Esquizofrenia (Sc+, $\bar{x}=10$).

Esto nos permite observar que dentro de los rasgos depresivos de esta población se encuentran la preocupación por su salud y sus funciones corporales, los pensamientos autodestructivos y de intranquilidad, la búsqueda excitación y riesgos, el disfrutar cuando están solas y así como el que pueden sentirse decaídos como para querer hablar con la gente, muestran también impulsos repentinos e incontrolados que los llevan a alejarse de la realidad y creer que se les persigue.

Por su parte, los intereses vocacionales señalan una inclinación por las áreas Persuasivo ($\bar{x}=100$), Servicio Social ($\bar{x}=90$) y Literario ($\bar{x}=75$) y un menor interés por las áreas Musical ($\bar{x}=10$), Aire Libre ($\bar{x}=25$), Mecánico ($\bar{x}=5$), Cálculo ($\bar{x}=45$) y Científico ($\bar{x}=35$).

Resulta importante hacer referencia que las puntuaciones de los intereses vocacionales se muestran en escalas medias, sin que sobresalga de manera significativa alguna de las áreas, cuando lo esperado resultaría que se observarían puntajes mas altos en aspectos como el servicio social.

OTROS FACTORES SIGNIFICATIVOS

Como se mencionó anteriormente, el determinar las características de la población no concluye el trabajo de investigación, pues estos resultados al no estar correlacionados con otros factores, no permiten predecir lo que ocurrirá con los alumnos, siendo este el fin último de la psicometría (predecir conductas), por lo que resulta sumamente importante el poder continuar con el trabajo de correlacionar estas variables con otras como las de rendimiento académico.

Por lo anterior, se procedió con el presente trabajo para confirmar si existía relación entre las puntuaciones obtenidas en los distintos instrumentos psicométricos y variables como el rendimiento de los alumnos por promedio de calificaciones de obtenidas en el transcurso de la carrera, así como con el examen general de conocimientos que se aplica para el ingreso de estos.

De esta manera se observó que el rendimiento escolar mantiene una relación con la inteligencia medida con la prueba de Habilidades Mentales Primarias (.222**), así como con los factores de Comprensión Verbal (.190**), Raciocinio (.142**), Manejo de números (.180**) y Fluidez verbal (.200**). Por otro lado, en relación a la calificación en el Examen General de Conocimientos se encontró correlación con inteligencia general.

Esto permite observar que, efectivamente, las personas que tienen una mayor calificación promedio durante su vida escolar, así como en su examen de conocimientos generales, pueden ser detectadas previamente con base en los resultados del Test de Habilidades primarias, en todas sus subescalas.

Al evaluar la personalidad con 16 Factores de Personalidad, se observaron como características relacionadas con el Promedio General a los Factores Inteligencia B (.174**), la Lealtad Grupal G (161**), la Credibilidad L (-.104**), la Sutileza N (.126**) y la

Autoestima Q3 (.108**). Con la calificación del Examen General de Conocimientos, las correlaciones estadísticamente significativas se observaron en los siguientes factores: Inteligencia B (.301*); Emotividad I (.128**); Credibilidad L (-.082**); Actitud cognitiva M (.148**); Conciencia O (.156**); y Estado de ansiedad Q4 (-.072*).

Esto es, las personas con mejor rendimiento académico muestran como características mayor inteligencia, una fuerza superior del Yo, un Superego fuerte, sensibilidad emocional, confianza, subjetividad, astucia, adecuación serena, control y tranquilidad, esto con base en la evaluación realizada por 16 Factores de Personalidad.

Cabe mencionar que de éstos únicamente el factor O - Conciencia (Adecuación Serena) es una característica frecuente en esta población.

Por otro lado, con el Cuestionario de Análisis Clínico se muestran puntajes que correlacionan con el Promedio de calificaciones en las áreas de Hipocondriasis D1 (.152**); Depresión suicida D2 (.189**); Depresión ansiosa D4 (.113**); Apatía-retirada D7 (.129**), Desviación psicopática Pp (.080**), Psicastenia As (.173**) y Desajuste psicológico Ps (.120**). En lo que respecta a la relación con el Examen General de Conocimientos, las áreas que mantienen correlación estadísticamente significativa son Agitación D3 (.082**); Apatía-retirada D7 (.070**) y Desviación psicopática Pp (.164**).

Es curioso observar que a partir del CAQ, que así como se muestran características depresivas en esta población, estas no interfieren con el Rendimiento Escolar, ya que características como la Hipocondriasis (D1), la Depresión suicida (D2), la Agitación (D3) y la Apatía - Retirada (D7), que son característicos de estos estudiantes, tienen correlaciones significativas positivas con el promedio general.

Y finalmente, se observó una correspondencia entre los intereses vocacionales y el Examen General de Conocimientos en las áreas de Mecánico (-.145**); Cálculo (-.079*); Persuasivo (.093*); Musical (.099*) y Servicio Social (.155**). Únicamente se encontró relación estadísticamente significativa del área de Servicio Social con el Promedio de calificaciones (.102**).

De esta manera, se concluye que existe como característica de esta población el Servicio Social y la Persuasión, y estas a su vez se correlacionan de forma positiva con el Rendimiento Escolar, así como con el interés musical.

Dichos elementos conforman el Perfil Vocacional del alumno con mayor Rendimiento Escolar de la Escuela de Psicología.

CONCLUSIONES

Respecto a las correlaciones entre el rendimiento y los factores de inteligencia, evaluado con el Test de Habilidades Mentales Primarias, se muestra que estos fungen como predictores del éxito escolar. A partir de estos datos se observó que los alumnos con una mayor capacidad intelectual sí logran un mayor rendimiento escolar. Por lo que el análisis de los factores, que en su conjunto denotan una inteligencia general, requiere mantenerse como uno de los elementos más relevantes para el proceso de selección de los aspirantes a la Licenciatura en Psicología.

A su vez, los individuos que obtienen un rendimiento escolar más alto, son aquellos que, con base en el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad, tienen una inteligencia alta, con fortaleza yoica, superego fuerte, sensibilidad emocional, confianza, subjetividad, ingenuidad, adecuación serena, indiferencia a las normas sociales y tranquilidad.

Por otro lado, en el Cuestionario de Análisis Clínico, las escalas Hipocondriasis, Depresión suicida, Agitación, Depresión ansiosa, Apatía-retirada, Desviación psicopática, Psicastenia y Desajuste psicológico obtienen correlaciones con el Rendimiento Escolar. Conviene destacar que los criterios planteados por el instrumento como patológicos en la población estudiada aparecen como rasgos de personalidad, observándose individuos funcionales, o individuos que aunque muestran las anteriores características depresivas, logran resultados académicos positivos, es decir, la depresión no afecta el rendimiento de estos alumnos.

En cuanto a los intereses vocacionales señalan dos tendencias: por un lado, muestra que el rendimiento escolar en la carrera de Psicología es mayor cuando los alumnos mantienen un menor interés en las áreas de mecánico y cálculo y, por otro, los alumnos que obtienen un mayor rendimiento reflejan mayor interés en las áreas persuasivo, musical y servicio social.

De esta manera, el Perfil Vocacional funge como elemento predictor preponderante del éxito escolar, puesto que se observa que los alumnos con un mayor rendimiento escolar si poseen determinados ras-

gos de personalidad, tienen habilidades cognitivas más desarrolladas y sus intereses están más centrados en el área que compete; de ahí, su consideración para la selección de aspirantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, F. (2000). *Principios de la Medición en Psicología y Educación* (11ª Reimpresión). México: Manual Moderno.
- Cattell, R., Eber, H. Tatsuoka, M., Karson, S. & O'Dell, J. (1970/2001). *Cuestionario de 16 Factores de Personalidad (16PF)* (2ª ed.). Institute For Personality and Ability Testing. México: Manual Moderno.
- Coordinación General de la División del Bachillerato Nicolaita (2004). *Guía de estudio para el ingreso a nivel licenciatura 2004-2005*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Engler, B. (2002). *Introducción a las Teorías de la Personalidad*. (4a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Farfán, E., Figueroa, J. & Ramírez, J. (1979). Las pruebas psicológicas. En F. Arias (Ed.), *Administración de recursos humanos* (pp. 425-440). México: Trillas.
- Lara, L. (2000). *Diccionario del Español Usual en México*. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; en <http://www.dgbiblio.unam.mx/obras.html> (febrero de 2006).
- Knapp, R. (1986). *Orientación del escolar* (9ª ed.). España: Morata.
- Kuder, G. F. (2004). *Escala de preferencias Vocacionales*. Madrid: TEA.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Rivas, F. (1998). *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Rivas, F. (2004). *Asesoramiento vocacional*. Madrid: Ariel Psicología.
- Thurstone, L. L. & Thurstone, T.G. (1975/2003). *Test de Habilidades Mentales Primarias Intermedio*. (Reimpresión). México: Manual Moderno



«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

La Orientación Comunitaria y las Herramientas Comunicacionales para su Abordaje

Un Enfoque Social de la Orientación

Xiomara Camargo Martínez*

Resumen: El objetivo del presente trabajo es destacar la necesidad de lograr el compromiso de transformación social basado en un proceso de concientización, organización y movilización de la gente en la búsqueda del bienestar colectivo. Mediante La Orientación Comunitaria, podemos generar acciones concretas que permitan transformar la realidad social actuando con direccionalidad, para impulsar y conducir todas las decisiones y acciones. Los Orientadores(as) deben apreciar el apoyo que brindan las nuevas tecnologías de información y comunicación por conformar herramientas valiosas que complementan y facilitan la intervención orientadora para el abordaje educativo y comunitario. **Palabras claves:** Orientación Comunitaria, Proyectos Comunitarios, Tecnologías de información y Comunicación.

ORIENTACIÓN COMUNITARIA Y TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Vivimos urgidos por la necesidad y posibilidad de cambiar la sociedad desde los diversos espacios de la vida nacional. Sin embargo, generar consensos entre necesidades e intereses potencialmente conflictivos que componen la realidad, tiene dificultades de diferente magnitud. Por ello, es fundamental desarrollar el compromiso de transformación basado en un proceso de concientización, organización y movilización de la gente en la búsqueda del bienestar colectivo. Para alcanzar tal objetivo debemos desde nuestra praxis formadora, crear, desarrollar y apropiarnos de herramientas de pensamiento y acción que puedan aproximarnos con mayor pertinencia a la complejidad de los cambios que necesitamos lograr (Córdova, 2000: 2).

Mediante La Orientación Comunitaria, podemos generar acciones concretas que permitan transformar la realidad social actuando con direccionalidad, es decir, teniendo claro el horizonte para impulsar y conducir deliberadamente en una dirección acordada de todas las decisiones y acciones.

Desde esta perspectiva, la definición de visión de un proyecto o plan significa hacer consciente el acto de crear futuro a partir de la transformación de la realidad presente, basado en un compromiso ético y de amor con las personas que participan y las que están por participar. Se trata de «definir lo que aspiramos vivir y en esa medida, el reto planteado a cada

uno es de no limitarse a ser espectador, sino constructor del porvenir» (Córdova, 2000: 2).

Por tal motivo, considero necesario el manejo del pensamiento estratégico como herramienta, lo que permitirá sistematizar los procesos de cambio a diferentes alcances, apoyado en la planificación de proyectos comunitarios y en las innovaciones tecnológicas comunicacionales, bajo un enfoque de construcción colectiva.

El trabajo comunitario más que una exigencia constitucional de La Republica Bolivariana de Venezuela, es una necesidad social. Con el mismo se pretende dar respuestas a los múltiples problemas que viven las comunidades de nuestra sociedad. El orientador venezolano consciente de su responsabilidad social y poseedor de competencias personales y profesionales, debe diseñar ejecutar y evaluar, programas, proyectos y acciones varias, que tengan gran impacto en la comunidad por lo que se hace necesario extender el radio de influjo social en la tarea de dispensar una eficaz ayuda.

De tal manera, que la acción orientadora, más allá de lograr la identificación de problemas, pueda desarrollar actividades de organización, planificación, prevención, asesoramiento, desarrollo moral, y propiciar la cultura de la participación, como ejes de la intervención. En consecuencia, los problemas tradicionales como el consumo y abuso de drogas y bebidas alcohólicas, crisis en la familia, pobreza, desempleo, exclusión escolar, embarazo a temprana edad,

* Departamento De Orientación, Escuela de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Ponencia presentada en la 1º Jornada de Orientación Integral en el Contexto de la Reforma Educativa Venezolana. Universidad Bicentaria de Aragua. Turmero. Del 11 al 12 de abril, 2008.

enfermedades por contagio ambiental y otros, mediante la acción comunitaria del orientador, tendrían un modo más eficaz de ser canalizados o minimizados.

Cabe destacar que el trabajo comunitario implica acciones multidisciplinarias e interdisciplinarias, vinculadas al trabajador social, sociólogo, psicólogo social, dirigencia comunitaria, fuerza vivas de la localidad e instituciones educativas, sanitarias, de protección del niño, niña y adolescentes, de protección a la familia, consejos comunales y otros.

Así mismo, el trabajo del orientador (a) en el contexto comunitario implica atender diversas áreas del quehacer humano. Para lograrlo se nutre en su formación de elementos interdisciplinarios, lo cual le facilita su incorporación oportuna y efectiva en el campo ocupacional para actuar dentro de equipos multidisciplinarios en diversas esferas laborales/ocupacionales.

Considero importante señalar que, desde los tiempos de Aristóteles la idea de comunidad había representado un estímulo en el pensamiento filosófico-político de muchos autores como Rousseau o Hegel. En los últimos años emerge la teoría comunitaria, como una necesidad de atender el contexto social, cultural e histórico, en el que tiene lugar la vida de relación, para comprender la conducta individual y alcanzar el desarrollo personal y colectivo.

En este sentido, se debe enfatizar la importancia de los vínculos comunitarios, de donde surge la demanda de que los orientadores (as) asuman nuevas estrategias de trabajo y ejerzan la orientación en el contexto comunitario para el abordaje de sus áreas de acción, roles y funciones.

Desde ésta perspectiva, es necesario conocer las competencias básicas del orientador(a) establecidas por La Asociación Internacional de Orientación Educativa y Vocacional (AIOEP, 2003) durante la Conferencia Internacional sobre Calidad en Orientación celebrada en Berna (Suiza) en septiembre 2003 y que tiene mucha relación con la orientación en el contexto comunitario.

Entre las competencias centrales se mencionan: su relación con los miembros claves de las comunidades, el trabajo con recursos humanos comunitarios, la realización del análisis de necesidades y recursos humanos y materiales de la comunidad, el trabajo junto a los miembros de la comunidad para identificar vacíos entre las metas propuestas y la capacidad para concretarlas, el trabajo con la comunidad para diseñar, implementar y evaluar planes, proyectos y

programas, el trabajo con las redes internacionales de recursos para la orientación vocacional y educativa, consultas con los hacedores de políticas, enseñar estrategias a los grupos para la búsqueda de empleo, promover la participación y la conciencia comunitaria, orientar y facilitar con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad, interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

El trabajo del orientador(a) en el contexto comunitario también está basado en competencias medulares profesionales asociadas al perfil del egresado de La Licenciatura en Educación Mención Orientación (Castejon y Zamora, 2001).

Estas competencias comprenden: diagnosticar las características de los sistemas humanos en los contextos educativos, organizacional, asistencial, jurídico y comunitario, diseñar, ejecutar y evaluar programas dirigidos a desarrollar el potencial de los sistemas humanos en los distintos contextos y áreas de la Orientación; también generar investigaciones sobre los aspectos relacionados con las áreas de acción del orientador.

También el trabajo comunitario del orientador(a) se fundamenta en su rol de investigador y promotor social. Para ello se acerca y penetra la comunidad mediante la aplicación del diagnóstico participativo. El mismo es un método para determinar desde el punto de miembro de la comunidad, ¿Cuáles son sus problemas prioritarios?, ¿Qué actividades son necesarias y factibles para mejorar la comunidad? ¿Cómo concientizar y movilizar a sus habitantes?

La complejidad de los procesos comunitarios nos obliga a definir el contexto y los procesos de las comunidades para su mayor comprensión. Siendo así, «La comunidad es más que una simple asociación. Es un tipo de unidad de la que los individuos forman parte, no de un modo instrumental o artificial sino como un valor propio» (Gordillo, 1996: 16).

Una comunidad es siempre un proceso histórico donde ambiente y personas se vinculan entre si y también con los demás ámbitos en los que se inserta, por lo que los miembros de una comunidad pueden estar emparentados por vínculos de sangre, de matrimonio o no. También están unidos por problemas comunes. Sin embargo, aunque las comunidades pueden tener muchas cosas en común, son muy complejas y no se deben concebir como un grupo homogéneo. Y en ocasiones pueden surgir conflictos entre sus miembros.

LA ORIENTACIÓN Y LOS CENTROS COMUNITARIOS

Con la finalidad de brindar una atención oportuna y cercana a los habitantes de los sectores populares fueron creados organismos de servicios múltiples. «Los centros comunitarios constituyen un amplio abanico de servicios generalmente dependientes de La Administración Pública ya sea central, autonómica o local, que tienen como objetivo la contribución y adaptación social del ciudadano» (Bisquerra, 1998: 383)

En estos centros de servicios están los equipos multidisciplinarios, servicios relacionados con el desempleo, formación ocupacional, educación permanente de adultos, servicios de la tercera edad, servicios relacionados con el tiempo libre, la promoción de la mujer, servicios para la juventud y para la prevención de la delincuencia juvenil, inserción social de los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales; prevención y desarrollo de la salud, organización y animación comunitaria, protección de la familia, protección del niño, niña y adolescentes entre otros.

Cabe destacar que uno de los objetivos de la orientación en medios comunitarios ha de ser el desarrollo de competencias en los grupos de riesgo. Entre las principales competencias están las habilidades sociales, el autoconcepto, relaciones interpersonales, manejo del afecto, preparación para las transiciones, proyecto de vida, control del estrés, acceso a los recursos disponibles y otras.

Entre algunas de las estrategias utilizadas por el orientador (a) para el abordaje comunitario se mencionan: campañas, talleres, entrevistas, convivencias, actividades deportivas, reuniones, cursos, video-foros y una variedad de programas de formación.

Actualmente, en La República Bolivariana de Venezuela existen centros comunitarios dependientes de las zonas educativas del Ministerio del Poder Popular para La Educación (MPPE), constituidos por equipos multidisciplinarios, integrados por un profesional de las siguientes áreas: de la sociología, odontología con su asistente dental, medicina, enfermería, psicopedagogía, trabajo social, psicología y orientación. Este equipo de profesionales brinda apoyo y atención a todas las personas que integran el área geográfica del centro comunitario.

En el Estado Carabobo existen cuatro centros comunitarios dependientes del Ministerio del Poder Popular para La Educación, ubicados en las áreas geográficas de: Santa Inés, Santa Rosa, Guacara y Los Guayos; integrados por equipos multidisciplinarios, en los cuales trabajan actualmente 15 orientadores (G.

Castillo, entrevista personal, Octubre 01, 2007). De igual modo se han creado centros en la mayoría de los estados venezolanos.

En lo que respecta al trabajo del orientador(a) en estos centros, está dirigido hacia el área socioeducativa; desarrollando actividades de prevención, promoción y desarrollo del bienestar integral individual y colectivo. Su labor parte del diagnóstico comunitario. Entre las funciones están: ayudar en la implementación del Diagnóstico Integral de Salud (DIS), atender estudiantes con riesgo socioeducativo, fomentar la formación de valores en las personas que habitan en la comunidad, promover la reflexión y construcción de un proyecto de vida personal, ofrecer atención individual, y colectiva.

Por otra parte, el orientador en el contexto comunitario desempeña los roles inherentes a su formación profesional entre los que podemos citar:

Planificador(a): Diseña programas, proyectos acciones y demás actividades propias para la resolución de soluciones específicas.

Investigador(a): Utiliza las herramientas y técnicas que proporcionan los métodos de investigación para hacer más efectivo el proceso de intervención y para el desarrollo de la orientación como disciplina.

Mediador(a): Diseña, desarrolla y evalúa procesos que permiten el desarrollo armónico integral del potencial de los seres humanos.

Asesor(a): Prestas sus servicios profesionales actuando como experto en desarrollo humano en situaciones vinculadas a cualquier área de La Orientación.

Promotor(a) e interventor(a): Participa activamente en los procesos de transformación de los grupos humanos con los que se involucran.

Consultor(a): Diseña evalúa planes de intervención.

Promotor(a) social: sirve de articulador, organizador, líder, y facilitador de procesos humanos que permitan la sana convivencia y la calidad de vida en los diversos contextos de trabajo. (Castejon y Zamora, 2001: 32)

PROYECTOS COMUNITARIOS Y ORIENTACIÓN

Actualmente, en las ciencias sociales como en las ciencias factuales, el proyecto ocupa un lugar fundamental en el proceso de planificación, programación, evaluación e investigación de sus actividades y tareas... «El proyecto constituye una herramienta guía para la acción y un factor de cambio, transformación, mecanismo de unidad y de integración. Es además, un instrumento inseparable de la vida orgánica de nu-

meras disciplinas y campos de trabajo». (Cerde, 2001: 5)

De acuerdo a lo expresado por el autor: Los proyectos de desarrollo comunitarios son inseparables de cualquier acción o estudio que se adelanta como respuesta a una problemática y que tenga como objetivo principal la solución de los problemas y las necesidades básicas de los sectores más pobres de la población (Cerde, 2001: 107)

Para el Modelo Educativo Bolivariano venezolano *la escuela es concebida como el centro del quehacer comunitario*, donde todo el personal que la integra debe implementar acciones que permitan dar respuestas a los problemas sociales del contexto inmediato y en consecuencia a los problemas del Estado. Es a través de la escuela donde se debe dinamizar a la comunidad, desarrollando la cultura de la participación mediante los proyectos de aprendizaje y comunitarios (MPPE, 2004).

En este sentido, El Sistema Educativo Venezolano en sus diversos subsistemas, establece la planificación por proyectos como metodología permanente, donde trasciende el trabajo en la escuela a través de proyectos productivos, comunitarios, de gestión y de aprendizaje. La organización curricular está basada en la metodología por proyectos.

Esta metodología se fundamenta en la indagación comunitaria, lo que favorece la participación protagónica y corresponsable de los ciudadanos a partir del intercambio, el diálogo a niños, niñas, jóvenes, adultos (as) y adultos(as) mayores de la comunidad. Así como también la observación, la entrevista, el cuestionario, la revisión de las fichas de inscripción constituyen herramientas para la obtención de información.

Además, el diagnóstico de la comunidad local es una modalidad de enseñanza problematizadora que se propone caracterizar la comunidad, resaltando sus potencialidades e identificando los problemas y relacionándolos con los aspectos laborales, a fin de proponer posibles acciones comunitarias o sociolaborales.

El diagnóstico local es un proceso en constante revisión y se expresa principalmente en la representación teórica, gráfica, mapas, esquemas, u otras formas, donde se refleja la indagación comunitaria, expresada en forma libre y espontánea, permitiendo en la exposición de las y los estudiantes y de la comunidad, la identificación y jerarquización de las necesidades colectivas e individuales respecto a la comunidad, las potencialidades o aspectos positivos detectados en la comunidad, los problemas o preocupaciones encontrados en las familias y la comunidad,

las propuestas de solución ofrecidas por habitantes de la comunidad, las posibilidades de colaboración y acción conjunta entre los vecinos y otros sectores o zonas. Partiendo del diagnóstico se diseñan, ejecutan y evalúan proyectos con pertinencia social.

En este orden de ideas, El Plan Septuagésimo 2001-2007 del Gobierno Bolivariano de Venezuela, tiene como propósito que cada venezolano se sienta parte de la sociedad democrática, de la cual sea activamente solidario en su transformación hacia un país con una firme identidad geohistórica nacional y al mismo tiempo con vocación latinoamericana y universal. Para ello, se hace necesario desarrollar la cultura de la participación comunitaria.

En tal sentido, el Orientador atenderá el área personal social en la búsqueda de un ser social solidario, creativo y participativo, lo cual constituye el perfil del nuevo republicano, afianzando la práctica de principios y valores. En el área educativa, articulando la educación y el trabajo como procesos fundamentales para el logro de los fines de La República Bolivariana de Venezuela, en labor conjunta con acciones de orientación vocacional. En el área familiar, atendiendo a los ciudadanos y ciudadanas basados en el principio del Continuo Humano y de la corresponsabilidad social, mediante las relaciones territorio- sociedad y Educación desde la comunidad.

Por tal motivo, la orientación comunitaria implica el trabajo de vinculación de la acción de las y los profesionales de la orientación con la comunidad, mediante una intencionalidad transformadora que permite aprovechar los elementos del entorno y contribuir a potenciar la acción educativa, fomentando el sentido de comunidad y la conciencia comunitaria para buscar satisfacer sus necesidades desde ese mundo de vida.

EL LIDERAZGO COMUNITARIO

«El liderazgo es un asunto de gran importancia en La Orientación Comunitaria». Todos los psicólogos comunitarios, así como las organizaciones comunales, en cierto momento se han topado con problemas provocados por la presencia o por la ausencia de líderes naturales en la comunidad. (Montero, 2003: 102)

Es por ello que detectar y contactar líderes naturales en las comunidades, tratar con ellos, proporcionarles formación, son tareas habituales tanto de quienes hacen psicología comunitaria como, en general de aquellos agentes externos que deseen colaborar en procesos de organización y desarrollo de comunidades como los orientadores, psicólogos, sociólogos

y trabajadores sociales. Cuando la actividad comunitaria tiene carácter participativo, la dirección surge del grupo por consenso; las decisiones y los planes se hacen mediante la discusión reflexiva y en las acciones derivadas de ellos, participan muchos miembros de la comunidad. (Montero, 2003: 103)

La articulación del orientador (a) con los líderes comunitarios le facilita y garantiza la implementación de los programas de promoción y prevención. De igual modo, puede contribuir con la búsqueda de soluciones a los problemas prioritarios de los miembros de la comunidad mediante la organización y conducción de proyectos.

Entre los principales características del liderazgo comunitario, podemos mencionar que: es un fenómeno complejo, democrático, activo, participativo, genera y fortalece el compromiso con la comunidad y sus intereses, se asume como servicio, genera modelos de formación y fuentes de información para la comunidad y tiene carácter político al buscar el bienestar colectivo.

En este orden de ideas, el perfil de competencias del orientador (a) sugeridas por La Asociación Internacional de Orientación Educativa y Vocacional AIOSEP (2003), en la especialización o área de Capacitación Comunitaria contempla la capacidad del orientador (a) para: relacionarse con los miembros claves de las comunidades, trabajar con recursos humanos comunitarios, realizar análisis de necesidades y recursos humanos y materiales de la comunidad, identificar vacíos entre las metas propuestas y la capacidad para concretarlas, trabajar con la comunidad para diseñar, implementar y evaluar planes, trabajar con las redes internacionales de recursos para la orientación vocacional y educacional, por lo que el orientador(a) reúne el perfil de un líder comunitario.

NUEVAS TENDENCIAS COMUNICACIONALES APLICADAS A ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y COMUNITARIA.

Las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), según Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002) en el informe sobre Desarrollo Humano en Venezuela, se conciben como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional y por las Tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registro de contenidos, informática, de las comunicaciones, telemática.

En la actualidad observamos un progreso vertiginoso en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones en el campo de La Orientación. Es por ello que, los orientadores (as) deben aprovechar el apoyo que brindan las nuevas tecnologías y considerarlas como herramientas valiosas para el abordaje en los diversos contextos, haciendo uso del computador, bien sea como procesador de textos, como acceso a las bases de datos para almacenar y/o recuperar información o como herramienta complementaria para la intervención orientadora.

Respecto al uso del Internet «es posible proporcionar orientación más allá de la mera información a través de este medio, siendo su mayor aplicación en la obtención e intercambio de información, llegando a ser utilizado en forma sistemática (Bisquerra, 1998: 368). También constituye un poderoso medio de comunicación y de acceso a una gran fuente de información, sin embargo, es necesario concientizar hacia el buen uso del mismo por lo que la producción del material informativo debe ser de calidad con validez y confiabilidad.

En Venezuela el acceso a Internet desde los hogares aumenta cada día más, así como en todos los puntos geográficos de las ciudades y pueblos, por lo que la información y comunicación se hacen cada vez más accesibles y valiosas para todos y todas en los distintos espacios, aprovechando los servicios gratuitos de los infocentros o centros de comunicaciones privados.

También el correo electrónico facilita el intercambio entre los profesionales de la orientación y favorece el contacto de los usuarios con los servicios de orientación permitiendo el acceso a estos, a personas que o bien se encuentren lejos del centro, o bien tienen dificultades para acceder al mismo; además de proporcionar una respuesta más cuidadosa y de más calidad, el orientador puede consultar con otros profesionales ya que posee el potencial y las herramientas tecnológicas para llegar a más personas.

Cabe destacar que, «en los Estados Unidos, algunos profesionales están utilizando el correo electrónico como medio de terapia con clientes que no tienen fácil acceso al terapeuta o bien, prefieren el anonimato de la red» (Bisquerra, 1998: 368).

En Venezuela y gran parte del mundo hoy día se han eliminado los obstáculos para una comunicación cara a cara en línea, puesto que contamos con cámaras incorporadas al sistema que permiten establecer contacto visual entre los que utilizan la Internet superando las barreras del espacio geográfico. Este servicio tiene otras muchas ventajas, y está dando muy

buenos resultados ayudando enormemente a las personas que lo están utilizando, muy especialmente a las redes comunitarias.

En nuestro país el acceso a Internet desde los hogares aumenta cada día más, así como en todos los puntos geográficos de las ciudades y pueblos, por lo que la información y comunicación se hacen cada vez más accesibles y valiosas para todos y todas en los distintos espacios, aprovechando los servicios gratuitos de los infocentros o centros de comunicaciones privados. También, en el contexto comunitario las tecnologías de información y comunicación contribuyen con el desarrollo y bienestar individual y colectivo, partiendo del uso de la telefonía celular, los videos, el Internet, foros, correos y también la radiodifusión. Con ellos podemos articularnos rápidamente y acercarnos como seres humanos, sin las barreras de la apariencia física, la educación, la cultura, el nivel de ingreso, lugar de residencia, círculo social o preferencias políticas.

Además, «el uso de la videoconferencia ofrece también grandes posibilidades para la orientación grupal, para dar sesiones informativas, o como apoyo al aprendizaje a distancia». Tanto el correo electrónico como la video conferencia, se utilizan más cada vez, facilitándonos el trabajo pero al mismo tiempo, obligándonos a revisar y actualizar nuestras habilidades y competencias, así como a plantearnos su adecuación y su utilización afrontando los retos que tenemos los profesionales de la orientación ante ésta sociedad de la información. (Bisquerra, 1998: 369)

En conclusión, las nuevas tecnologías nos ofrecen los siguientes beneficios: el almacenamiento y la recuperación de grandes cantidades de información, brindan apoyo al desarrollo de aspectos concretos de la orientación mediante programas asistidos por el computador, permite la comunicación directa entre los profesionales y las personas mediante el correo electrónico, las videoconferencias y los grupos de noticias; además la investigación de grandes cantidades de información, la búsqueda exhaustiva de bibliografías, el acceso a documentos remotos o las listas de distribución, la formación de orientadores mediante cursos a distancia tanto para la adquisición de conocimientos como para el entrenamiento en destrezas, proporciona importantes oportunidades para mejorar la calidad de la orientación y hacerla potencialmente más accesible a todas las personas.

La convergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), más la integración vertical y horizontal de diferentes actividades y organizaciones

debe ser el motor impulsor de la concreción de redes comunitarias que sean un insumo más del continuo proceso de aprendizaje individual y colectivo.

Es por ello que, El Sistema Educativo Venezolano entre unos de sus objetivos prioritarios contempla que *la escuela sea un espacio para las tecnologías de la información, la comunicación (TIC's) y eje de innovación tecnológica*, motivo por el cual, todos los educadores incluyendo a los orientadores (as) debemos formarnos, actualizarnos para hacer uso de los referidos avances y convertirnos en agentes multiplicadores como líderes comunitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP, 2003). *Competencias del Orientador*. Berna, Suiza.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógicas*. Barcelona: España. Editorial Praxis. S.A.
- Castejon, H. y Zamora, M. (2001). *Diseño de Programas y Servicios en Orientación*. Maracaibo: Venezuela. Ediciones Astro Data, S.A.
- Cerda, H. (1995). *Como Elaborar Proyectos*. Bogotá: Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____ (2001). *Como elaborar proyectos: Diseños, ejecución y evaluación de proyectos sociales y Educativos N° 16*. (4ta Ed.). Bogotá: Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Córdova, Y. (2000). *Construyendo cambio. Conducción y planificación estratégica de proyectos de cambios*. Caracas: Venezuela. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Gordillo, M. (1996). *Orientación y comunidad. La responsabilidad Social del Orientador*. Madrid. Alianza Editorial, S.A.
- Hernández, Z. (2005). *Niveles de discrepancia entre el perfil de competencias sugeridas por La Asociación Internacional de Orientación Educativa y Vocacional y los orientadores de Venezuela*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad de Carabobo, Valencia: Venezuela.
- Ministerio de Educación y Deportes, (2004, Febrero). Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, *Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Paidós.
- _____ (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Paidós.
- Plan Septuannual Venezuela* (2004). Caracas: Venezuela. Serie Educación como continuo humano, Serie N° 1 de 6.

La Orientación por Programa de Intervención. Una Experiencia en Educación Superior

Xiomara Narváez, Nilda Urrieta, Milka Niazoa ¹

Resumen: Esta experiencia se ha elaborado a partir de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos durante siete años de ejecución del Programa Integral de Orientación (PIO), sustentado en las nuevas tendencias existentes en la orientación para el abordaje personal, social y académico del estudiante universitario, con el propósito de brindarle un proceso de orientación con prevalencia de actividades preventivas y de desarrollo que redunden en la optimización de su desempeño estudiantil. Teniendo para ello como anclaje epistemológico los modelos: Prevención y Desarrollo, Orientación Integral, Sistémico de la Orientación, Orientación desde la Concepción Psico-Social del Comportamiento Humano, y el de Formación Integral del Estudiante. El programa contempla para su ejecución cuatro (4) fases: Fase I: Iniciación Universitaria. Fase II: Orientación Grupal. Fase III: Orientación Laboral. Fase IV: Evaluación del Programa, además de considerar la orientación individual como modalidad de atención al estudiante que la requiera. Los resultados se concretan en los siguientes aspectos: fortalecimiento del papel del orientador en el ámbito institucional; consolidación del enfoque de asesoría preventiva y de desarrollo; construcción y afianzamiento de una cultura de participación estudiantil en actividades de orientación como alternativa en el proceso de enseñanza aprendizaje; contextualización de la orientación al responder a requerimientos estudiantiles e institucionales; incorporación activa del docente como mediador en las actividades planificadas en el programa. **Palabras Clave:** Programa, Orientación Integral, Prevención y Desarrollo.

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior como subsistema educativo de la sociedad venezolana, tiene el propósito de formar al estudiante de manera integral con un sólido basamento ético y humanístico. En tal sentido, el Instituto Universitario Experimental de Tecnología «Andrés Eloy Blanco» (IUETAEB), Barquisimeto, Venezuela, tiene como misión la formación integral de profesionales con valores, competentes, emprendedores e innovadores. De allí la necesidad de ofrecer al estudiante la oportunidad de involucrarse en programas alternativos que le permita el desarrollo de competencias personales, sociales y académicas que se correspondan con las exigencias de desarrollo local, regional y nacional.

Por lo antes expuesto, la Unidad de Orientación del Departamento de Desarrollo y Bienestar Estudiantil diseñó el Programa Integral de Orientación (PIO) sobre la base de planteamientos teóricos que conciben el proceso de orientación bajo diversos modelos: de Prevención y Desarrollo, presentado por Bisquerra (1998), de Orientación Integral, propuesto por Forero (1984), el Modelo Sistémico de Orientación, formulado por Araujo (1996), Orientación desde una Concepción Psicosocial del Comportamiento Humano de Casado (1998) y el de Formación Integral del Estudiante presentado por el Servicio de Capacitación y Acompañamiento de Ase-

sores y Juventudes (SERAJ, 1993), que permiten la participación de la totalidad del estudiantado.

El referido programa se ejecuta en cuatro fases: La *Fase I, Iniciación Universitaria*, incluye el subprograma de Información Educativa dirigido a la población estudiantil cursante del Primer Año de Educación Media Diversificada y Profesional en planteles públicos y privados de la ciudad de Barquisimeto, Estado Lara, cuyo propósito es ofrecer información sobre las oportunidades de estudios que oferta el IUETAEB, y el subprograma de Inducción para propiciar la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso al ámbito de la institución. La *Fase II, Orientación Grupal*, involucra a estudiantes del II, III y IV semestre, comprende los subprogramas de Asesoría Académica y Desarrollo Personal mediante los cuales se le facilita el estudiante su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. La *Fase III, Orientación Laboral* atiende a los estudiantes del VI semestre de todas las especialidades para proporcionarle información relacionada con su desempeño personal durante el proceso de pasantías. Finalmente la *Fase IV, Evaluación del programa*, su propósito es el de realimentar las fases de éste y adecuarlo constantemente a las exigencias y necesidades estudiantiles, institucionales y del entorno sociocultural. En este sentido, es importante destacar que las actividades programadas y ejecutadas en cada una de las fases responden a necesidades per-

* **Xiomara Narváez:** Licenciada en Sociología. Magíster Orientación Educativa. Dra. Ciencias de la Educación. Docente Titular. Dedicación Exclusiva. **Nilda Urrieta G.:** Licenciada en Educación, Mención Orientación Educativa. Magíster Orientación Educativa. Dra. Ciencias de la Educación. Docente Titular. Dedicación Exclusiva. **Milka Niazoa:** Licenciada en Educación, Mención Orientación Educativa. Magíster Orientación Educativa. Dra. Ciencias de la Educación. Docente Asociado. Dedicación Exclusiva. Correo: Xionarsu@yahoo.es.

sonales, sociales y académicas identificadas en los estudiantes del IUETAEB.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA INTEGRAL DE ORIENTACIÓN:

1. Brindar al estudiante asesoría integral como alternativa conducente a propiciar el desarrollo de sus potencialidades humanas.
2. Fortalecer el proceso de intervención de la orientación en el ámbito universitario para optimizar el desempeño estudiantil.
3. Consolidar el proceso de orientación al estudiante mediante programas de intervención preventiva y de desarrollo.

FUNDAMENTOS TEÓRICO DEL PROGRAMA INTEGRAL DE ORIENTACIÓN

En el programa se concibe al estudiante desde una perspectiva holística lo que implica la necesidad de abordarlo como ser integral – biopsicosocial y espiritual – con capacidad de autorregulación que le permita canalizar su proceso de desarrollo, interactuar en un contexto socio-cultural determinado y tener disposición para afrontar de manera oportuna las distintas situaciones que se le presentan en el desempeño de sus roles sociales. Así mismo, las nuevas concepciones educativas enmarcadas en la concepción holística del hombre postulan el desarrollo humano como el proceso dirigido a desarrollar competencias en cuatro (4) dimensiones: Ser-Conocer-Hacer- Convivir, las cuales deben verse reflejadas en acciones curriculares conducentes a definir el perfil profesional del estudiante en Educación Superior.

Desde este aspecto se busca revalorizar el factor humano del estudiante al definirlo como un agente proactivo, constructor junto con otros, de escenarios más satisfactorios de sus necesidades, convirtiéndose en promotor de acciones que conlleven al desarrollo de sus potencialidades humanas. Esta concepción del estudiante demuestra la necesidad de construir un modelo de orientación donde se prepara al estudiante para que asigne a sus experiencias educativas un significado y un sentido que le permita actuar eficazmente frente a los cambios imperantes en el contexto.

En tal sentido, la orientación debe convertirse en un elemento que ayude al logro de los fines de la educa-

ción como es el de formar a los estudiantes para construir su proyecto de vida y de esta manera atender de manera adecuada situaciones que se generen como producto de la complejidad de los escenarios sociales donde le corresponda desempeñarse cumpliendo de esta manera con la pertinencia social de sus ejecutorias.

Con relación a lo antes expuesto, emerge el diseño de un modelo de orientación que aborde al estudiante de manera integral sustentado en teóricos como; Bisquerra (1998) quien sostiene que la orientación debe desarrollarse bajo un modelo de prevención y desarrollo dirigido a la totalidad de la matrícula estudiantil poniendo énfasis en el principio de proacción como anticipación de la demanda, lo que implica una planificación y organización de programas por fases cuya finalidad es la prevención y desarrollo integral del estudiante. En el mismo orden de ideas, Forero (1984) basado en los postulados de la Cibernética social, asume la integralidad de la orientación a partir de tres dimensiones, una dimensión de cobertura que deja de lado la visión parcelada de la realidad, una dimensión de articulación y unidad entre las partes, de manera tal que las actividades desplegadas guarden conexión con la totalidad de la realidad circundante y una dimensión de integración dialéctica entre la realidad social cambiante y el programa de orientación con la finalidad de que la realimentación del proceso emerja de la praxis. El proceso de orientación bajo el criterio de integralidad permite el diseño de un programa cuyo propósito se enmarque hacia el fomento de actividades que conduzcan al estudiante a incrementar sus capacidades decisionales, esclarecer metas personales y grupales, redimensionar situaciones particulares mediante el uso adecuado de información, así como a la construcción de un proceso de orientación basado en realidades definidas.

Por otra parte, Araujo (1996) en su modelo de Orientación Sistémica considera al hombre como protagonista de su proyecto de vida, con capacidad para tomar decisiones cruciales y asumir la construcción de su cotidianidad. De acuerdo con esto, es necesario abordar al estudiante como parte relevante de un ámbito que lo afecta, y que él a su vez, está en la posibilidad de cambiar.

En tal sentido, se hace necesario que el orientador conjuntamente con otros adultos significantes inmer-

Las nuevas concepciones educativas enmarcadas en la concepción holística del hombre postulan el desarrollo humano como el proceso dirigido a desarrollar competencias...

sos en el proceso de aprendizaje, asuma la responsabilidad de motorizar las potencialidades del estudiante, interviniéndolo como sujeto activo y promotor de su ambiente, permitiendo el desarrollo de su interioridad en pro de su crecimiento personal. Por su parte, Casado (1998) sostiene que se hace necesario un programa de orientación con dimensión social y psicológica donde el comportamiento del estudiante se asuma como la interrelación entre ambas dimensiones, reflejados en el abordaje interdisciplinario e integracionista del comportamiento humano.

En el mismo orden de ideas, el Servicio de Capacitación y Acompañamiento de Asesores de Juventud (SERAJ) (1993), considera que la formación del estudiante es un proceso de crecimiento personal, social y grupal con metas hacia donde encaminarse y en estrecha vinculación con las condiciones sociales en la que vive, es integral porque responde a los diversos aspectos de la vida humana en profunda relación, por lo tanto la formación como proceso debe articular las dimensiones y etapas de la vida de una manera integral, progresiva y continua, para lograr que el estudiante asuma comportamientos responsables hacia sí mismo y hacia los demás. Lo integral en la formación del estudiante está estructurado por cuatro dimensiones: Personal, Grupal, Crítico-Constructiva y Comunitaria.

Fundamentados en los planteamientos teóricos referidos se construyó el Programa Integral de Orientación (PIO) como un modelo alternativo que articule las necesidades del estudiante, de la institución y del contexto socio cultural.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El programa surgió como inquietud del equipo de orientadores que se incorporaron a la Unidad de Orientación del Departamento de Desarrollo y Bienestar Estudiantil del I.U.E.T.A.E.B. en el año 1998, de introducir cambios en el abordaje del estudiante a través de un proceso de orientación continuo, sistemático y de carácter preventivo con cobertura a la totalidad de la población estudiantil desde su ingreso hasta su egreso de la institución.

Para el diseño del programa, el equipo de orientadores consideró los siguientes supuestos de entrada:

- Asumir la práctica de la orientación enmarcada en un modelo de programa en contraposición con el de servicio imperante en la unidad de orientación.
- Superación de la atención fragmentada y excluyente de la población estudiantil.
- Proyección institucional de la Unidad de Orientación.
- Como toda situación que implica cambios y adaptabilidad, el inicio de la implementación del PIO fue

difícil, lleno de expectativas en cuanto a la ejecución progresiva de cada una de las fases y el involucramiento de la comunidad estudiantil y docente a las mismas.

Iniciar el acercamiento con los estudiantes fue una tarea que implicó:

- Un alto grado de responsabilidad por parte del equipo de orientación en la ejecución de la programación presentada al estudiante durante cada lapso académico, es así como se publica de manera oportuna el cronograma por cada una de las fases a fin de que el estudiante organice e incorpore estas actividades en su horario de clases.
- La retroalimentación permanente entre los actores sociales involucrados en la ejecución del PIO, a fin de emprender cambios y ajustes necesarios en las programaciones y desarrollo de cada fase.
- Solicitar apoyo presupuestario institucional donde se asume el recurso humano, físico y material que permita el cumplimiento de la programación en cada lapso académico.
- Mantener la credibilidad inspirada por el equipo de orientadores en la comunidad universitaria.

Resultados Cualitativos de la Ejecución del Programa

Con relación a los cambios observados en la Comunidad Universitaria desde la implementación del Programa Integral de Orientación se señalan los siguientes:

Docentes:

- Conocimiento de las actividades realizadas por la Unidad de Orientación a través del PIO.
- Participación directa y activa en el desarrollo de las actividades programadas en cada fase del PIO.

Orientadores:

- Cambio de paradigma con respecto al modelo de orientación a utilizar para el abordaje de la población estudiantil, mediante un programa de intervención para la prevención y el desarrollo.
- Mayor flujo de comunicación con la comunidad universitaria.
- Apertura hacia la participación en actividades propias de orientación de adultos significantes, docentes, agentes externos, e instituciones involucradas en el área de salud preventiva,

Estudiantes:

- Fomento de la cultura de participación lo que permite el incremento de atención en las áreas personal-social y académica.

- Disminución de solicitudes de atención bajo la modalidad de orientación individual.

Institucional:

- Apoyo de las actividades programadas en el PIO.
- Asignación de recursos tecnológicos, físicos y materiales.

Durante el desarrollo del Programa se observaron posibilidades y dificultades dentro del contexto institucional, así como estrategias de abordaje, entre ellas se describen:

Posibilidades:

- Aprobación del Programa por Consejo Directivo en el año 1999.
- Ejecutar el programa como política institucional.
- Receptividad de la comunidad universitaria.
- Participación de los docentes como mediadores en el desarrollo de las actividades programadas.
- Apoyo institucional para la capacitación del personal docente coparticipe del programa.

Dificultades:

- Al inicio se observó baja asistencia a las actividades programadas debido al desconocimiento de esta estrategia de abordaje al estudiante.

Estrategia: Campaña informativa sostenida sobre beneficios del programa dirigida a todos los estudiantes.

- Carencia de un software que permita llevar el control de asistencia de los estudiantes a las actividades del PIO.

Estrategia: Instalación de un software para control de gestión del programa.

Con relación a los logros de la experiencia se destacan los siguientes:

- Proyección del proceso de orientación al contexto universitario
- Una nueva concepción del estudiante hacia la orientación como proceso de ayuda.
- Consolidación del proceso de la orientación dirigido al estudiante universitario.
- Una matriz de opinión favorable con relación al rol del orientador en el nivel de educación superior.
- Minimización de la intervención del estudiante bajo la modalidad de orientación individual con prevalencia de lo remedial; en consecuencia, incremento de la modalidad de orientación grupal afianzada en la prevención y el desarrollo.

Finalmente, a continuación se reseñan aprendizajes del equipo de orientación como consecuencia de la implementación del Programa Integral de Orientación:

- Valoración del trabajo en equipo como herramienta conducente al éxito.
- La perseverancia como condición indispensable para el logro de los objetivos.
- Confianza en las acciones emprendidas en el desempeño del rol como orientador.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

En las páginas siguientes se presentan los resultados cuantitativos de la ejecución de las distintas fases del Programa Integral de Orientación discriminados por fases.

CONCLUSIONES

La ejecución del PIO, la administración de la Orientación por Programa en el IUETAEB se considera exitosa por cuanto:

- 1.- Ha viabilizado la administración de la orientación mediante el enfoque de asesoría y consulta, soslayando el modelo remedial y preescriptivo.
- 2.- La participación de la comunidad estudiantil en las actividades de orientación ha ido en incremento.
- 3.- Ha propiciado la disminución de la atención remedial individualizada, por el énfasis preventivo de las actividades.
- 4.- Atiende a requerimientos estudiantiles e institucionales contextualizando la acción orientadora.
- 5.- Ha promovido la participación de los docentes en las actividades del PIO, respondiendo así a uno de los planteamientos de los nuevos enfoques de la orientación como es la incorporación de los adultos significantes en las actividades de orientación.

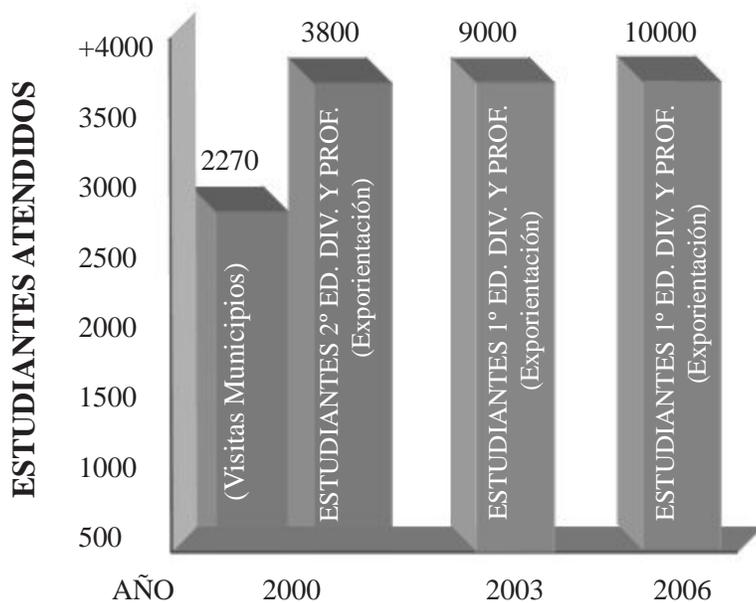
BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, T. (1996) *Orientación Sistémica Hacia un Nuevo Paradigma*. Material mimeografiado. Venezuela. Universidad del Zulia, Maracaibo.**
- Bisquerra, R. (1998) *Modelo de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Edito. Praxis, España.**
- Casado, E. (1998) *Revista de Pedagogía. Una visión Psicosocial Alternativa Para la Orientación Educativa*. Volumen 19, N° 53.**
- Forero, E. (1984) *Cibernética Social Aplicada a un Programa de Orientación Integral*. Ponencia Encuentro Nacional de Orientación.**
- Servicio de Capacitación y Acompañamiento de Asesores de Juventud (S.E.R.A.J.) (1993) *La formación integral de los grupos*. Colombia Colección Experiencia N° 8.**

FASE I: Iniciación Universitaria

Subprograma: Información Educativa

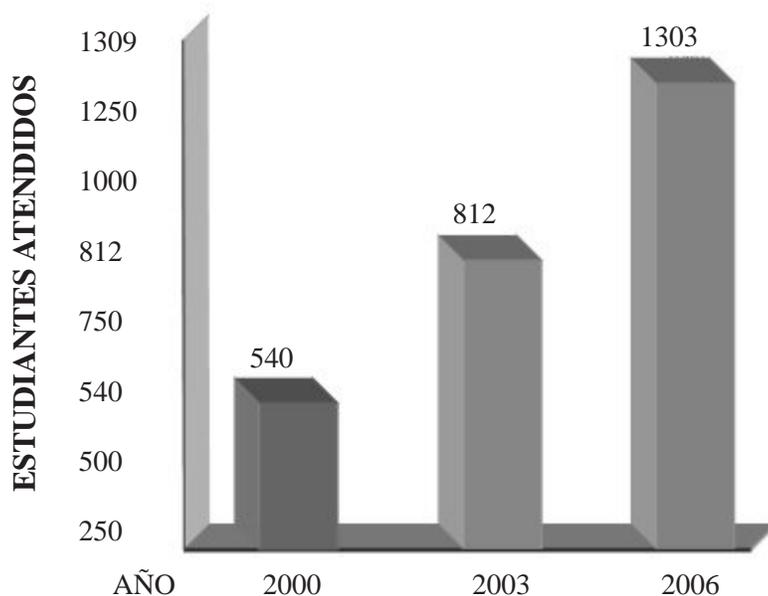
Estudiantes 1° y 2° Año Media Diversificada y Profesional



FASE I: Iniciación Universitaria

Subprograma: Inducción

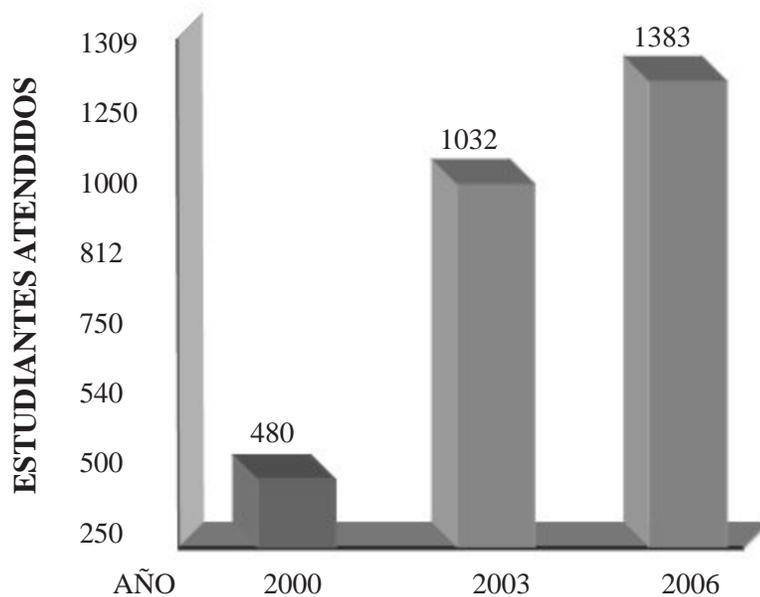
Estudiantes Nuevo Ingreso IUETAEB



FASE II: Orientación Grupal

Subprograma: Asesoría Académica

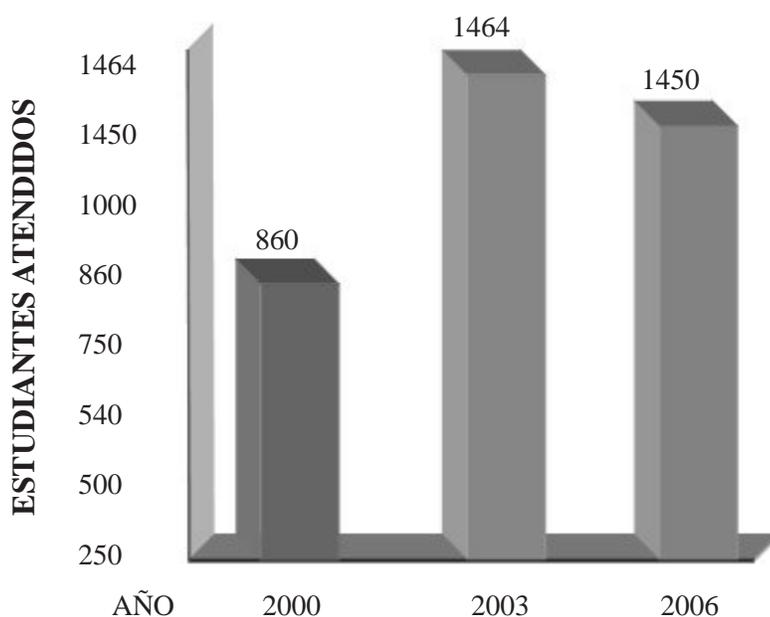
*Estudiantes 2º Semestre
IUETAEB*



FASE II: Orientación Grupal

Subprograma: Desarrollo Personal

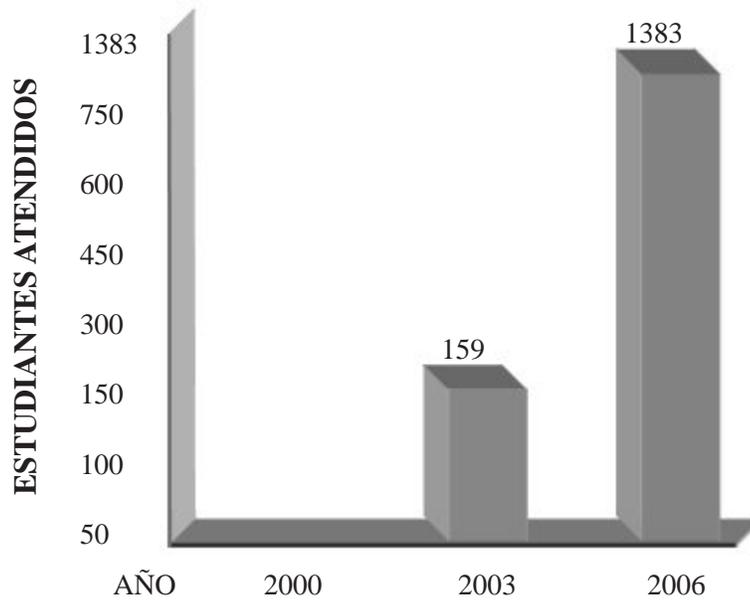
*Estudiantes 3º y 4º Semestre
IUETAEB*



FASE III: Orientación Laboral

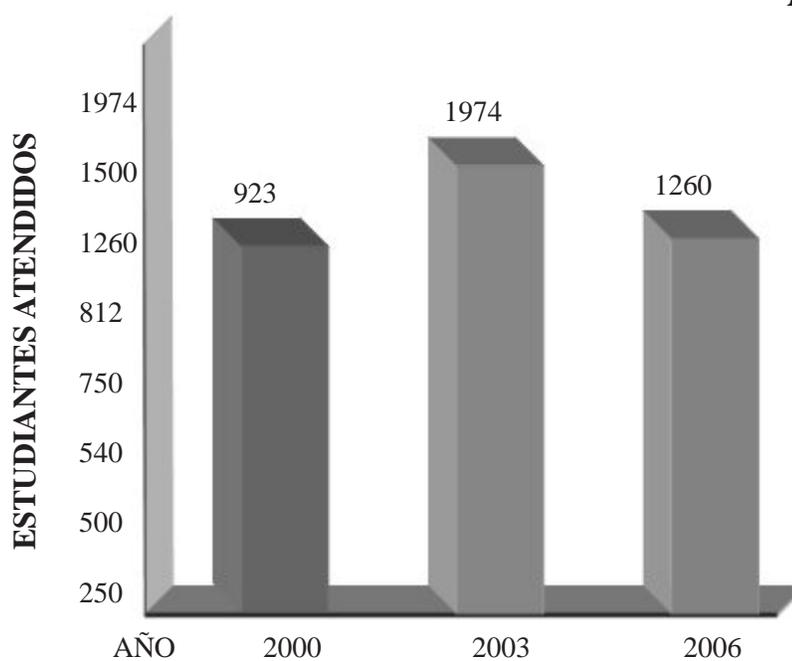
Subprograma: Orientación Laboral

*Estudiantes 5º Semestre
IUETAEB*



Subprograma: Orientación Individual

*Estudiantes Todos los Semestres
IUETAEB*



Comprensión Lectora

José Alberto Monroy Romero y Blanca Estela Gómez López*

Resumen: El presente trabajo hace relación sobre la importancia de la Comprensión Lectora; se plantean las diversas concepciones y definiciones de ella, así como de las diferentes teorías y enfoques propuestos para su comprensión. Se presentan varios estudios de comprensión lectora en diferentes países y sus resultados. Además, se hace referencia a la evaluación sobre la comprensión lectora que se ha hecho en el plano internacional y principalmente en México. Concluyéndose la necesidad de promover más el entrenamiento y capacitación de los alumnos en la comprensión lectora como un medio para mejorar su calidad académica. **Palabras Clave:** Comprensión Lectora, Metacognición, Prueba PISA.

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora, tomándose como: el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.

Durante la última década se ha producido una notable expansión de la evaluación educativa en el nivel internacional, la cual se ha centrado básicamente en los estudiantes, el currículo y el rendimiento de los sistemas educativos. Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC-UNESCO) han promovido programas evaluadores comparativos de diferentes aspectos involucrados en la educación desde diferentes enfoques predominando el económico y sociológico. Sin duda, este tipo de pruebas internacionales dan pauta para hacer observaciones y reflexionar acerca de los objetivos que los países se han propuesto y sus logros, pero no se ha logrado resolver el problema.

Para Goodman (1982), el leer y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones. El autor señala que existe un único proceso de lectura, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe. Mientras que para Guevara (citado en Manzano, 2000), «... es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sen-

sibilidad...». Sequeira (citado en SEP, 2001) define la lectura como «un proceso autodirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer» (p. 85).

Manzano (2000) cita los primeros trabajos sobre comprensión de lectura, señalando en primer lugar el de Romane en 1884, quien después de hacer que unos sujetos leyeran un párrafo de diez líneas durante un periodo de tiempo, les pidió que escribieran todo aquello que recordaran sobre la lectura. A partir de esto, Romane encontró diferencias entre los sujetos en cuanto al tiempo empleado para efectuar la lectura y lo que recordaban; observó que el recuerdo era imperfecto después de la primera lectura pero que después de una segunda lectura muchos términos antes no recordados eran entonces reconocidos. Más adelante en las primeras décadas del siglo pasado, la lectura era equivalente a leer en voz alta y la comprensión de lectura era tan sólo sinónimo de pronunciación correcta. Thorndike, en 1917, ya hablaba de errores o dificultades que se producían en la lectura como: a) fallas en la identificación del significado de una palabra, b) asignación de poca o mucha importancia a una palabra o a una idea, c) respuestas pobres a conclusiones hechas a partir de la lectura. Más tarde, el mismo autor confirma que la lectura no era pasiva ni mecánica, sino un proceso activo que involucra la organización y el análisis de ideas como el mismo que se produce en los procesos de pensamiento considerados de alto nivel.

* José Alberto Monroy Romero es Profesor de Tiempo Completo en la FES-Zaragoza, UNAM. Coordinador del Diplomado en «Orientación Educativa» en la misma institución. Miembro de la Mesa Directiva de la AMPO como Coordinador de Delegaciones 2006-2008. Blanca Estela Gómez López es alumna de la Maestría en Docencia, Investigación e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Carrasco (2003) diferencia entre aprender a leer y leer, la escuela te enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender.

En el siglo anterior durante los años cincuenta el estudio de la lectura y la comprensión lectora fue limitado. En los setenta, el uso de las computadoras causó un fuerte impacto en el área de la lectura. Se hicieron simulaciones sobre comprensión de la lectura. Winogrand (en Manzano, 2000) encontró que debía programar información base en la computadora para que esta constituyera el conocimiento o información con que los lectores contaban (conocimiento previo), la cual era necesaria para comprender los nuevos materiales impresos a los que se enfrentaba el lector.

De acuerdo con Dubois (1991), son tres concepciones teóricas que se han manejado en torno al proceso de lectura durante los cincuenta años previos:

1. La cual predomina hasta los años sesenta, concibe a la lectura como un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información. Esta teoría supone tres niveles en la lectura: 1) Conocimiento de las palabras, 2) Comprensión y 3) Extracción del significado que el texto ofrece. A su vez, considera que la comprensión de la lectura esta compuesta por distintos subniveles como: la habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, sus ideas y el propósito del autor. En este enfoque, el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector es descubrirlo. Dicho de otra manera, supone que si el lector puede hablar y entender la lengua oral, podrá entonces decodificar el texto y entenderlo, lo cual supone una asociación entre comprensión y la correcta oralización del mismo. Así, en esta época el concepto de los docentes sobre lo que es aprender a leer, esta aún limitado e influenciado por esta teoría y no incluye en realidad aspectos relacionados con la comprensión lectora. Sin embargo, aún hoy en día, quedan en nuestro país residuos de estas concepciones.
2. Considera la lectura como un proceso interactivo. Los avances a finales de la década de los setenta en materia psicolingüística y en psicología cognitiva proveen una nueva concepción de la lectura, se ve ahora como un proceso interactivo, destacando el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta última, postula que el lector hace uso de sus conocimientos previos o «esquemas». De esta ma-

nera, los esquemas existentes se reestructuran y se ajustan, están en constante desarrollo y transformación, ya que cada nueva información los amplía y los perfecciona para que a partir de ellos, el lector interactúe con el texto y construya un significado. Por su parte, el modelo psicolingüístico, cuyo líder es Kenneth Goodman, define la lectura como un proceso del lenguaje, que los lectores son usuarios del mismo, que los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y establece que nada de lo que hacen los lectores es accidental; sino que todo es el resultado de su interacción con el texto. Es decir, que el sentido del texto no está sólo en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino que se conforma en la mente del autor y del lector cuando éste reconstruye el texto en forma significativa para él. Así pues se conjugan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, interactuando el lenguaje y los conocimientos previos del lector en su proceso de comprensión.

3. Comprende la lectura como el proceso de transacción entre el lector y el texto. Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *The reader, the text, the poem*. Rosenblatt aportó el término de *transacción* para referirse a la relación recíproca entre el cognoscente y lo conocido, haciendo hincapié en ese proceso recíproco entre el lector y el texto. Así mismo, utiliza el término de *transacción* para enfatizar el circuito dinámico, fluido en el tiempo, la interfusión del lector y el texto, en una síntesis única que constituye el significado al cual denomina «poema». Este «poema» o nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página (Quintana, 2003).

La diferencia que existe entre la teoría Transaccional y la Interactiva es que en la primera el significado que se crea cuando se encuentran el autor y el lector es mayor que el propio texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Se considera que el significado creado será relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico.

En el área de lectura se han efectuado estudios como el de la IEA, el cual utiliza el término de «capacidad lectora» ya que de esta manera considera no puede ser entendido como una simple decodificación o lectura en voz alta, sino como un concepto más amplio y profundo cuyo objetivo central es la aplicación de la lectura en una serie de situaciones para distintos fines. Así

pues, la IEA define a la formación lectora como: «la capacidad para comprender y emplear aquellas formas de lenguaje escrito necesarias para la vida en sociedad y/o que son valoradas por el propio individuo». Mientras que, la OCDE para el estudio PISA (por sus siglas en inglés «Program for International Student Assessment») señala que «la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad (OCDE-INCE, 2000).

El examen del PISA mide a partir de sus estándares, la capacidad lectora no sólo en el ámbito académico, sino en situaciones varias, evaluando si los examinados están preparados para entrar a formar parte de la población activa y participar como miembros de sus respectivas comunidades. La aptitud para la lectura del PISA (2003) mide su dimensión correspondiente al «tipo de reactivo de lectura» con base en tres escalas:

- 1) Obtención de información: muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto.
- 2) Interpretación de textos: ilustra la capacidad para construir significados y hacer inferencias a partir de la información escrita.
- 3) Reflexión y evaluación: informa sobre la capacidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias.

A partir de la puntuación obtenida en los diferentes reactivos el examen ubica a los estudiantes en uno de los cinco niveles que considera:

Nivel I. Personas con muy escasas habilidades.

Nivel II. Personas capaces de manejar solamente material simple. Ubican información directa, realizan inferencias sencillas, son capaces de usar cierto nivel de conocimientos externos para comprender la lectura.

Nivel III. Personas que cuentan con el nivel requerido para terminar el nivel de secundaria e ingresar al bachillerato. Son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular diferentes partes del texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.

Nivel IV. Personas que demuestran el manejo de las habilidades necesarias para un procesamiento de información de orden superior. Capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información anidada,

interpretar significados a partir de sutilezas de lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel V. Personas que demuestran ser capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; son capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.

La visión metacognitiva ya aparecía esbozada, aunque con otras palabras, en el concepto de que el desarrollo cognitivo de un sujeto implica su desarrollo metacognitivo (Crespo, 1999). Para Flavell metacognición es: «cualquier conocimiento o actividad cognitiva que toma como su objeto o regula cualquier aspecto de iniciativa. Se le llama metacognición porque el significado de su núcleo es la cognición sobre la cognición». Así pues, metacognición corresponde a la idea de Vygotsky de un individuo capaz de manejar y dirigir de forma consciente las facultades que conforman su mente. Esta visión aplicada en el estudio de la comprensión lectora implica entonces, la metacompreensión, es decir, un individuo capaz de monitorear su lectura y su comprensión de forma consciente.

Dentro de los modelos de metacompreensión encontramos el propuesto por Ann Brown, el cual existen 4 componentes que interactuando entre ellos mismos, influyen las prestaciones de comprensión del texto escrito:

1. *Tipo de texto*: conocimientos que nos permiten individualizar las características del texto y que tienen influencia en el proceso de comprensión del mismo. Como su estructura, la dificultad semántica y sintáctica, léxico técnico, etcétera.
2. *La consigna*: lo requerido y la finalidad para la que leemos.
3. *Estrategias*: diferentes estrategias que se pueden utilizar y aplicar durante la lectura para obtener una mejor comprensión (lectura rápida, analítica, crítica).
4. *Características de diestro o malos lectores* y la conciencia de la propia motivación del control sobre el contenido; donde un buen lector será aquel que conoce el contexto de lo que está leyendo, que es capaz de hacer predicciones, interpretar y poner en relación la información recién adquirida con la ya poseída.

Si se parte de esta visión metacognitiva, entonces comprender se puede definir como «la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, volver a presentar el tópico de otra manera, entre otras.» (Blythe y Perkins, citado en Maturano, Soliveres y Macías, 2002).

Según Carrasco (2003), el comprender también se puede enseñar y una forma de cultivar la comprensión es enseñar y desarrollar estrategias de lectura. Algunas de las definiciones de estrategias identificadas en la revisión de bibliografía sobre el tema son:

- Es la idea que un agente tiene acerca de la mejor forma de actuar con la finalidad de lograr una meta.
- En el estudio del IRA las entienden como formas prácticas pero flexibles de responder a contexto, situaciones o demandas reconocidas.
- Una estrategia se refiere a una acción cognitiva, consciente y deliberada, que se implementa para alcanzar un objetivo determinado en una situación concreta, es decir, es variable y opcional (Maturano, 2002).

Diversas son las opiniones al respecto, por una parte, Mélen y Borreux (1999) en su investigación sugieren el entrenamiento en aspectos metacognitivos como una acción que favorece el nivel de comprensión lectora, al igual que Maturano (2002) y Reina Just y Sánchez (2000). Sin embargo para Villegas (1998) la diferencia en la comprensión de lectura después de ser instruidos los alumnos con un programa de estrategias no fue significativa. Mientras que para Hernández (2001), el éxito de un programa de entrenamiento en estrategias para mejorar la comprensión lectora se centra en el qué se enseña, los resultados de su investigación después del desarrollo de su programa de entrenamiento enfocado en procesos y estrategias implicados en la expresión escrita como elementos para mejorar la comprensión lectora no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones alcanzadas en el *pretest* y *postest*.

Así pues, en varios estudios en el área de comprensión lectora, como lo afirma Rinaudo (2003), hay consenso entre las distintas líneas de investigación en considerar a la lectura como un rubro importante a ser estudiado y a ver el aprendizaje a partir del texto escrito, como un proceso complejo de interacción entre lector, texto y contexto; aún cuando no se ha visto gran avance en la resolución de los problemas en cuanto al nivel de comprensión lectora en el mundo.

Se han realizado estudios en comprensión lectora en diferentes países. Así, tenemos que en España, se

ha investigado sobre las deficiencias en las habilidades básicas e imprescindibles para el adecuado proceso de aprendizaje como lo es la habilidad en comprensión lectora y la expresión escrita, con la finalidad de elaborar modelos estratégicos para la mejora de la competencia comprensiva y expresiva de los alumnos (Hernández, 2001).

En Francia, se ha analizado el impacto de métodos que integran aspectos metacognitivos sobre la adquisición de competencias base en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria con problemas de retraso leve y problemas de conducta (Mélen y Borreux, 1999). En Chile, se ha investigado sobre los factores metacomprendivos que afectan la comprensión lectora en niños y jóvenes de primaria y secundaria (Crespo y Peronard, 1999). En Argentina, se realizó una investigación sobre estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los alumnos universitarios de diferentes carreras a nivel licenciatura en la comprensión de un texto expositivo (Maturano, Soliveres y Macías, 2002).

Por otro lado, en 1998 la OCDE efectuó la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos como parte del proyecto IALS (International Adult Literacy Survey), participaron países miembros de la organización. De los países latinoamericanos sólo Chile participó y se encontró con resultados alarmantes, donde más de 50% de la población analizada se encuentra en el nivel 1 en las tres variables consideradas en el estudio: prosa, documentos y cuantitativo. La OCDE clasifica al Nivel 1 como el nivel «muy básico y con baja capacidad de lectura» en material escrito (puede consultarse en <http://www.mineduc.cl/revista/antiores/noviembre01/tema2.htm>). México no participó en este estudio, al parecer ha pasado por alto el «problema» de comprensión lectora en adultos.

Así pues, en México, a pesar de que el periodo 2001-2006 se ha concebido como aquél para promover la lectura como política gubernamental, y en particular como política del sector educativo con el programa: «México, un país de lectores» (Díaz Barriga, 2001) aún estamos lejos de lograrlo.

Se han realizado estudios sobre comprensión lectora a nivel básico como el realizado por Just y Sánchez (2000) en la ciudad de Mérida, o la investigación hecha en Sonora por Bazán, Rojas y Zavala (2000), entre otros, que han abarcado aspectos diferentes como la elaboración y validación misma de un instrumento de evaluación de la comprensión lectora o la detección de lectores deficientes y el análisis de los efectos de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura. Otras investi-

gaciones se enfocan a estudiantes universitarios de medicina como la realizada por Villegas (1998) o a poblaciones dentro del marco de las ciencias como son los docentes en el área médica estudiados por Pérez y Aguilar (2001), quienes analizaban el nivel de comprensión de textos de los docentes que asistían al Centro de Investigación Educativa y formación de Docentes de la Región Sur del IMSS mediante un instrumento de falso y verdadero y sesiones plenarias de discusión.

Estos estudios apuntan el grave problema que aqueja a la población en cuanto a comprensión lectora. Lo cual se confirmó con los resultados obtenidos en el examen que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en nuestro país en el 2000, quien calificó el resultado de la evaluación educativa en México como decepcionante después de haberse colocado en las últimas posiciones.

México se ubicó en el último lugar de los 28 países miembros de la OCDE que participaron en la evaluación del 2000 y en el penúltimo de los 32 también evaluados en el PISA 2000 considerando 28 países de la OCDE, más Brasil; Latvia, Liechtenstein y la Federación Rusa, donde Brasil ocupó el último lugar.

En el 2003 se evaluaron 11 países adicionales, considerando estos últimos, México se encuentra, por muy poco, encima de otros países latinos como Chile, Argentina, Brasil y Perú quien se ubicó en la última posición (Andere, 2003).

La prueba internacional conocida como PISA es una evaluación dirigida a jóvenes de 15 años de edad, que mide las destrezas y conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias; además, trata de medir la habilidad de aplicar y relacionar conocimientos y habilidades en estas áreas para resolver situaciones de la vida real.

La prueba PISA mide la aptitud para la lectura en 3 dimensiones: 1) El tipo de reactivo de lectura, 2) La forma y la estructura del material de lectura y 3) El uso para el cual se creó el texto. La dimensión que corresponde al tipo de reactivo se evalúa conforme a 3 escalas o destrezas en comprensión lectora: 1) Obtención de información, 2) Interpretación de textos y 3) Reflexión y evaluación de la información dada.

Los países que pertenecen a la OCDE obtuvieron un promedio de 500 puntos mientras los países no miembros obtuvieron un promedio de 395 puntos; el país con mayor puntuación fue Finlandia con más de 550 puntos; mientras que México obtuvo un promedio de 422 puntos y si bien este promedio está por arriba del promedio de otros países latinoamericanos, no es suficiente y deja ver el grave problema en comprensión lectora de los jóvenes mexicanos.

Si leer esta asociado con la comprensión y aprendemos más fácil lo que comprendemos, esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad.

Esto podría lograrse mediante el entrenamiento de los alumnos sobre el control del aprendizaje de la comprensión lectora; basada en el uso de metacognición así como de procedimientos como la explicación, el modelamiento y la socialización de sus procesos cognitivos referidos a las acciones de orientación, de análisis de las condiciones de las tareas/problemas, la reflexión y la aplicación de diferentes vías de solución y los procesos de regulación y control. Buscando con ello producir niveles más altos de comprensión inferencial, además de propiciar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Andere, E. (2003). *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* México, Ed. Planeta.
- Areiza Londoño, R., Henao Restrepo, L. (2000). «Memoria a largo plazo y comprensión lectora». *Revista de Ciencias Humanas*, N° 18, Colombia.
- Bazán, A., Rojas Borboa, G. y Guirardo, M. (2000). «Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXX, N° 2, pp.115-132, México.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1999). «Comprender la comprensión», en Blythe, T. (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Carrasco, A. (2000). «Leer, leyendo, lectura». *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol. V, N° 9, pp:169-171, México.
- Carrasco, A. (2003). «La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N° 17, enero-abril, pp.129-142.
- Crespo, N. (2000) «Niños y niñas como metacomprendedores: un aporte a la pesquisa acerca de las diferencias cognitivas debidas al género», *Revista Anales del Instituto de Lingüística*, Tomo XXII. Universidad de Cuyo, Argentina.
- Crespo, N. y Peronard, M. (1999) «El conocimiento metacomprendensivo en los primeros años escolares.» *Revista Signos*, 1° y 2° Semestre, N° 45-46, pp.103-119. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Díaz Barriga, Ángel. (2001) «El debate por la lectura. Entre lo simple y la planeación». *Perfiles Educativos*, Vol. 23, N° 92, pp.2-5, México.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, A. (2000). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. México.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

- Fernández, P. (2000) «Contexto pragmático, géneros y comprensión lectora de resúmenes científicos en inglés». *Anales de Documentación*, N° 3, pp.41-53, España.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI
- Flavell, J. (1996). El desarrollo cognitivo. España, Prentice-Hall.
- Goodman, K. (1982). «El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo». En Ferreiro y Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Gollasch (ed.) (1984). *Language & Literacy*. Boston: Routledge and Kegan Paul. USA.
- Goodman, K. (1984) «Unity in Reading: A psycholinguistic guessing game». En Gollasch (ed.) *Language & Literacy*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hernández, A. (2001) «La enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O.: Diseño y desarrollo de tres programas de instrucción.» *Bordón*, Vol.53, N° 1, pp.53-71, España.
- Just, T. y Sánchez, A. (2000) «Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida», *Nueva época*, Vol.4, N° 8 (22), Págs. 77-88, México.
- Manzano, M. (2000). «Impacto del léxico en la lectura de comprensión en los estudiantes de la secundaria técnica N° 1 en el Estado de Tlaxcala». Tesis. Universidad Autónoma de Tlaxcala: Tlaxcala, México.
- Maturano, C., Soliveres, María y Macías, Asención. (2002) «Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias». *Enseñanza de las Ciencias*, N° 20 (3), Págs. 415-425, Argentina.
- Mélen, M. y Borreux, N. (1999) «Incidence d'un entraînement à la métacognition sur des compétences-seuils relatifs à la résolution de problèmes mathématiques dans l'enseignement secondaire spécial de forme 3", *Informations Pédagogiques*, N° 45, pp.33-54, France.
- Montanero, M. y Blázquez, F. (2001) «Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos académicos», *Revista Española de Pedagogía*, N° 219, mayo-agosto, Págs. 251-266.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Aula XXI, Santillana. España.
- OCDE/ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid.
- Otero, J. (1997). «El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico». *Alambique*, 11, Págs.15-22.
- Palincsar, S. y Brown, A. (1997). «La enseñanza para la lectura autorregulada», en Resnick L. y Klopfer L. (comp.) *Currículum y cognición*. Argentina, Aique.
- Pérez Márquez, G., Aguilar Mejía, E., García Villaseñor, A. (2001) «Lectura crítica de textos teóricos : Estrategia para el desarrollo de la aptitud». *Revista Médica del IMSS*, Vol. 40, N° 2, Marzo-Abril, Págs.167-171, México.
- Pont, B., Werquing, P. (2000). «Literacy in a thousand words». Education and Training Division. *Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs*.
- Portilla, R. (1999). «Curso de estrategias de lectura en comprensión de textos de computación escritos en inglés». Tesis. Universidad Autónoma de Tlaxcala: Tlaxcala. México.
- Resnick L. y Klopfer L. (comp.) (1997) *Currículum y cognición*. Argentina, Aique.
- Sánchez, S. (2002). «Propuesta para la enseñanza de comprensión de lectura del programa de inglés, V semestre del Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, Plantel 01». Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala. México.
- Secretaría de educación Pública (2001) *Nuestros nuevos alumnos en secundaria*. Secretaría de educación Pública. México.
- Tiana Ferrer, A.; Gil Escudero, G. (2002). «Oportunidades regionales en la participación en estudios comparativos internacionales de evaluación educativa». *Revista Iberoamericana de Educación* N° 28.
- Villegas, T. (1998). «Conocimientos y estrategias de lectura para comprender textos científicos». *Investigación Hoy*, N° 84, septiembre-octubre, pp.23-29.
- Waldegg, G. y De Agüero, M. (1999). «Habilidades cognitivas y esquemas de razonamiento en estudiantes universitarios». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. iv, N° 8, Págs. 203-244.
- Referencias de Internet
- Alfaro, D. (1999). «Comprensión de Lectura y Procesamiento de la Información». Web: www.economia.unam.mx/enlinea/inducción/tema4.html
- http://www.educarchile.cl/modulos/noticias/consturctor/detalle_noticias.asp?id_noticia=9600
- http://www.geocities.com/lectura_veloz2003/lectura_veloz.html
- Quintana, H. (2003) «La enseñanza de la comprensión lectora». http://coqui.metro.inter.edu/hquintan/Comprension_lectora.html
- Reporte de Chile sobre los resultados de la Encuesta Internacional sobre Competencias y Habilidades de la Población Adulta, ver en <http://www.mineduc.cl/revista/antteriores/noviembre01/tema2.htm>
- Sánchez, M. (2002). «Research on the development and teaching of thinking skills». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1). Retrieved from the World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-amestoy.html>
- Trujillo, Blanca. Reporte del «Taller «Estrategias Cognoscitivas: cómo se aprenden y cómo se enseñan» ver en: http://www.ur.mx/UR/fachycs/enfoques_universitarios/eventosynoticias-educacion-taller_rinaudo.htm

Una Visión Crítica del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Lorena Isis Hernández Basilio*

Resumen: El trabajo forma parte de un capítulo para alcanzar el grado de maestra en la maestría de psicoterapia psicoanalítica de la infancia y la adolescencia en la UVAQ, refleja mi propio paso desde las ciencias positivas al psicoanálisis, es por lo tanto un análisis crítico del reduccionismo con el que frecuentemente se hacen supuestos clínicos de análisis y tratamiento de patologías como el trastorno por Déficit de atención con hiperactividad, por un lado cuando la práctica profesional se dice multidisciplinaria y tiene como base muy poca apertura científica, expresada en las formas de nombrar y renombrar un trastorno de la infancia, así como en las formas de entender los multifactores; lo que lleva a cuestionar el papel que hemos jugado los psicólogos y las psicologías y nos conduce a seguir reflexionando en la conocida y vieja discusión mente-cuerpo. **Palabras clave:** Deficit de atención con hiperactividad, psicoanálisis, multidisciplinarietàad.

Este capítulo da inicio a la parte teórica y en él hago un análisis que refleja el curso de mi propia manera de conocer a los pacientes con Déficit de Atención con hiperactividad TDAH¹, que va desde mi comprensión inicial, en la que formaba parte de una visión psicológica positivista², incluso biologicista³, hasta mi formación actual que se reflejará en la tesis, mostrando un análisis basado en la teorización psicoanalítica y en la comprensión de las características de la psicodinámica y la psicopatología del TDAH, que no se ve expresada en las formas clásicas⁴ para abordar el trastorno.

En la historia del TDAH los médicos y la medicina han ocupado un lugar importante, la descripción de signos y síntomas sin duda ha contribuido a clarificar, clasificar y analizar enfermedades, ha formado parte de la estadística de frecuencias, incidencia, patrones y ha logrado establecer importantes generalizaciones; partir de una análisis diferente no implica una descalificación al avance médico

sino una visión distinta por lo que en primer lugar no partiremos de la redacción del listado de síntomas que contienen los manuales sobre TDAH.

La descripción de síntomas no ocupa el primer lugar del análisis sino el último, la lógica de esta investigación en lo general no parte de los avances en la investigación sobre las teorías biológicas, bioquímicas y anatómicas que se dan en torno al TDAH, el punto de partida se hará bajo una concepción de desarrollo psíquico dimensional más amplio que el que se obtiene cuando este concepto esta unido a la fisiología, la teorización y propuesta en los siguientes capítulos serán en un marco psicoanalítico.

Reitero que este capítulo uno es para mí importante porque expresa mis reflexiones y el camino que he seguido desde el interior de la biología y las neurociencias hasta lograr una conceptualización psíquica más abstracta y por lo mismo más compleja a mi entender.

EL PAPEL DE LA PSICOLOGÍA EN EL TDAH

En la comprensión del TDAH, tanto el DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual)⁵ como el CIE 10 (Clasificación internacional de las enfermedades)⁶ fueron para mi inicialmente libros de consulta que permitieron conocer esta patología, la cual esta descrita y vista a través de la neurología y la psiquiatría, por lo tanto mi comprensión inicial de la misma se dio de lleno dentro de estas ramas de la medicina y a través de sus manuales diagnósticos, en ellos se ofrece una clasificación y descripción del TDAH, y se menciona que esta descripción tiene también por objetivo establecer puntos de encuentro consensuado tanto internacional como con otros profesionales que se vean involucrados en la comprensión de este fenómeno, como los psicólogos.

Esta apertura que se hace a través de los manuales médicos resulta también una invitación al conocimiento de un fenómeno, sin embargo la integración de dos ciencias como la medicina y la psicología parece tropezar

* Licenciada en psicología por la UNAM. Master en Neuropsicología por la UNAM. Master en psicoterapia psicoanalítica por la UVAQ. Psicoterapeuta. Correo: isishbc@hotmail.com.

¹ TDAH, siglas que en adelante se utilizarán para hacen mención del trastorno, existen otras que no emplearé y sin embargo las podemos leer en la literatura refiriéndose a este trastorno DDA, ADD, ADHD.

² Englobando a las ciencias que cómo la medicina se basan en los hechos y en la experiencia positiva para conocer.

³ Bleger refería que cuando por razones metodológicas se aísla o se divide algún grupo de fenómenos y luego se realizan generalizaciones olvidándose de que es un fragmento de un todo, se está ante una aberración del pensamiento científico porque se está reduciendo todo a fenómenos de una misma categoría o un mismo nivel de integración a esta aberración se le conoce como biologismo, psicologismo, sociologismo. Bleger, 1973. «Psicología de la conducta».

⁴ Me refiero por clásicas a las posturas médicas en las ramas de neurología y psiquiatría.

⁵ DSM siglas que se emplean para referirse al manual estadístico de diagnóstico. Y se emplearan para referirse a él en adelante.

⁶ CIE 10, forma abreviada para referirse a la Clasificación Internacional de las Enfermedades que se utilizará para referirse a este manual.

con dificultades para establecer alianzas y crear una participación conjunta, al menos en lo que se refiere a TDAH.

Existe un reto al pensamiento científico Baconiano «debe extenderse y ampliarse el entendimiento, para que abarque la imagen del universo a medida que va siendo descubierto y no reducir el universo a los límites del entendimiento» (Bacon F., citado por Bleger, 1994: 191) que es difícil de llevar a cabo, e implica que las ramas de la medicina en donde nace el diagnóstico de TDAH, concedan a otra ciencia un espacio importante en la comprensión y diagnóstico, además de dar apertura al crecimiento científico y aceptar verdaderamente distintos marcos de referencia en el conocimiento y comprensión de fenómenos psíquicos.

En las líneas de investigación científica médica, encontré una apertura parcial en la inclusión de la psicología y aunque sus investigaciones se encaminan a comprender principalmente la participación biológica en el TDAH, es frecuente leer que admiten en sus conclusiones y discusiones la participación de la psicología en este trastorno, dando lugar a la participación de ramas de la psicología con las que tienen puntos de encuentro como la neuropsicología; o la psicología de modificación conductual y cognitiva, proponiendo que deben formar parte del tratamiento y el diagnóstico del TDAH. Resulta poco común leer en sus reportes científicos que se nos excluya, incluso somos considerados parte de la multidisciplina.

Se esperaría entonces que la práctica clínica en medicina fuera un reflejo de los análisis parcialmente integradores que aporta la investigación médica, que la multidisciplina estuviera presente, sin embargo, ahí en la importante práctica clínica la multidisciplina propuesta se rompe.

Considero que algunos de los factores que intervienen en esta escisión teórica y práctica podrían estar dados porque el TDAH nació como diagnóstico en la rama médica de la neurolo-

gía y la psiquiatría, no sé si hay un «por lo tanto» las teorías psicológicas y los psicólogos no formamos parte de la comprensión y el tratamiento. Esta conclusión pertenecería a una postura médica radical, limitada y reduccionista, para Bleichmar H. (2001: 10), «crear una categoría única cómo causa de todo... para luego ir ampliándola cada vez más a fin de ir incorporando todo lo que ella no puede dar cuenta, puede servir a los fines de conservar una consigna que otorgue identidad», aunque en esta cita Bleichmar se refería a los psicoanalistas reduccionistas, la considero aplicable a cualquier tipo de reducción teórica, que intente imponer su pensar en forma omnipotente.

Otros factores podrían ser explicados por el hecho de que los criterios diagnósticos de los manuales de consulta para el caso del TDAH, no expresan una línea directa y única con las fallas o el mal funcionamiento orgánico, de tal manera que la psicología tiene la oportunidad de hacer teorizaciones clínicas psicopatológicas y por lo tanto establecer tratamientos en los que la opción farmacológica no es la única alternativa, lo que conlleva a que el tratamiento central que ofrece la psiquiatría y la neurología pueda ser discutido.

Otros más, se dan por la frecuente desconfianza que los médicos tienen de los psicólogos que los lleva a no escuchar y no creer⁷ en el diagnóstico, menos aun en los tratamientos, esta desconfianza se vuelve un punto de choque y radicalización que cae en la exclusión de profesionales en la práctica clínica.

Ante una postura médica en la que los supuestos están basados en una supremacía biológica, al psicólogo se nos ve como el «rehabilitador», tarea importante, pero que se relaciona con los logros en el área cognitiva y conductual, por lo que una vez más la psicopatología no aparece en el panorama ni como explicación etiológica ni para ser tratada, por lo tanto la psicología clínica

sobretudo la línea psicoanalítica y psicoterapéutica queda fuera.

Para el TDAH cómo diagnóstico médico, la apertura multidisciplinaria y el pensamiento científico, queda entonces reducido al grupo de ciencias afines en las que se plantea una comprensión fenomenológica obtusa tanto para la etiología como para el tratamiento; lo que genera inconsistencias teóricas y prácticas, estas mismas inconsistencias hacen necesaria la apertura a otras psicologías.

La ramificación y diversificación de la psicología la convierte en más de una postura científica, algunas de las psicologías surgieron del desarrollo que se tuvo ante la unión fuerte con la fisiología, de la que surgió la psicología experimental, el desarrollo del laboratorio y los test psicológicos; la psicología fisiológica, el conductismo y sus evoluciones como psicologías muy apegadas a la ciencia «no podría decirse que la psicología, tanto de su punto de vista de los métodos cómo de su objeto, es una.» (Mueller Fernand, 1992: 7).

Otras de las psicologías que se desarrollaron fueron a las que Mueller llama de las profundidades refiriéndose a la escuela que se desprende del psicoanálisis, gracias al psicoanálisis se logró: «el estudio de la complejidad del funcionamiento psíquico... la existencia del inconsciente y sus múltiples modalidades operatorias» (Bleichmar Hugo. 2001: 2). Por desgracia algunos médicos continúan en la línea de pensamiento que Bleichmar Silvia ubica en el siglo XVIII, y lo denomina intuición sustancialista en la que «La concepción médico-positivista no puede entender el alejamiento de Freud de las explicaciones biofisiológicas y se sigue buscando todavía para los fenómenos psíquicos correspondencias cerebrales o nerviosas...» (Bleichmar S, 1981: 4). Cómo la única forma de comprensión.

La discusión sobre la dualidad mente-cuerpo se ve reflejada no sólo en la validación de psicoanálisis como ciencia, el TDAH es un trastorno que pro-

⁷ Hay dos caminos a entender en esta falta de creencia, la primera ocasionada por la falta de consenso y claridad en la patología misma, la segunda por descalificación a la psicología como ciencia.

mueve la teorización desde varios supuestos teóricos.

La misma investigación del TDAH en psiquiatría presenta cuestionamientos que la teoría biológica no logra abarcar, por ejemplo en *El tratado de Psiquiatría*⁸ (2004), se expresan preguntas abiertas sobre:

a) La inconsistencia de la conducta hiperactiva, ya que la intensidad de los síntomas varía de un ambiente a otro, de una persona a otra; o incluso en el mismo ambiente y con la misma persona.

b) Resulta inconsistente la explicación acerca del proceso atencional como área deficitaria responsable de desencadenar hiperactividad motora. Ya que ha habido hallazgos en los que se encontró aumento de la actividad motora durante el sueño.

Mis propios cuestionamientos a la teorización sobre TDAH, son ante la carencia de explicaciones y observaciones por ejemplo:

a) La minimización que se da a los procesos afectivos, ya que en la descripción fenomenológica de la patología en el tratado de psiquiatría se habla de «interferencias» que afectan los síntomas nucleares (déficit de atención, hiperactividad, impulsividad), refiriéndose a los procesos de conflicto familiar y emocional de los pacientes; sin mayor profundización y a pesar de ser factores que afectan o incluso modifican los síntomas nucleares, estas «interferencias» no merecen una explicación más amplia y detenida.

Aun cuando existe la posibilidad de que estas «interferencias» formen parte de la teorización sobre la variabilidad de los problemas comportamentales, de hiperactividad y de agresividad excesiva o que incluso permitan contribuir en la tipificación del TDAH.

b) La falta de profundización sobre los niños con predominio en inatención, cómo es el caso de Felipe en esta tesis quien a pesar de tener los síntomas nucleares, existen particularidades

que se explican dando importancia a esas «Las interferencias», dando pie con ello a la posibilidad de recibir un tratamiento distinto al clásico.

c) La falta de teorización psico-social para dar respuesta al hecho clínico de que hay mayor incidencia de TDAH en niños que en niñas, sin que profundice en el papel que juegan los procesos de identificación en una familia, los roles y los determinantes psicológicos con los que una sociedad valora las conductas aceptables y no aceptables en los niños y en las niñas por ejemplo.

A través de la teorización fisiológica es muy difícil sostener tal hecho basados solamente en las explicaciones hormonales que llevan niveles menores de impulsividad en las mujeres que los hombres; la vida contemporánea, el ritmo de vida y el cambio de roles han modificado y rebasado lo esperable para cada género y se acepta con más frecuencia la agresividad en las niñas como signo de fortaleza y carácter.

d) la falta de una construcción teórica psicopatológica no subordinada a la función fisiológica, tomando como ejemplos patologías como la depresión o la ansiedad en las que los conflictos intrapsíquicos pueden generar cambios fisiológicos como los trastornos del sueño.

En conclusión, es frecuente encontrar en la práctica clínica cotidiana que los médicos tiendan a desconocer, descalificar o minimizar la explicación psicopatológica, basando su diagnóstico únicamente en el cumplimiento de criterios clínicos descriptivos, resulta preocupante la poca disponibilidad para integrar a otras ciencias; de tal manera que los tratamientos se ven reducidos al uso farmacológico o al uso de terapias en el orden de la modificación conductual, despreciando los cambios que originan los estados emocionales y el significado de la sintomatología en la familia y en el mismo niño.

LA EVOLUCIÓN DE LA NOMENCLATURA EN EL TDAH, «UNA POSTURA TEÓRICA Y EXPLICATIVA»

Los nombres de la personas en general, expresan parte de su historia y muestran su origen, la posición y la importancia que ocupa en la familia, sus vínculos familiares, las fantasías y esperanzas o incluso las prohibiciones. En el caso de TDAH los nombres que ha recibido, incluyen también un discurso, que refleja una construcción teórica que va cambiando y evolucionando, sin duda la identidad de este nombre impacta y orienta tanto a pacientes como a profesionales, orientado a una serie de supuestos basados en el pensamiento lógico, o en las explicaciones médica del padecimiento.

Me resulta interesante realizar un análisis breve de la nomenclatura que se ha usado para identificar el TDAH, pues en esas denominaciones se subraya la orientación y el análisis que se hace del Trastorno en la actualidad.

La historia de los acercamientos al trastorno es variable de autor en autor en el tratado de psiquiatría (2003) Schachar, R. y Ickowicz, A. sugieren que el primer nombre fue identificado en los primeros años del siglo XX como consecuencia de una *lesión cerebral mínima*, esta concepción es atribuida al pediatra Still Friederick quien encontró signos neurológicos leves, déficit de atención y déficit en el control moral en algunos niños «de acuerdo con la teoría prevalente del Darwinismo social el control moral fue el último y mayor logro de la evolución y, era considerado susceptible de perderse como resultado de diversos daños cerebrales» (2003: 2078). Este concepto de déficit en el control moral de los niños apareció y desapareció sin saber porque. En otras revisiones no se explica sobre este desuso o cambio de concepto es posible que se reorganizara y se optara por llamarlo problema conductual, impulsividad o hiperactividad.

Me es interesante el concepto de pérdida de la moral en dos sentidos, primero porque resulta precursor de los

⁸ Tres tomos en los que se hacen revisiones amplias y detalladas de los diagnósticos que se dan en los manuales DSM que se llevan a revisión teórica cada 4 años, estos libros se les dan a los psiquiatras y no sé si están a disposición en librerías.

síntomas de hiperactividad, impulsividad y agresividad; y segundo porque era susceptible de perderse a través de un de una lesión cerebral, es decir la moral era vista como un producto biológico, aunque estoy de acuerdo en que la disfunción frontal promueve algunas conductas desinhibidas, está fuera de proporción no considerarla como una construcción bio-psico-social.

Con esta visión biológica se consideraba que sólo las personas con predisposición genética a sufrir déficit de atención o hiperkinesia mostraban este «daño» una vez más la hiperkinesia como un síntoma que es producto biológico al igual que la moral.

De 1902 a 1940 los nombres fluctuaron entre *daño imperceptible* o *daño cerebral mínimo*. El tratado de psiquiatría refiere que

La sola presencia de las manifestaciones conductuales del síndrome fue considerada suficiente para el diagnóstico de daño cerebral mínimo, mientras que en Reino Unido los médicos requerían la existencia demostrada de una neuropatía como una historia de lesión craneal o un trastorno convulsivo (2003: 2079).

La hipótesis estaba basada en un daño, por lo que se generó una división entre continentes unos a favor de que el daño fuera «perceptible» otros bajo el supuesto de que los síntomas eran la expresión del «daño orgánico», es probable que la diferencia de requisitos en Norteamérica y Europa fomentara la observación de poblaciones distintas que compartían algunos síntomas, habría que agregar que en Europa se requería que además del déficit de atención y la hiperactividad en diversos contextos no presentaran comorbilidad con otros trastornos psicopatológicos, agrandando las diferencias poblacionales de niños con daño cerebral mínimo.

En el Tratado de Psiquiatría DSM IV (2001), los psiquiatras Popper Ch. y West A. realizaron una revisión en la que mostraron una postura crítica ante las atribuciones históricas que se

habían hecho al déficit de atención, refiriendo que fue nombrado daño cerebral mínimo para luego observar que no había daño demostrable y dicen «niños impulsivos se han etiquetado con lesión cerebral mínima y no hay pruebas directas de la existencia de tal lesión»(2001: 824) Se optó entonces por dar peso ya no al término de «lesión o daño mínimo», ahora se daba fuerza a la *disfunción cerebral*, con el tiempo el diagnóstico se construyó basado en *el síntoma de hiperactividad*:

Se les etiquetó con disfunción cerebral mínima DCM aunque las lesiones neurológicas francas pueden producir disfunciones semejantes... se le llamó síndrome hiperkinético aunque no sólo está afecto el sistema motor y síndrome de hiperactividad aunque el 50% de todos los niños varones son calificados como «hiperactivos» por padres y profesores (2001: 825).

Se realizó por primera vez en Europa y en Norteamérica una clasificación más formal exhibida a través de manuales; en Europa se utilizaba la clasificación Internacional de las enfermedades CIE 9 y el trastorno era conocido como *síndrome hiperkinético*; en Norteamérica en el DSM II, se le llamó *síndrome hiperkinético infantil o reacción hiperkinética en la infancia*. En ambas clasificaciones se daba importancia al síntoma de hiperactividad como marcador central de ahora *síndrome*.

En el tratado de psiquiatría DSM (2003), refieren que el nombre cambió de *síndrome a trastorno*; y de *hiperkinético, a déficit de atención*, enfatizando ahora en un proceso psicológico básico como la atención, se llamó entonces, *Trastorno por déficit de atención en el DSM III de 1980*,

El nombre del trastorno se cambió para reflejar la opinión prevalente, especialmente en Norteamérica, de que era el déficit cognitivo más que la hiperactividad lo que constituía el centro del trastorno, sin embargo se conservó una distinción entre el trastorno con y sin hiperactividad (2003: 2078).

Las observaciones sindrómicas no lograban un acuerdo para ponderar los síntomas:

- 1) O bien se era hiperkinético con una falta de control de impulsos que generaban déficit de atención
- 2) O bien el déficit de atención generaba dispersión, hiperactividad secundaria y pobre control de impulsos.

En resumen se destacaron tres síntomas, la hiperactividad, el déficit de atención y la impulsividad, todos en una conformación tripartita ocasionada por disfunción cerebral o daño o neuropatía.

Hasta aquí las discusiones se encajinaban (y aún en la actualidad) a la alteración conductual y cognitiva como producto de disfunción neurofisiológica y neuropsicológica.

En 1987, el DSM III-R cambió el nombre del trastorno por el de trastorno con déficit de atención con hiperactividad y combinó todos los síntomas en una categoría unidimensional, reflejando el punto de vista de entonces de que la falta de atención, la inquietud y la impulsividad estaban relacionados y eran marcadores equivalentes del trastorno (2003: 2078).

En 1994 se resolvió a favor de que los síntomas fueran divididos en dos grupos los que mantenían un predominio en la falta de atención y los que se mantenían en forma predominante con hiperactividad-impulsividad.

En el tratado de psiquiatría (2003) resaltan que tanto el DSM IV como el CIE 10, se han acercado para definir el trastorno y clasificar sus síntomas, el DSM IV⁹ requiere la presencia de 6 síntomas de inatención, o 6 de hiperactividad-impulsividad, o de ambos, en los que los síntomas prevalezcan de mínimo 6 meses y se permite el diagnóstico de 3 subtipos diferentes, además de la comorbilidad con otras patologías como la ansiedad y la depresión, la subdivisión en tres grupos es la siguiente:

⁹ La descripción de los síntomas que se dan para el déficit de atención, para la hiperactividad y para la impulsividad se pueden consultar en el DSM IV e incluso en el DSM IV R.

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado.

Mientras que para el CIE 10 deben estar presentes 6 síntomas de desatención, 3 de hiperactividad y 1 de impulsividad, y el diagnóstico no puede ser dado en ausencia e síntomas de falta de atención, su muestra riguroso para que los síntomas se den de forma persistente en varias situaciones, tanto en casa como en la escuela y otras más, mientras que el DSM requiere que se presente en al menos una situación, las diferencias implican que los pacientes diagnosticados por el CIE presenten mayor gravedad que los que están diagnosticados por el DSM.

Otra diferencia es que el CIE no acepta que se den diagnósticos múltiples y no recomienda que se dé el diagnóstico si existe trastorno de ansiedad o trastornos del estado de ánimo.

Por otro lado las neurociencias mostraron mayor acuerdo y más avances aceptados en ambos continentes como por ejemplo los hallazgos que la neuropsicología aportó sobre los procesos que componen la atención y los mecanismos de autocontrol:

Las teorías actuales están a favor del papel de un deficiente control inhibitorio -el mecanismo de retención que interviene en la regulación temporal, de inicio e interrupción de la acción- y de la neuropatología de la región frontal y de otras áreas del cerebro relacionadas. (2003:2078).

A pesar de las diferencias metodológicas de inclusión y exclusión de síntomas en ambos continentes; sí hubo acuerdo en llamarlo trastorno, logró aceptarse como más complejo y superó la categoría de síndrome entendido por Aduriz F. (2007:20) como «síndrome clínicamente significativo asociado a deterioro en más de un área de funcionamiento»; el hecho de ser

un trastorno implica entonces que se pueda llevar a cabo la diferencia entre aquellos niños que pueden presentar hiperactividad o atención deficiente por otras causas sin que por ello tengan que ser diagnosticados con TDAH, esta evolución en la categoría parece no reflejarse en la práctica médica hoy día.

Elevar a categoría de trastorno nos deja en posibilidad de diferenciar listas sindrómicas de cuadros clínicos; y de favorecer tratamientos en los que no sólo se atiendan los signos y síntomas manifiestos sino que se realicen constructos e inferencias clínicas.

En conclusión los nombres al actual TDAH han sufrido varias modificaciones que expresan un análisis de síntomas que si bien tienen una base biológica compleja no podrían ser ni existir sin la humanización y la personalización que nos brinda la vida emocional y afectiva, despojar del desarrollo del psiquismo sano y patológico de su parte social y psicológica y vestirla de cognición y biología aporta un análisis tan parcial que en sentido filosófico podría llegar a ser falso.

El psicoanálisis tiende a mostrar que la salud mental no depende sólo de la herencia ni de acontecimientos fortuitos, sino que sus fundamentos se construyen en forma activa en la primera infancia cuando la madre es suficientemente buena en su tarea y en el lapso de la niñez que se vive en el seno de una familia que funciona como tal Winnicott (1994: 206).

A los humanos nos conforma más la condición biológica, para Bleger poseemos varias condiciones, una de ellas, la de ser social y pertenecer a la sociedad, refiere que a través de esta condición incorporamos experiencias, nos construimos y nos transformamos:

Ser social... no es un factor superficial que modifica características transitorias o no esenciales del ser humano, sino que cambia profunda y sustancialmente la primitiva condición de ser natural, en el sentido de depender en gran parte de la naturaleza (1973:20).

A esta condición se le unen las de ser concreto, con lo cual adquirimos una

cultura, una religión, una pertenencia que se integra al ser y a la personalidad; y también la de ser histórico, tanto individual como grupal y socialmente.

Hasta ahora el nombre ha mostrado una exclusión afectiva y social, una tendencia a marcarlo como predominantemente biológico y a tratarlo por consecuencia mediante fármacos a pesar de que existen inconsistencias graves que incluso marcan diferencias entre América y Europa.

En el análisis de la etiología, la predominancia biológica genera la expectativa de que es un trastorno que afecta e impacta al paciente y a su familia mostrándolos pasivos tanto a la generación de síntomas como al tratamiento, por lo que los tratamientos farmacológicos operan como la solución al problema dejando de lado el análisis subjetivo.

Al restar importancia al análisis subjetivo de la patología, las psicologías de corte positivista saltan como alternativa de entrenamiento a las consecuencias que les ha generado la alteración biológica de la cual son víctimas y en la que su participación etiológica es nula.

CONCEPTO DE MULTIFACTORIALIDAD.

No obstante la supremacía en las teorías biológicas al explicar el origen del TDAH, en las investigaciones y construcciones explicativas se inicia diciendo que el TDAH es un trastorno multifactorial.

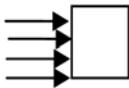
Concepto que lleva a la reflexión en varias líneas, de primera impresión aparece como un término que genera una expectativa sobre la complejidad del trastorno, por lo que el análisis y conocimiento parece incluir varios niveles de compromiso que rebasan al orgánico; y más fenómenos psíquicos que los que se describen como centrales, puede hacernos pensar en la importancia del surgimiento de explicaciones integrativas, ya que no son suficientes los conocimientos que aportan las teorías bioquímica, genética, neuropsicológica, neurología o cualquier rama médica biológica.

Pero también ha sido una sorpresa encontrarme con confusiones en el uso

de este término, que es empleado para explicar diferentes formas de causalidad.

Por ejemplo, a la tendencia a concluir que tener TDAH presupone que quien lo padece está ante un problema biológico; desde las categorías que Bleger José (1973:130) propuso, se le consideraría policausalidad unidireccional:

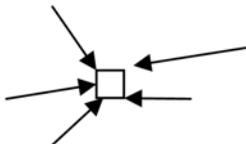
policausalidad unidireccional en el que todo fenómeno es siempre la resultante de un conjunto numeroso de causas, que actúan todas en la misma dirección, impulsando el objeto en el mismo sentido.



En dónde muchas causas orgánicas (genéticas, bioquímicas, fisiológicas) ocasionarían TDAH.

O también dando mayor complejidad al problema, existe la policausalidad concéntrica en la que

«hay muchas causas que actúan en distintas direcciones, de manera que el efecto final es una resultante del paralelogramo de fuerzas y no una simple suma...se incluye el hecho de que una conducta puede ser la resultante de motivos en conflicto entre sí» (1973:130).



A esta policausalidad usada como sinónimo de multifactorialidad, se le adjudica que las distintas teorías biológicas constituyen el fundamento teórico para comprender el fenómeno del TDAH, y que algunas variables psicológicas podrían estar presentes, como se puede leer en el artículo de M.T. Lucas, F. (2005:42)- «Trastorno por déficit de atención e hiperactividad factores etológicos y endofenotipos»; *Revista de Neurología*, 2005.

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH constituye una entidad polimorfa y multifactorial... los avances en las neurociencias han conseguido que el trastorno sea contemplado he investigado desde perspectivas muy amplias. Los aspectos genéticos y los marcadores neuroana-

tómicos y neurobiológicos... el abordaje neuropsicológico más preciso permite un mayor conocimiento de TDAH.

El término «multifactorial», lejos de ser integrador, en muchas de las investigaciones mantiene un enfoque mecanicista, lineal como los del tipo causa-efecto (monocausalidad en cadena) o como la policausalidad ya mencionada, que aunque más compleja continua con una faltante importante y sin tomar en cuenta la *sobre-determinación causal*, entendiéndose por ella que no sólo existe policausalidad compleja con múltiples y complejas relaciones,

sino que además se tiene en cuenta que el efecto producido reaccúa sobre las causas, en un condicionamiento recíproco muy complejo (Bleger, J. 1973:131).

Bleger también propone que en la sobre-determinación causal se han de considerar:

1. *Niveles*: Biológico, psicológico, sociológico.
2. *Ámbitos*: Individual, grupal institucional.
3. *Áreas*: mente, cuerpo y mundo externo.
4. *Campos*: Conciente, inconciente; psicológico, ambiental.
5. *Causas*: subjetivas y objetivas

Al considerar todos estos factores la apertura al paradigma brinda un beneficio multidimensional, mientras que la falta de apertura al paradigma biológico o psicológico, Pichon-Rivière, E. (1985:200) lo considera un obstáculo epistemológico que lentifican el proceso de producción científica, ya que faltan premisas adecuadas para comprender los fenómenos humanos, algunos otros obstáculos propuestos por Rivière son el uso de la lógica formal cómo la única forma de lectura de la realidad o de pensamiento científico:

La lógica formal como la única forma de pensamiento científico con lo que se crean dificultades para efectuar una correcta lectura de la realidad.

Otra más es la ausencia de perspectivas totalizadoras que incluyan la in-

terrelación dialéctica entre individuo y sociedad; y yo agregó que también lo es la dificultad para aceptar fenómenos inconcientes, y las limitaciones que provoca teorizar sólo con fenómenos concientes.

La multifactorialidad es en muchos de los casos reducida y empleada como sinónimo de policausalidad, como formalismo desdibujado en la fuerte tendencia a subordinar los fenómenos psicológicos a la biología, o bien, para mostrar la posibilidad de que la hipótesis biológica puede presentar fallas, como cuando se dice en estadística que existe .05 % de posibilidad de error para marcar que se tiene alta confiabilidad.

Las ciencias positivas han tenido la fuerza de encaminar la teorización y la investigación formando un cauce que empuja y jala hacia las teorías biológicas en las que a través del pensamiento lógico-deductivo se concluye que si falta atención luego entonces, se debe fortalecer esa falta, apostando sus tratamientos al estímulo cognitivo y al control farmacológico de los síntomas que causan displacer al paciente y a quien lo rodea. La comprensión de fenómenos inconcientes, vinculares, emocionales entre otros, es poco atendida o incluso negada.

En esta inercia, los tratamientos se muestran dirigidos a normalizar síntomas ignorando las condiciones sociales, históricas, subjetivas, inconcientes del ser humano dejando de lado la teorización del origen psicodinámico y la estructura psíquica en todas sus dimensiones, forzando a tratar cuadros descriptivos bajo supuestos de control biológico.

La clasificación actual no es suficiente ni determinante en la evolución de la gama sintomatológica, ni en el tratamiento, y la omisión o la mala interpretación que la ciencias positivas o de corte médico dan a la teorización psicológica y psicodinámica, no ha contribuido a esclarecer las variables del origen psico-social.

En la actualidad no ha quedado claro el proceso biológico, la separación que se hace de este con respecto a las demás condiciones humanas,

fracciona y genera dificultades para comprender al TDAH como un fenómeno sobredeterminado, policausal, multidimensional y humano.

La dificultad para tratar a niños con trastorno con TDAH cuestiona el paradigma de las ciencias positivas, que resulta insuficiente en los tratamientos, pero al mismo tiempo abre la posibilidad de integrar otros que profundicen no sólo en las ciencias biológicas sino en las psicodinámicas.

LA PROPUESTA PSICOANALÍTICA

Bleger desde 1973, consideraba que las investigaciones que aislaban al ser humano perderían vigencia al superar los dualismos metafísicos, como innato-adquirido, individuo-sociedad, mente-cuerpo, consideraba que era necesario conceptualizar en forma integrada al humano y que era una aberración del pensamiento científico tomar la parte por el todo o analizar en una categoría única al ser humano.

Todas las ciencias no son sino fragmentos de una sola realidad, única y total; todos los fenómenos se relacionan entre sí y se condicionan recíprocamente. Estos hechos no deben ser olvidados cuando por razones metodológicas se aísla, divide, y estudia por separado algún grupo de fenómenos (Bleger, 1973:73).

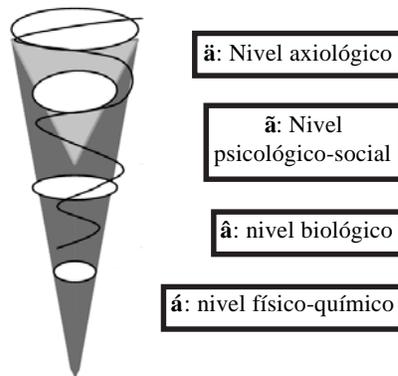
Para Rivière Pichon, las dualidades (mente-cuerpo, salud-enfermedad) sirven para realizar integraciones y descubrir los diferentes aspectos de la psique:

definimos la conducta como estructura, como sistema dialéctico y significativo en permanente interacción, intentando resolver desde esta perspectiva las antinomias mente-cuerpo, individuo y sociedad, organismo-medio (Laganche, citado por Pichon-Rivière, E. 2001:173), concepto en los que la individualidad y no sólo la estadística importan para la comprensión de un fenómeno complejo.

En este sentido integral del humano la conducta es orgánica y psicológica y no puede dejar de ser alguna, de acuerdo con Bleger existen niveles de integración en donde los niveles su-

periores contienen a los inferiores y agregan condiciones nuevas, en donde el nivel psicológico y axiológico serían los niveles más altos que integrarían elementos nuevos que no existen en el nivel biológico.

Todo lo que se manifiesta en el hombre es siempre psicológico y este nivel de integración no puede darse jamás sin los niveles precedentes (1973:71).



(Bleger, p. 71)

Refiere también que la conducta es siempre una manifestación de un ser humano en un contexto social y tiene propiedades que no aparecen en el nivel biológico, y a pesar de que la psicología no puede dar cuenta de la totalidad de un fenómeno, sin la psicología no se completa el estudio de esos fenómenos.

A la complejidad psicológica agregamos los efectos reactuando en las causas (subjetivas y objetivas), en las diferentes áreas (mente, cuerpo y mundo externo), en diferentes campos (consciente, inconsciente; psicológico, ambiental), en diferentes ámbitos (individual, grupal, institucional).

El TDAH nos abre la puerta no sólo a la rehabilitación (estimulación) cognitiva, sino a analizar cómo la cognición activa los estados emocionales, y cómo los estados emocionales guían a la cognición inconsciente y consciente, debiéndose otorgar a los estados afectivos no únicamente el papel de simple subordinado de la cognición sino un lugar relevante en la organización de esta (Ablon, 1994; Jones 1995; Killingmo, 1999; Schore, 1984, citados por Bleichmar, H. 2001)

Los afectos no son entidades aisladas que acompañan la cognición así como tampoco son la consecuencia del pensamiento

la cognición existe dentro de los estados afectivos, formando parte de ellos y no antecediéndolos (Bleichmar, H., 2001:2).

El cuerpo teórico que compone al TDAH puede ser analizado desde una postura teórica diferente a la que le dio origen y considero que como parte de una verdadera apertura científica, esta teoría forma parte esencial en la construcción y comprensión de lo dicho y de lo que aún falta por analizar y depurar en el conocimiento de esta patología, abriendo posibilidades sin caer en determinismos monocausales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aduriz, F. (2007). El niño hiperactivo en la cura y el apoyo del psicoanalista. <http://ule.cvuniversidad.com> (junio del 2007).
- Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta*. Argentina: Paidós 1ª ed.
- Bleichmar, H. (2001). «El cambio terapéutico a la Luz de los conocimientos actuales sobre la memoria y los múltiples procesamientos inconscientes». *Revista de psicoanálisis*, N° 9, nov. 2001: 10; en: <http://www.aperturas.org> (noviembre de 2007).
- Bleichmar, S. (1981). «Construcción de la sexualidad infantil» Secretaria de Educación Pública, SEP, 1981.
- Lucas, F. (2006). «Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: factores etiológicos y endofenotipos». *Revista de Neurología*. 42(supl 2):S9-S11 [versión electrónica]. www.neurologia.com (nd)
- Mueller, F. (1976). *Historia de la psicología*. México. Fondo de Cultura Económica. 2ª ed, 1983.
- Popper, Ch. West, S. (2001). *Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia*. Tratado de psiquiatría DSM IV (Tomo I, pp 825-834). España: MASSON. 3ª ed.
- Pichón-Rivière, E. (1985). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Argentina. Nueva Visión. 31 ed.
- Schachar, R. Ickowicz, A. (2003). *Trastornos hiperkinéticos con déficit de atención en la infancia y la adolescencia*. Tratado de psiquiatría (tomo III, pp. 2077-2096). España: Ars Médica. 1ª ed.
- Winnicott, D. (1994). El hogar nuestro punto de partida. Argentina. Paidós. 1ª ed.

Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos

René Bugarín Olvera*

Resumen: La convergencia y articulación de los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe (ALC) con el sistema Europeo (SE) se plantea en el artículo como un proceso de cooperación que en la actualidad es ineludible: se señalan algunas de las implicaciones que se tendrían en el sistema educativo latinoamericano, y se hace referencia a los proyectos diseñados para acercar sistemas educativos superiores de dos regiones y crear el Espacio Común. Por ello, se caracteriza la evolución de la educación superior en América Latina, se plantean los aspectos básicos del Proceso de Bolonia por ser el marco donde se concentran todas las miradas del desarrollo de la educación superior en la Unión Europea (UE) y por la tendencia que marca hacia América Latina, se mencionan algunas implicaciones del proceso de Bolonia en la educación superior de ALC, se reseñan los principales programas de convergencia, desarrollados en el marco de cooperación birregional entre la Unión Europea y América Latina. Las Cumbres que hasta la fecha se han realizado entre los Jefes de Estado y Gobierno de ambas regiones y los acuerdos que de ahí surgen, considerando las implicaciones de las convergencias y los acuerdos de las cumbres en las Instituciones de Educación Superior (IES) de ALC, se abordan desafíos que están pendientes de superarse para la mejor cooperación entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe en el marco de la creación del Espacio de Enseñanza Superior birregional. Finalmente se realiza una reflexión en torno a la consolidación del Espacio de Educación Superior UEALC-ALCUE. **Palabras clave:** Educación superior, Proceso de Bolonia, América Latina y el Caribe, Unión Europea.

INTRODUCCIÓN

La dinámica mundial y las fuerzas que impulsan el desarrollo económico de las naciones están generando profundas transformaciones en la educación superior, palabras prácticamente inexistentes en el vocabulario de la educación superior hace 20 años –competitividad, globalización, fuerzas de mercado, clientes, parques tecnológicos, innovación industrial, educación transnacional, desarrollo regional- son ahora frecuentes en los corredores y planes de desarrollo universitarios así como en las publicaciones y revistas dedicadas a la educación superior (Malo, 2004: 1). La percepción de esta realidad y de lo que ella significa –por ejemplo, que muchos de los mejores estudiantes del mundo prefieran quedarse en sus países de origen o irse a otros no europeos en vez de contribuir con su talento al desarrollo de Europa – lo que llevó a la Unión Europea a desarrollar programas para atraer a esos estudiantes y para retener a los propios; la llevó a buscar crear el más importante espacio de educación superior del mundo (*Consejo de Europa*, Lisboa, marzo 2000) y a tratar de convertir a la UE en la región más competitiva y dinámica del orbe en cuanto a investigación y desarrollo (Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaración.pdf)

Lo acontecido en Europa en el área de educación superior es punto de partida para el diseño de proyectos educativos en varias regiones del mundo, como es el caso de América Latina y el Caribe, en donde por tener una vinculación estrecha con la unión europea ve en la Declaración de Bolonia un referente para diseñar proyectos de

convergencia, a fin de que se logren mantener y mejorar las relaciones entre las dos regiones y por ende el intercambio estudiantil y de profesionistas que hasta la fecha se tiene. Sin embargo, es necesario conocer los efectos que el Proceso de Bolonia tendría en América Latina si lo que se planea es adecuarse en su totalidad a este, ya que generaría una gran reforma al sistema universitario en toda América Latina que implicaría modificaciones en la estructura, ciclos, titulaciones, sistemas de evaluación y otros aspectos, que en la región de ALC, por su contexto actual, no se encuentran en las mejores circunstancias para afrontar este proceso como se plantea en Europa, ante esta situación se han establecido una serie de proyectos de convergencia con la finalidad de acercar a ambas regiones. Esta cercanía ha llevado incluso, a que jefes de Gobierno y Estado de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe hayan declarado su intención de trabajar para construir, en analogía con el proceso europeo, el Espacio Común de Educación Superior UEALC (Malo, 2004: 2).

En este proceso de creación del Espacio Común de Educación Superior entre la UE y ALC se presenta una serie de desafíos que deben concretarse para permitir estar en sintonía con lo acontecido en Europa, de lo contrario seremos representantes de la educación europea del pasado, mientras se hace más distante la concreción del espacio de educación superior birregional.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La educación superior en diversas regiones del mundo ha experimentado un enorme crecimiento en lo que respecta a su matrícula, ese mismo proceso de masificación, como

* Estudiante del Doctorado en Educación. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Correo: bugarin_rene@hotmail.com.

de diversificación se registra en América Latina en el último cuarto del siglo xx. Actualmente, este nivel educativo cuenta ya con más de 12 millones de alumnos matriculados, la mitad de ellos en México, Brasil y Argentina, pese a que la tasa de asistencia a la educación terciaria en esos tres países representa tan sólo 20% de los jóvenes con edades correspondientes a ese nivel educativo (Malo, 2005: 3). La expansión se ha manifestado en el incremento de instituciones de educación terciario, pero de orden privado, de 75 instituciones que había en 1950 a 330 en 1975; 450 en 1985 y se incrementó para 1995 en 812, de ellas, 319 eran instituciones públicas y 493 privadas. El número de instituciones no universitarias era de 4.626 en 1995 de las que 2.196 eran públicas y 2.430 privadas. Esta situación es claramente diferente a la que había ocurrido hasta la década de los ochenta, cuando hasta ese momento, la educación superior había sido predominantemente estatal y los niveles de calidad se mantuvieron relativamente homogéneos (Fernández, 2007: 129).

En esa época para obtener el título universitario se requería de 6 a 7 años de estudios, los europeos las denominaban carreras de tipo túnel, por ser de muy larga duración, lo que retardaba que el alumno se incorporara al mundo laboral.

En la década de los 90 se introdujeron en el marco de los procesos de globalización, estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. Las crisis nacionales en materia económica llevaron a una fuerte restricción del financiamiento público para los sectores sociales, en general, y para la educación y la universidad, en particular (Fernández, 2007: 129), aún con este contexto situado en los noventa, la población incrementó su demanda para incursionar en la educación terciaria, por los sucesos que acontecían en el mundo, producto de la globalización, era la educación superior la que permitía al estudiante participar en el concierto mundial del conocimiento.

Fernández (2007: 129) afirma que el número de estudiantes de la educación superior se multiplicó por más de treinta veces entre 1950 y 2000. Registrando la siguiente evolución:

Tabla 1: Número de estudiantes de educación superior en América Latina.

Año	Estudiantes
1950	267.000
1970	1.640.000
1980	4.930.000
1990	7.353.000
2000	Unos 12.000.000

La tasa bruta de escolarización terciaria se multiplicó prácticamente por diez en la segunda mitad del siglo xx. En 1950 fue de 2%, en 1970 de 6,3%, en 1980 del 13,8%, en 1990 de 17,1% y en el 2000 de 19,0%. A pesar de este importante crecimiento está muy por debajo de la de los países desarrollados que fue de 51,6% en 1997. Sin embargo, el incremento en la matrícula de educación terciaria en América Latina y de instituciones de orden privado generó una fuerte diversificación de la educación superior, con una simultánea privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad. Así se crea en muchos países de América Latina una gran cantidad de instituciones universitarias privadas que son denominadas «universidades garajes», por sus dimensiones, por su baja calidad y por el tipo de infraestructura física disponible, el propio Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO no ha podido disponer hasta ahora de información regional precisa sobre el número de instituciones de este nivel existentes (Fernández, 2007: 130).

Ante el incremento acelerado de instituciones de corte superior y las notorias desigualdades en los diferentes aspectos educativos entre universidades de América Latina y el Caribe, en la década de los 90's se pone énfasis en los sistemas de evaluación con la finalidad de asegurar la calidad, sin embargo, son pocos los países que obtienen resultados alentadores, por lo que surgen proyectos de convergencia regionales y alianzas de corte internacional, con el firme propósito de lograr una integración entre los sistemas educativos universitarios y superar las deficiencias e incursionar en el mundo de la globalización, que en un principio podemos concebir como un mecanismo que ensancha, intensifica y acelera la interconexión mundial en todos los aspectos de la vida social contemporánea (Callinicos, 2002), por lo que la educación Superior no es la excepción a este proceso de homologación.

Como menciona Fernández (2007: 128), frente a la actual situación de caos y fragmentación que se registra en el Sistema de Educación Superior (SES) en América Latina y el Caribe y ante los importantes avances del Espacio Europeo, encarado por el conjunto de la educación superior de ese continente, resulta importante atender al desafío de consolidación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior y su convergencia con el Europeo, por lo que es necesario considerar los rasgos básicos del proceso de Bolonia, proyecto de integración regional Europeo donde actualmente se concentran las miradas de regiones enteras como el caso de Latinoamérica, y es una tendencia significativa en la consolidación del Espacio de Educación Superior ALCUE.

PROCESO DE BOLONIA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

El 5 de mayo de 1998 con motivo del 700 aniversario de la Universidad de la Sorbona, los ministros de educación de Alemania, Gran Bretaña, Francia e Italia, redactaron un documento conjunto en el que solicitaban a los demás países de la Unión Europea un esfuerzo para la creación de un espacio dedicado a la educación superior, por lo que se previó y llevó a cabo una reunión de seguimiento en la que estuvieron presentes los ministros de educación europeos, quienes firmaron el 19 de junio de 1999 una Declaración conjunta llamada «Área de Educación Superior Europea» pero se hizo más conocida como «Declaración de Bolonia» suscrita por 29 estados europeos, los de la Unión Europea, los del Espacio Europeo de Libre Comercio y los candidatos a la adhesión de Europa Central y del Este, la cual aboga por la creación, para el año 2010, de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes y académicos de la región, así como para los de otros continentes, el cual se realizará en fases bienales, cada una de las cuales terminan mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido y establece directrices para el futuro.

Con el apoyo financiero de la Comisión Europea, la Confederación de las Conferencias de Rectores de la Unión Europea y la Asociación Europea de Universidades (CRUE) preparó un reporte sobre «Tendencias en las Estructuras de Aprendizaje en la Educación Superior», conocido como «Trends I» (junio de 1999). Este trabajo, desarrollado por Guy Haug y Jette Kirstein, contiene información y análisis acerca de las estructuras de educación superior de los Estados miembros de la Unión Europea así como de sus socios del Espacio Económico Europeo. Ello ayudó al Comité de Dirección a redactar un borrador de la declaración que se discutiría en Bolonia con un esquema de las divergencias y convergencias en las estructuras de aprendizaje. Al finalizar el Foro de Bolonia se adoptó una declaración conjunta, donde se enuncia que «la Europa del Conocimiento ahora ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el desarrollo social y humano es un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea» (Tolosa, 2006).

El Proceso de Bolonia sienta las bases para la construcción de un «Espacio Europeo de Educación Superior», el cual estuvo organizado conforme a ciertos principios: Calidad, Movilidad, Diversidad y Competitividad. Bajo estos principios el Proceso de Bolonia fue orientado hacia la consecución de dos objetivos estratégicos:

- El incremento del empleo en la Unión Europea.
- La conversión del Sistema Europeo de Enseñanza Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

La primera Conferencia Ministerial de seguimiento del Proceso de Bolonia se realizó en mayo del año 2001 en Praga, los siguientes comunicados se verificaron en Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007, (<http://www.emes.es/EspacioEuropeo/tabid/221/Default.aspx>), incorporan las conclusiones de los seminarios internacionales realizados y establecen directrices para la continuación del proceso.

López Segrera (2007: 32) señala en el libro *Transformación Mundial de la Educación Superior* los siguientes objetivos instrumentales o líneas de acción del Proceso de Bolonia:

- Adopción de un sistema fácilmente legible que haga posible el reconocimiento mutuo de las titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un suplemento al Diploma.
- Adopción de una estructura educativa de ciclos.
- Adopción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos que favorezca la movilidad, como el European Credit Transfer System (créditos ECTS)
- Promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad y desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la movilidad y eliminación de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas.
- Fomento de la dimensión Europea en la enseñanza superior con particular énfasis en el desarrollo curricular como condición necesaria para el logro de los objetivos del EEES. (Declaración de Bolonia, 1999)

Con el reconocimiento simultáneo y mutuo de las titulaciones, se pretende que los sistemas universitarios sean más compatibles y por ende, más comparables, sin que se pretenda una homologación total de las titulaciones, ni tampoco a que limite su número (Cañas, 2005). La descripción de cada titulación, con contenidos temáticos uniformes en toda la Unión Europea, que permita que las diversas titulaciones de los países del espacio en educación superior europeo sean fácilmente comprensibles y compatibles entre sí, a esta descripción se le llama Suplemento Europeo al Título (*Diploma Supplement*, DS), es un modelo de información unificado, personalizado para el título universitario, sobre los estudios cursados y, las competencias y capacidades profesionales adquiridas, la duración, y estructura de los estudios, y las características e indicadores de calidad y la Universidad que expide el título. Se podría describir como una especie de conversor de las modalidades académicas de cada país en un documento aceptado por todos los países miembros de la Unión Europea.

En lo que se refiere a la estructura de las futuras carreras universitarias, el Ministerio de Educación y Ciencia ha

**Tabla 2: Estructura de Carreras Universitarias
(Elaboración propia)**

Formación Básica	Formación Práctica
Duración 3 años 180 créditos Dos tercios de los contenidos serán diseñados por el Gobierno y un tercio por cada universidad. Título académico: Diploma no oficial.	1 Año 60 créditos Proyecto de fin de carrera, prácticas tuteladas, estancias clínicas. Título: Grado (actual licenciado).
Posgrado	
1 año 60 créditos Profesional, académico ó investigador. Título académico: Máster (de orientación profesional o académica).	Para obtener el título de Máster son necesarios 300 créditos Si el alumno no ha realizado la formación práctica, el posgrado durará dos años.
Doctorado	
Duración aproximada 3 años. No se mide en créditos	Formación investigadora. Título académico: Doctor

comenzado a presentar las primeras propuestas de titulaciones adaptadas al EEES. (<http://www.educawed.com/edw/seccion.asp>)

El sistema ECTS establece las condiciones para que se logre el acercamiento entre las universidades y amplía las opciones que se dan a los estudiantes. Ayala y Robledo, (2002) señalan que el sistema europeo de créditos transferibles se constituye por tres elementos básicos:

1. Información sobre los programas de estudio y los resultados de los estudiantes (catálogo informativo).
2. Acuerdo entre los centros de estudio y los estudiantes (contrato de estudio).
3. Tránsito de los créditos que representan el cúmulo de trabajo efectivo del estudiante (Certificación Académica).

El sistema ECTS describe de un modo uniforme en toda Europa la carga de trabajo de cada estudiante, mediante este sistema, se presenta atención prioritaria al desarrollo de destrezas, capacidades y habilidades de los titulados, además de los contenidos específicos de las materias estudiadas (Cepeda, 2006: 376).

Los firmantes de Bolonia se han impuesto evaluaciones permanentes para asegurar la calidad en la actividad universitaria, que será evaluada y acreditada periódicamente, las agencias nacionales encargadas de la evaluación de la calidad se agrupan en una red europea con una metodología común que establece un marco de acreditación para los países integrantes del proceso.

Implicaciones del Proceso de Bolonia en las IES de América Latina y el Caribe

Después de haber expuesto brevemente lo consistente a las líneas de acción de Bolonia, hay que tener en cuenta que si lo que se pretende es mantener o incrementar las relaciones históricas en el ámbito educativo entre la UE y ALC, resulta necesario exponer las implicaciones que se tendrían al pretender implementar los objetivos de Bolonia en las Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Cepeda (2006: 377) señala que para mantener las relaciones en el ámbito educativo con Europa es imprescindible realizar cambios en el sistema educativo en áreas como la titulación, duración de las carreras, la estructura de ciclos, contenidos temáticos y el sistema de créditos.

En América Latina existe una gran diversidad de titulaciones, cuando el estudiante pretende hacer válido su título para efectos de obtener un empleo o para continuar sus estudios profesionales en otro país de la región y no están en convergencia con la institución que lo expide, éste no es aceptado, lo que frena en primera instancia la movilidad del profesional, resultando esta situación un obstáculo importante para establecer la cooperación con las universidades de Europa, la reestructuración o proceso de cambio y ajuste que se vive en Europa reducirá el número de carreras y la duración de las mismas, lo que implicaría que en ALC las titulaciones sean más acordes a lo que acontece en Europa de tal manera que se logre la homologación de estudios y por ende se permita la movilidad entre los países de cada región y por ende entre ALC y la UE.

Con referencia a la duración de las carreras en Europa se precisan de diferente manera los tres ciclos, por lo que implicaría que en América Latina las carreras se adecuaran al tiempo de duración que se presenta en la estructura universitaria europea, aunado a la necesidad que existe de recortar el tiempo de estudio para que los

estudiantes que culminen puedan acceder al mercado de trabajo con los conocimientos y competencias requeridas en ese momento y evitar que queden rezagados en virtud de la gran velocidad con que se genera actualmente el conocimiento. López Segrera (2007: 26) señala que para el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, por lo que si no se realizan proyectos en tiempo y forma entre las naciones latinoamericanas para estar en sintonía con lo que acontece en Europa, estará muy lejana la concreción de lo establecido en el proyecto «Horizonte 2015»

El sistema de créditos ECTS o estructura de las carreras universitarias en Europa cuenta con agencias nacionales responsables de la evaluación, coordinadas con una red central para asegurar la calidad en el desarrollo de las competencias del estudiante. Si América Latina y el Caribe pretenden quedar dentro del espacio de movilidad estudiantil tienen que ofrecer un sistema evaluativo comparable con los estándares del sistema ECTS. Esto obliga a una profunda reestructuración de todo el sistema de enseñanza, ya que el ECTS toma en cuenta la totalidad de las actividades del estudiante para otorgarle créditos, que son las competencias o capacidades que pueden desarrollar los poseedores de un título. Esto sugiere una transformación radical del sistema educativo que responde al cambio al que estamos asistiendo en las últimas décadas hacia una sociedad del conocimiento entendida también como una sociedad del aprendizaje. Se tendría que contar en cada nación de América Latina y el Caribe, con un sistema de evaluación y, que dependan de una red latinoamericana para asegurar su coordinación, con el propósito de estar en sintonía con el sistema de evaluación europeo. ALC requeriría de documentos semejantes al Suplemento Europeo al Título, con la finalidad de demostrar, qué es exactamente lo que ha estudiado o cuáles son sus competencias profesionales.

En lo que respecta al área del doctorado, actualmente no ha quedado aún claro lo referente a los créditos que se otorgarán a este ciclo lo que propicia un ambiente de incertidumbre complicando la transferencia de esos doctores hacia instituciones de Educación Superior de ALC, aunado a que no existe una propuesta clara sobre la financiación de los estudios, únicamente se conoce que la universidad podrá concretar acuerdos de colaboración con otras instituciones u organismos públicos o privados, así como con empresas, lo que permitirá que parte de la inversión destinada a posgrados sea de tipo privado y por lo tanto se de el control de la iniciativa privada con respecto a que tipo de investigadores son rentables económicamente y se limitaría el financiamiento a todas aquellas investigaciones no rentables económicamente pero relevantes socialmente, lo que implica un desafío más respecto a la concreción del proyecto europeo para el 2010 y por consiguiente al proyecto birregional en educación superior «Horizonte 2015».

Ahora bien tomando como referencia el proyecto del proceso de Bolonia y con la intención de contribuir al acercamiento de los sistemas educacionales Superiores, en los últimos años se han concretado varios proyectos con la firme intención de formar un Espacio Superior entre América Latina y Europa. Para tal efecto resulta importante conocer las características básicas de los proyectos de convergencia y sus implicaciones en las IES de ALC.

POLÍTICAS Y PROYECTOS DE CONVERGENCIA DEL ESPACIO COMÚN EN EDUCACIÓN SUPERIOR ALCUE

Dentro de los procesos de cambio que se registra en distintas partes del mundo, los que están ocurriendo en la educación superior europea, son sin duda los más observados, documentados y analizados. Ésto no sólo obedece a la importancia económica y política de esa región, sino al hecho de que es la región de mayor tradición universitaria.

Salvador Malo (2004: 2) señala que la región europea está embarcada en un proceso para transformar a la educación universitaria, por la manera de acercar sistemas muy diferentes entre sí, de comparar y equiparar créditos, títulos y grados diversos, de armonizar objetivos y procesos educativos y de evaluación y acreditación de lo ofrecido y alcanzado, de ajustar tiempos, leyes y reglamentos, se vuelve asimismo, razón de estudio y análisis. Como lo es también, el que se esté dando sin grandes polarizaciones, acusaciones o reclamos serios, y sin sacrificar la calidad, diversidad y creatividad de cada uno de los sistemas e instituciones educativos.

Las condiciones de cambio en la educación superior de América Latina y el Caribe son claramente distintas. Sin duda la educación superior de la región ha experimentado procesos de cambio, de expansión y diversificación; se han dado asimismo múltiples programas y acciones educativas de índole nacional; se han puesto en marcha proyectos de carácter supranacional. Sin embargo, la mayor parte de estos descansan en el interés nacional no regional y menos aún continental.

En ALC, la globalización europea es vista como una fuerza algo menos atemorizante que la de Estados Unidos, más comprensible y humanitaria que la de los asiáticos, y más acorde a nuestra idiosincrasia y costumbres que la de los australianos. Se le considera, en suma, con menos recelo que la de las de otras regiones (Malo, 2005: 3).

Esta herencia común y estos lazos que nos unen, así como las relaciones entre ambas regiones, fue lo que llevo a los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe a declarar su interés en trabajar conjuntamente para crear el espacio común de enseñanza superior. El origen de este proyecto se remonta a la Cumbre birregional del Río de Janeiro (junio, 1999) donde se expresa la *voluntad política* de intensificar las relaciones transcontinentales, y donde se definió la educación superior como un bien público, esencial para el desarrollo humano, social y tecnológico y se afirmó

que la enseñanza superior era una prioridad de actuación (Ermólieva, 2007: 2). A partir de la primera cumbre se intensifican los trabajos para hacer realidad un espacio de enseñanza superior entre la Unión Europea y América Latina, por lo que en el año 2000 los ministros de educación de ambas regiones reunidos en París en el marco de la Conferencia Ministerial de los países UEALC sobre enseñanza superior, manifestaran como necesaria una cooperación mas directa para favorecer la emergencia de un *Espacio Común de Enseñanza Superior*, reafirmando el compromiso con la Declaración de París que contiene una serie de prioridades:

- Impulsar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
- Desarrollar mecanismos que permitan el reconocimiento y la convalidación de periodos de estudio.
- Intercambiar experiencias de éxito referentes a la dirección, gestión y evaluación de los sistemas de enseñanza superior.
- Favorecer la articulación entre formación y empleo.
- Crear centros de estudios europeos en América Latina y el Caribe y desarrollar centros de estudio de América Latina y el Caribe en los países de la Unión Europea.

Con la finalidad de poner en práctica las prioridades señaladas, se crea un comité de seguimiento integrado por Francia y España en representación de los miembros de la Unión Europea, México y Brasil por los integrantes de América Latina y el Caribe, y San Cristóbal y Nieves por el Caribe; elaboran un Plan de Acción 2002- 2004, refrendado en la segunda cumbre de jefes de Estado y de Gobierno UEALC que se efectuó en mayo de 2002 en Madrid, el plan establece los dos objetivos principales de cooperación en materia de enseñanza superior. (<http://www.aneca.es/prensa/notas/docs/241104>)

1. Fomentar la movilidad de manera intra e interregional, y mejorar las condiciones en las que ésta se desarrolla en la actualidad.
2. Promover el conocimiento científico recíproco de los sistemas de evaluación nacionales existentes, con el objetivo de intercambiar experiencias de éxito en ese ámbito, que sirvan para perfeccionar los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior de manera intra e interregional.

De la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de ALCUE celebrada en Guadalajara, México, en mayo de 2004, emanaron dos documentos:

1. Declaración de Guadalajara: Destaca en lo referente a la educación superior, el acuerdo de extender hasta 2008 el Plan de Acción para construir un Espacio Común de Educación Superior entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea, con los objetivos supremos de contribuir al mejoramiento de la calidad de la edu-

cación superior, y de continuar el proyecto relacionado con la movilidad.

2. Informe sobre la Cooperación ALCUE: Da cuenta de los principales resultados alcanzados entre las cumbres de Madrid y Guadalajara en materia de cooperación. En este sentido se destacan los logros en campos como la educación, ciencia, tecnología, cohesión social, entre otros. (UREL-Simposio Internacional sobre Integración Universitaria, Europa/ América Latina y el Caribe, 2007).

Para la segunda reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe y la Unión Europea, realizada en Ciudad de México 2005, se ratifica el compromiso de los Jefes de Estado y de Gobierno en atención a promover la creación del Espacio Común de Educación Superior, ALCUE-UEALC, en un horizonte de diez años, al 2015. Durante esta reunión se ha presentado el proyecto Tunning-América Latina.

Durante la cuarta Cumbre UE-ALC, organizada en Viena 2006, se reiteró el compromiso de seguir promoviendo y reforzando la asociación estratégica birregional, concediendo prioridad a la creación del Espacio Común en materia de Educación Superior ALC-UE, con la orientación que se ha dado durante el tiempo de construcción de la relación birregional en lo referente a educación superior. (<http://europa.eu.int/>)

La tercera reunión de ministros de educación del ALCUE, se celebró en Madrid 2007, y se evaluaron los avances y se reafirmó lo establecido en la Cumbre de Viena, por lo que hasta la fecha se construye un proyecto de Cooperación entre la Unión Europea y América latina, que se desarrolla en función de las relaciones de tipo histórico educativas y, de globalización.

Proyectos de Convergencia

El proceso de Bolonia se percibe en América Latina y el Caribe como una tendencia y no como un modelo acabado (López Segrera, 2007: 32) ante el panorama que presenta la educación superior en la región de ALC, y tomando en cuenta la influencia educativa que ha tenido a lo largo de la historia Europa en América Latina y el Caribe, y lo que la globalización a impactado en los sistemas educativos, se han concretado varios proyectos con la finalidad de consolidar un Espacio de Educación Superior entre ambas regiones, entre los proyectos más importantes están los siguientes:

ALFA-ACRO

Programa de cooperación académica, coordinado por la Universidad de Valencia a través de José-Gines Mora e integrado por universidades de España, Holanda, Italia, Portugal, Brasil y Uruguay. Ha producido una importante documentación sobre los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior en Europa y en América

Latina y en cada uno de los países integrantes (<http://www.uv.es/alfa-acro>). Este proyecto crea un sistema de acreditación nacional con validación internacional, (reconocimiento mutuo de agencias y de las decisiones que éstas tomarán), además que los procedimientos serían comunes, lo que permitiría la movilidad del estudiante en ambas regiones, tuvo como actividad de cierre la realización del Congreso Internacional «América Latina y Europa, ante los procesos de convergencia de la Educación Superior», llevado a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero- Coordinadora para América Latina del Proyecto ACRO-, Buenos Aires, Argentina, en el mes de junio de 2004. En dichos Congresos participaron más de 400 especialistas latinoamericanos, en especial de Argentina y de otros países del MERCOSUR- de Europa.

Ciertamente este proyecto de convergencia constituye un aporte decisivo para determinar que lo acontecido en Europa, específicamente en referencia al proceso de Bolonia esta teniendo efectos en instituciones de educación superior de ALC, por lo que a partir de esta experiencia se desarrollaron marcos conceptuales para la acreditación y el reconocimiento de títulos entre las universidades participantes del MERCOSUR y las de la Unión Europea, lo que demuestra que existe un interés por participar con Europa en la convergencia de los sistemas de educación superior. Sus conclusiones constituyen un aporte decisivo para la consolidación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior y su convergencia con el europeo (Fernández, 2007: 150).

UEALC 6 por 4

El Proyecto coordinado por COLOMBUS Y CENEVAL, donde participan universidades latinoamericanas, el propósito es analizar seis profesiones en cuatro ejes, para proponer vías y mecanismos que propicien una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe con los de la Unión Europea, dentro de los objetivos fundamentales, está la de promover la formación de un Espacio Común de educación superior con base en redes interactivas, una perspectiva común para la cooperación y el intercambio en seis profesiones específicas. Las carreras tomadas como punto de inicio de este proyecto son: Administración, Medicina, Ingeniería Electrónica o similar, Química, Historia y Matemáticas. Y Los ejes son: Competencias profesionales, Créditos académicos, Evaluación y acreditación y Formación para la investigación y la innovación. (Haug, 2004).

Alfa Tunning América Latina

Proyecto generado durante la segunda reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe y la Unión Europea, realizada en la Ciudad de México en el 2005, esta integrado por 62 universidades de 18 países de América Latina y 135 universidades europeas de 25 países, existiendo un Centro de Monitoreo, que se encarga de pre-

sentar los avances del proyecto y difundir los resultados alcanzados hasta el momento. (<http://www.aneca.es/prensa/notas/nocs/241104>). Hay que destacar que este proyecto se creó como respuesta del proceso de Bolonia, es una trasposición de Europa a América Latina, puesto que en la Unión Europea se desarrolló como proyecto Tunning Europeo. La implementación de ese proyecto adaptado en América Latina tiene como finalidad afinar estructuras educativas, contribuir como modelo de acercamiento de sistemas educativos superiores entre las dos regiones, para el desarrollo de la calidad, la transparencia y el reconocimiento (Proyecto Tunning 2003), además de ser un medio para favorecer la colaboración entre universidades de ambas regiones.

A partir de la experiencia y resultados de estos proyectos de convergencia y de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno de las dos regiones de análisis, en consecuencia existe una relación directa entre lo que establece el proceso de Bolonia y lo que a través de estas convergencias se pretende lograr birregionalmente en el ámbito de la educación superior, existiendo objetivos que para la UE y ALC son comunes:

- Movilidad, Reconocimiento o Convalidación de periodos de estudio, Evaluación de sistemas de enseñanza (calidad), articulación entre formación y empleo.

Ciertamente que con las Cumbres y los proyectos de convergencia se esta dando un paso firme en busca de la creación del espacio de educación superior UE-ALC, pero resulta importante considerar algunas cuestiones que este proceso de homologación implica.

Por ejemplo, pensar tan sólo en la movilidad del estudiante, sin contemplar las condiciones en que se da, refiérase a las competencias desarrolladas, implica primeramente una homologación en la estructura de las carreras universitarias de toda la región de ALC, cuando ni siquiera entre las universidades de un mismo país se puede lograr esa movilidad, salvo sus excepciones, como es el caso de algunas instituciones pertenecientes al MERCOSUR, no basta con la intención política sino es fundamental la concreción de la misma.

PROSPECTIVA Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EDUCATIVO EUROPEO Y LA COOPERACIÓN LATINOAMERICANA

En los círculos académicos y políticos se cruzan puntos de vista sobre las perspectivas de las relaciones entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea, por un lado, están quienes consideran que la preocupación de la Unión Europea por América Latina está disminuyendo, debido, entre otros factores, a la adhesión de 10 nuevos miembros sin mucho interés por la región latinoamericana, a la política de vecindad que lleva a centrar la atención de la Unión Europea en los países más próximos geográficamente, a la percepción, en algunos círculos de que Latinoamérica ha fracasado, defraudando las expectati-

vas europeas de reformas sociales, de «buen gobierno» y profundización de la integración regional. En el otro lado, se encuentran aquéllos que argumentan que estos hechos no deben ensombrecer avances importantes como los son dos acuerdos de asociación firmados con México y Chile; también se valora que se han logrado detener, por el momento, tendencias negativas, como la reducción de los recursos en la cooperación para la creación del Espacio de Educación Superior entre las dos regiones (Ermólieva, 2007: 4).

La tendencia observada durante las Cumbres de los Jefes de Estado y de Gobierno de ALCUE, fue la falta de mecanismos de financiamiento, por tal motivo, fue difícil concretar acciones específicas y más aún darles cumplimiento, por lo que se visualiza un esfuerzo reducido por parte de ambas regiones para lograr los objetivos planteados en los planes de acción. Es el aspecto de los recursos financieros, el obstáculo que más mención tiene entre los académicos y políticos, que hace más lenta la consolidación del proyecto «Horizonte 2015», diseñado y postulado por los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea.

Tomando en cuenta la información establecida en este documento y las implicaciones que emanan de la vinculación que actualmente se denota entre la UE y ALC, es conveniente destacar que existen una serie de desafíos pendientes para lograr mejorar la cooperación entre las dos regiones:

- Concreción de una estrategia única de largo plazo y la formulación de proyectos en común entre los organismos multilaterales de cooperación y las redes interuniversitarias existentes. Esto será posible si se superan los criterios tradicionales de trabajo aislado y se piensan estrategias, programas y proyectos conjuntos.
- Convenir y aplicar de manera efectiva el principio de corresponsabilidad en la coparticipación financiera.
- Establecer sobre todo por parte de América Latina, un conjunto de criterios y procedimientos que lleven a la creación y consolidación de mecanismos de seguimiento y evaluación de programas, así como de proyectos de cooperación educativa.
- Formulación de criterios de financiamiento de nuevos proyectos y la búsqueda de fuentes adicionales de recursos, así como la persistencia en la exigencia de trabajo conjunto.
- Crear un mecanismo regional de interlocución, que permita a América Latina una permanente comunicación con la Comisión Europea con un triple propósito:
 - a) Lograr hacer de la cooperación un instrumento que supere visiones unilaterales y la conduzca por el camino de la asociación estratégica funcional.
 - b) Mantener el interés permanente de la UE en ALC.
 - c) Lograr el ascenso de América Latina en la pirámide de prioridades e intereses de la Unión Europea.

REFLEXIÓN FINAL

El reto sigue siendo mantener la atención de Europa hacia América Latina y continuar conjuntando esfuerzos tanto regionales como en el interior de cada nación, lo ideal sería concretar un espacio de educación superior latinoamericano con estándares de calidad altos y al mismo nivel de lo que acontece en Europa, de tal manera que se concrete la intención política en el ámbito educativo de educación superior que es, el crear el espacio latinoamericano en vinculación con el europeo y aumentar en términos de calidad, la movilidad, reconocimiento o convalidación de periodos de estudio, articulación entre formación y empleo.

No se trata de realizar una copia de lo acontecido en Europa sino de beneficiarse de la experiencia europea para provocar los cambios que se consideren pertinentes, a la luz de nuestras circunstancias.

Es necesario iniciar con reformas educativas que permitan homologar las estructuras de las diferentes carreras, el sistema de evaluación que las acredita, en fin que los profesionales puedan ejercer el proceso de movilidad y todas sus implicaciones en el rubro de la calidad, primeramente entre las universidades de su país de origen, posteriormente diseñar estrategias que permitan la compatibilidad, movilidad, calidad, en toda la región latinoamericana, para después contribuir al acercamiento regional y entonces ahora si hablar de un proyecto transcontinental de tal magnitud como el de la UE y ALC.

Notas:

Desde dos puntos de análisis.

Política.- Se requiere normar el sistema educativo Latinoamericano para que exista primeramente compatibilidad en la educación superior regional y a partir de ello valorar que tan conveniente es realizar este tipo de vinculaciones con regiones que geográficamente están muy apartadas y cuyas necesidades en educación superior no están de acuerdo a lo que acontece de manera objetiva en ALC.

En lo económico.- Geográficamente hablando sería más pertinente centrarnos en crear un espacio de educación superior entre ALC, Canadá y Estados Unidos de América, aunado a las relaciones de tipo económico existentes entre estas regiones.

Crítica radical. Grupos que promueven la relación entre ALCUE han hecho de este proceso su *modus vivendi*, por lo que sería importante a la luz de esta realidad, preguntarse que tan viable es la creación de este Espacio de Educación Superior entre UEALC.

Aunado a que con algunos programas de movilidad se ven favorecidas instituciones Bancarias quienes promueven intercambios a cambio de una población universitaria cautiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, A Y Robledo, R. (2002). «*Proyectos de Armonización del Sistema de Créditos CyT con el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)*». Asunción: Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción».
- Arredondo Lozano, Gerardo y Castillo Velázquez, Jesús. *La Cooperación América Latina y el Caribe- Unión Europea. El difícil camino hacia la asociación estratégica birregional*; en www.sre.gob.mx/imred/publicac/rempe71/glozano.htm
- Callinicos. (2002). «*Contra la tercera vía una crítica anticapitalista*». Ed. Crítica. Barcelona.
- Cepeda Juan, Sánchez Alfredo y Verástegui Jesús. (2006). «*Proceso de Bolonia: Enseñanzas y Cooperación entre las Instituciones de Educación Superior Mexicanas y sus Homologas Europeas*». Memorias del 3er Congreso Internacional sobre Docencia.
- Ermólieva, Eleonora. (2007). «*La Cooperación educativa en el marco de la integración Transcontinental y regional*», Instituto de Latinoamérica de la Academia de Ciencias de Rusia; en <http://www.Sp.rian.ru/analysis/2007-728/69475346.html>
- Haug, Guy. (2004). «*Reformas universitarias en Europa en el contexto del Proceso de Bolonia*». Congreso Internacional: América Latina y Europa ante los procesos de convergencia de la educación superior. Taller 6 por 4 UEALC-Mercosur. Buenos Aires, Argentina.
- María del Pilar Toloza. (2006). «*Hacia la Movilidad Estudiantil en la Integración Latinoamericana a partir de la Experiencia Europea*». OBREA/UELARO. Buenos Aires.
- Navarro Leal, Marco Aurelio y Sánchez Rodríguez Iván. (2007). «*Transformación mundial de la educación superior*». Universidad Autónoma de Tamaulipas- Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Proyecto Tunning. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Editado por Julia González y Robert Wagenaar. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salvador Malo. (2004). «*El proyecto 6x4 UEALC. Seis profesiones en cuatro ejes*». CENEVAL, México.
- Salvador Malo. «*Proceso de Bolonia y América Latina*». Foreign Affairs. Revista Iberoamericana, Abril- junio 2005, núm. 1.
- Comité de seguimiento del Espacio Común de Educación Superior UEALC; en <http://www.aneca.es/prensa/notas/docs/241104>.
- Cooperación Europea, América Latina y el Caribe. Espacio común de Enseñanza Superior; en <http://www.crue.org/pdf/UE-ALC/cooperacionUEAmLatinaCaribe.pdf>.
- Declaración de Bolonia, 1999; en http://www.us.es/ees/legislación/Bolonia_Declaracion.htm
- Foros sobre el Proceso de Bolonia ; en [http://www.aneca.es/Hacia el proceso de Bolonia \(2007\) Espacio Madrileño de Enseñanza Superior; en http://www.emes.es/portals/25/Espacio Europeo/espacioeuropeoeducacion.pdf](http://www.aneca.es/Hacia el proceso de Bolonia (2007) Espacio Madrileño de Enseñanza Superior; en http://www.emes.es/portals/25/Espacio Europeo/espacioeuropeoeducacion.pdf).
- Informe nacional en América Latina y el Caribe 2000-2005; en <http://www.wiesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/informe%20RAMA%20ESLAT/informeES-2000-2005.pdf>.
- Mundo educativo. Espacio Europeo de Educación Superior; en <http://www.eduawed.com/edw/seccion.asp>
- Proceso de Bolonia; en <http://www.fsa.alaval.ca/rdip/cal/lectures/proceso%20Bolonia.htm>



María Izquierdo, Monumento Artístico de la Nación

Nacida en San Juan de los Lagos, Jalisco, en 1902, María Izquierdo se casó con un militar siendo muy joven. Con dos pequeños hijos, se separó de su marido y se mudó a la ciudad de México en una época en que era muy osado para una mujer divorciada el vivir sola y ser pintora. Ingresó a la Escuela Nacional de Bellas Artes. Tuvo su primera exposición individual en la ciudad de México en 1929, y poco después mostró su trabajo en el Arts Center de Nueva York. En este mismo año, Izquierdo se involucró sentimentalmente con Rufino Tamayo, y durante cuatro años fueron compañeros y compartieron estudio. Las obras producidas por ambos a finales de los veinte y comienzos de los treinta presentaban varias correspondencias e influencias mutuas estilísticamente. En 1936 adoptó algunos principios del surrealismo, debido a su amistad con el poeta Antonin Artaud, que visitaba México en ese tiempo. Definió su trayectoria bajo la influencia de las ideas de vanguardia como de diversas manifes-

taciones de la cultura popular. Como mujer artista sufrió por el monopolio de los muralistas Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, quienes bloquearon sus esfuerzos por pintar murales en la ciudad de México. Murió de una embolia en 1955. En 2002 fue declarada Monumento Artístico de la Nación.

Ver <http://www.museoblaisten.com/02asp/spanish/artistDetailSpanish.asp?artistId=141>

Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación Educativa y Tutoría

A iniciativa de la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO) y con el propósito de elaborar de manera conjunta un evento donde se plasmaran las ideas y propuestas de trabajo de destacados investigadores de Iberoamérica en los temas de la Orientación Educativa y la Tutoría, se invitó a participar en la organización del mismo a diversas instituciones educativas.

Con la participación de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE-UNAM), la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ-UNAM), la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del Estado de México (COMIPEMS), la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH), el Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa y la misma Revista Mexicana de Orientación Educativa (CENIF/REMO), se llevó a cabo así el Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación Educativa y Tutoría, del 28 al 31 de octubre pasado, con la participación de los siguientes visitantes extranjeros:

De Argentina Sergio Rascovan, profesor de la Universidad de Buenos Aires, integrante de la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA). De Brasil Wanda Junqueira, académica de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y profesora del posgrado en Psicología y Educación. De Chile Horacio Foladori, académico de la Universidad Bolivariana, reconocido investigador y escritor acerca de temas sobre Grupos Operativos y Orientación Vocacional. De Cuba Aída Rosa Gómez Labrada, coordinadora de Orientación en la Universidad de las Tunas. De España Neves Arza Arza, directora del servicio de Tutoría de la Universidade da Coruña. De Perú Cecilia Baldwin Olgún, directora de Tutorías de la Uni-



versidad Cesar Vallejo de Trujillo. De Venezuela Julio González Bello, académico de la Universidad de Carabobo, integrante de la Red Latinoamericana de Orientación Educativa y miembro del Consejo Directivo de la Asociación Internacional de Orientación (AIOSP).

La intención es que el evento fuera a todos luces incluyente; una ocasión en la que se dejaran escuchar todas las voces y de manera significativa la visión de los iberoamericanos. Esta idea empezó a fluir entre todos y cada una de las instituciones donde dejábamos caer la semilla de que era posible y deseable el debate sobre aquellos dos aspectos centrales de la educación.

Durante cuatro días se logró la participación de más de 300 orientadores y orientadoras de la República Mexicana en diversos foros de análisis. Sumados todos resultaron 27 talleres impartidos de manera simultánea en siete sedes, siete mesas de trabajo con diálogos entre los asistentes, además de ocho panelistas nacionales. El coloquio inició el martes 28 en el Centro Cultural Mexiquense, sede de Toluca, Estado de México; durante los dos días siguientes se llevaron a cabo Talleres en cada una de las sedes, para culminar el día 31 con la sesión de Clausura en el auditorio Alfonso Caso de la Ciudad Universitaria, en nuestra Máxima Casa de Estudios.

El Comité Organizador de este Primer Coloquio Iberoamericano de Orientación Educativa y Tutoría estuvo integrado por Cecilia Crespo Alcocer (DGOSE-UNAM); Bernardo A. Muñoz Riveroll (DGOSE/UNAM); Héctor Magaña Vargas (FESZ/UNAM); Guillermo Esquivel Vallejo (CEPPEMS); Daniel Suárez Pellycer (UAEM); Ana María Camacho Hernández (ITH), y Jesús Hernández Garibay (CENIF/REMO).

8º Congreso Regional Sur-Sureste de Orientación Educativa

Entre la Orientación y la Tutoría, Visiones para la Reflexión

13, 14, 15 de Noviembre de 2008, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Sede: Universidad Autónoma del Estado de Chiapas

Gonzalo Rodolfo Ruíz Paredes*

ACTO INAUGURAL

Participación del C. Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas, Dr. René Estrada Arévalo, quien comentó su beneplácito por la realización de este evento y la importancia de la tarea de orientar para el amor al conocimiento, a la vida, que los orientandos definan su proyecto de vida, dándole sentido al trabajo humano, haciendo lo que les gusta y vivir para lo que les gusta. Ofreció además la creación de la Especialidad en Orientación Educativa virtual en la Universidad Autónoma de Chiapas.

Inauguración por la diputada Profra. Magdalena Torres Abarca, Vicepresidenta de la Comisión de Educación del H. Congreso del Estado de Chiapas.

ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Conferencia magistral: «El tutorado, el tutor y la tutoría» Mtro. José Alberto Monroy Romero.

Foro: «La Orientación Educativa y las competencias»

Ponencias presentadas:

«La orientación educativa y tutorías. Encuentros y desencuentros»

«Consideraciones para la formación del orientador educativo»

«La importancia de la teoría y la formación en el campo de la O. E., desde el enfoque de las competencias»

«Hacia una O. E., el pensamiento crítico en la educación basada en competencias»

Generalidades:

Presentación del programa «NIDO» (Niños informados de sus derechos y obligaciones) por un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas.

-Aplicado a alumnos, maestros y padres de familia de escuelas secundarias.

-Lo conciben como la conversión de la teoría a la práctica.

-Beneficiarios: alumnos de 1º., 2º., y 3ro. de secundaria entre 11 a 15 años de edad.

-Beneficios: conocimiento (conciencia de sus obligaciones y derechos).

-Actitudes: avanzar en sus vidas con responsabilidades, trabajar a favor del otro, vivir en sociedad aceptando normas de convivencia.

Esperando desarrollar en:

-Alumnos: sensibilidad, compromiso y participación.

-Maestros: adaptación y flexibilidad a las estrategias docentes adecuándose al trabajo individual o grupal, herramientas que favorecerán el trabajo con alumnos para favorecer el pensamiento crítico.

-Padres: triangular el trabajo, alumnos, docentes y padres de familia, mejorar la relación padres e hijos, participación activa y con valores en la comunidad, contribuyendo al desarrollo social.

-Beneficios para estudiantes universitarios: experiencias personales como parte de la formación profesional, obtención de herramientas para la práctica laboral. Adquisición de conocimientos y habilidades, identificar la orientación profesional, conocer la realidad y las teorías y métodos a utilizar.

Foro: «La investigación en Orientación Educativa»

Ponencias presentadas:

«Retos de la O. Vocacional en contextos indígenas: entender desde otras visiones a la Orientación Educativa.»

«Planeación estratégica, uso de la técnica FODA»

«Maestros de asignatura como tutores»

«Resignificación de la práctica docente como actividad orientadora»

Conferencia magistral: «Perspectivas de la Orientación en el nivel medio»

-Semblanza histórica de la O. E. en el Estado de Chiapas.

-Principales estrategias que han fundamentado a la O. E.

* Secretario de Comunicación y Difusión de la AMPO. Delegación Chiapas.

Conferencia magistral: «La Orientación Educativa, la Tutoría y el servicio de Orientación, tareas compartidas en la Secundaria». Psic. Ma. de los Angeles Silva Mar.

Foro: «La Orientación Educativa y la Tutoría»

Ponencias presentadas:

«El programa nacional de tutoría en las escuelas normales»

«Evaluación de la actividad tutorial en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana».

«El orientador educativa: un apoyo al trabajo tutorial»

«Pensar el mito entre la tutoría y la orientación educativa»

Foro: «Políticas educativas y marco jurídico de la Orientación Educativa».

Ponencias presentadas:

«Las tutorías como un proceso de acompañamiento basado en competencias»

«El marco jurídico de la O. E. en Chiapas»

«Reflexiones sobre el perfil del profesional basado en competencias: una nueva política en el diseño curricular»

«Propuesta para la creación del Consejo Estatal de O: E:»

«Propuesta para la creación del Consejo Estatal de O: E:»

Conferencia magistral: «Las políticas neoliberales de Orientación en México: Dos décadas perdidas» Héctor Magaña Vargas.

Señala la falta de acciones en materia de O. E. a partir de los gobiernos de Zedillo, Fox y Calderón Hinojosa. Desde el programa de la modernización educativa de 1989 – 1994, donde el objetivo es fortalecer la vinculación de la educación media superior con las necesidades del desarrollo nacional.

En la educación superior universitaria, parece necesario contar con una política de formación de recursos humanos, de orientación vocacional. La matrícula nacional concentra casi el 50% en el área de ciencias sociales y administrativas y menos del 3 % en las ciencias básicas.

En nuestro país no se puede elegir la escuela que el joven desea, miles presentan examen de ingreso y muchos quedan fuera de ellas.

Cierre del día: Concierto musical, a cargo de la Academia de música Guido D'arezzo

Conferencia magistral: «Estrategias y habilidades para la Tutoría, desde la O. E.» Lorena Magaña Miranda, Presidenta del comité ejecutivo nacional de la AMPO.

El mundo actual exige de los jóvenes: creatividad, capacidad de crítica, preparados para cambios vertiginosos, capacidad para solucionar problemas y toma de decisiones, para trabajo en equipo, habilidad para manejar situaciones críticas y estresantes, capaz de cuidar su integridad física y emocional, de enfrentar aspectos económicos y sociales de un mundo globalizado.

Impacto de la globalización en el ámbito educativo:

nuevas tecnologías, dominio de lenguas extranjeras, planes de estudio actualizados y nuevas líneas de investigación.

Para lograr la misión educativa de la institución es necesario: programas institucionales de apoyo como la tutoría, la cual no sustituye a la O. E., una educación en habilidades psicosociales, favorecer la promoción personal y social, la protección de los derechos humanos.

Foro: «Fortalezas y debilidades del servicio de

Hoy, de nuevo la emoción invadió a mi ser
La cascada de saberes atrapó mi cuerpo
Asombrado, trato de nadar en el difícil océano del quehacer
Y de una cosa estoy seguro,
No confiaré en el frágil madero de la ignorancia
No me hundirán los difíciles retos de las tormentas
Aprenderé a controlar mis emociones
Permitiré que me acompañen
Acompañaré con amor
¡estoy listo para navegar! ¡estoy listo para ser!
¡seré un mejor orientador!

Orientación Educativa»

Ponencias presentadas:

«Alternativas para la ampliación del campo laboral de los orientadores educativos»

«Programa de inteligencia emocional»

«Representaciones del orientador en la educación media: reflexiones y retos»

«La formación del aprendiz desde el ámbito de la O. E.»

Presentación del libro: *Retos Educativos para el siglo XXI* (2008), de Héctor Magaña Vargas y Jesús Hernández Garibay (coord.). México: Grupo Editorial Cenzontle. Comentaristas: Andrés O. Gómez Tellez y Marilú Camacho López

CLAUSURA DEL EVENTO

A cargo de la Presidenta del Comité Ejecutivo Nacional de la AMPO, Mtra. Lorena Magaña Miranda.

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

14 de julio, día de San Camilo de Lelis

A las condominas y condominos en... soledad

El interior de tu casa es un santuario...

Mahoma

I San Camilo de Lelis

Nació en 1550 en la región de Abruzzo. De niño conoció la orfandad y la experiencia terrible de vivir solo. Tiempo después y casi analfabeto, aún siendo muy joven, ingreso al ejército, combatió al lado de venecianos y napolitanos contra los moros hasta que en 1574 se disolvió su compañía. Otra vez solo, muy solo vagó por la región central del viejo continente, en su periplo tuvo tiempo para mitigar su terca soledad mediante el juego y las parrandas que lo condujeron irremisiblemente, primero a la pobreza y después a la indigencia. Sin embargo, el hambre llegó a cercenar su vida solitaria y lo obligó a emplearse como cargador, albañil, mozo.... Un día recibió el consejo de un importante religioso capuchino, quién lo condujo a la redención de su alma y trató de ayudarlo para ingresar a la vida de la Orden. Camilo se entusiasmó con la idea de combatir esa soledad lacerante, a través de una vida dedicada a la oración y al servicio de dios. Sin embargo, debido a un serio problema físico en una pierna, fue rechazado por la Orden. La frustración de nueva cuenta lo condujo a otra prolongada etapa solitaria. Una mañana – se dice – despertó con el deseo de la redención en su mente. Viajó a Roma y se alistó en el Hospital de San Jaime. Fue en ese lugar en donde adquirió como destino, asistir enfermos vomitados por pestes y plagas. Su fama misericordiosa se extendió por toda Italia. Finalmente recibió el reconocimiento sacerdotal en 1584. Fundó la «Congregación Servidores del Enfermo» a través de la cual pudo continuar su obra asistencial, auxiliándolos en su calvario y ayudándolos a bien morir. Antes de su muerte, el 14 de julio de 1614, Camilo fundó hospitales y casas de asistencia, en Bolonia, Génova, Milán...¹

II Los camilenses y el primer «condominio» de México

Efectivamente, así puede llamarse al extenso y ruinoso edificio conocido como la «Casa de las Calderas», que se extiende como un vetusto gusano rojo sobre la calle de San Jerónimo (Centro Histórico de la Ciudad de México). Allí existió el monasterio construido por la orden de San Camilo de Lelis. Los camilenses arribaron a la Nueva España en 1755, un año después comenzaron a desarrollar su importante misión a través de la «Congregación de Padres Agonizantes», dedicada a la atención de enfermos terminales. A éstos les proporcionaban servicios médicos y socorro espiritual. También los familiares de los enfermos agonizantes recibían apoyo, que consistía en brindarles auxilio durante el proceso de duelo «o bien morir» de sus enfermos. No hay exageración alguna al decir que los religiosos camilenses eran unos auténticos tanatólogos de la época colonial. Esta orden tenía el monasterio en donde se encuentra actualmente la Escuela Secundaria no. 1, pero el resto del conjunto monasterial, ocupaba el extenso cuadrante comprendido entre las calles de Pino Suárez,, Regina, Correo mayor y San Jerónimo, y en el se encontraba muy posiblemente el primer conjunto habitacional, «multifamiliar» o «condominio»², que los camilenses mandaron a construir como un medio para obtener recursos y proseguir con su noble e importante misión.³

III Camila y el pacto nerudiano...

Una vez más se miró en el espejo, y con la mano alisó su cabello castaño, fingió sacudirse una pelusa que se encontraba en el cuello del vestido. Por quinta ocasión acudió al ligero

^{*} Ver la epígrafe en los versículos 4 y 5 del Corán, llamado el Santuario.

¹ Butler, A (2003) «Vidas de los santos», Editorial Libsa, Madrid, p. 98.

² Nota: Estas denominaciones urbanas no son similares a la denominada «vecindad», ya que ésta presenta una organización espacial distinta.

³ Rivera Cambas, «México Pintoresco Artístico y Monumental», Tomo 2, Editorial del Valle de México, México, pp. 194-195 (esta obra es una copia de la edición facsimilar, impresa en 1972).

maquillaje, reviviendo de paso con la punta de la lengua el brillo de sus labios.

Revisó con cuidado la caída recta de los pliegues del vestido y sin salirse del escrutinio de su mirada en el espejo, se contempló de reojo con minuciosidad, en un intento de despersonalizarse para ser imparcial con el riguroso examen que se imponía.

La mesa circular del compacto comedor se encontraba sobriamente dispuesta para una comida muy poco usual en su rutina. No había duda, la logística sugerida por aquella revista doméstica, el lugar había sido transformado, paso de ser un espacio de meditaciones comidas, en uno que revivía los deseos de ella, en un ambiente policromo, por los ricos destellos proyectados por la cristalería dispuesta para la ocasión. Todo estaba preparado para comer, brindar y comprometer. Todo estaba tan dispuesto para impedir peroratas vanas sin tiempo ni sentido, tampoco para justificaciones a ausencias prolongadas. Con el recibimiento y el escenario íntimo no había cabida para esconder o disfrazar los anhelos.

Así lo pensaba. Y con entusiasmo una vez más volvía a revisar el orden de los dos juegos de cubiertos, el de la loza; que las servilletas mantuvieran su apariencia de copos de nieve, para lo cual era menester – así lo indicaba la revista doméstica – haberlas almidonado ligeramente para mantener la verticalidad.

También reubicó la posición de los espigados candelabros de bronce con sus tríos de velas, mientras que el arreglo floral, traído unos minutos antes. Lo colocó más al centro, como un amuleto que facilitara el encuentro. Estaba segura que todos esos detalles no serían desapercibidos por él y que ayudarían a recobrar la confianza desgastada.

En ese momento se dio cuenta que el canasto de palma, sobre el que reposaba la botella de vino reflejaba la luz vespertina que cotidianamente con la misma alevosía, entraba por la ventana del comedor. Para esta ocasión la luz había sido teñida por el color ámbar, que alteraba el consuetudinario juego de luces provenientes de los mismos objetos de cristal de la pequeña vitrina que los apresaba.

La luz inundaba los muros del comedor y la sala, vistiendo de nostalgia la espera, tatuando al tiempo, atrapando por momentos a una intimidad acibillada por el ruido de la calle, lejanamente audible, pero al fin y al cabo intruso.

Se vio obligada a romper la formalidad de la mesa, reubicando el orden de las dos únicas sillas que custodiaban el comedor. Las colocó en un radio que permitiera la cercanía, que atrapara en ese momento la intimidad y favoreciera el intercambio lúdico de miradas. Como aquellas de la cena inolvidable del invierno pasado, cuando las palabras tenían un sentido de ser y se expresaban sin preámbulos con el ritmo armónico de los ademanes.

A paso lento se acercó a la ventana silbando en forma discreta una melodía, no elegida para el momento, la que logró

colarse en su pensamiento. Esto no le importó, era lo de menos, aunque sabía que ayudaba a que el tiempo avanzara.

Observó en esos momentos la llegada de un automóvil al estacionamiento del condominio, y se entretuvo al mirar la torpeza del piloto al conducir de reversa, tratando de colocarse con evidente terquedad en su cajón. Era divertido hasta cierto punto, ver la pésima pericia del conductor, al tratar de colocar la nave en un espacio paradójicamente extenso para maniobrar. De repente se dio cuenta que había invertido demasiado tiempo en una actividad pueril y le preocupó en un momento dado repetir esa táctica dilatoria y ser testigo de la llegada de otros vehículos.

Dirigió su vista al cielo y observó que comenzaba a ser invadido por ese espectro escarlata del crepúsculo, que se aviva conforme se oculta el sol. En el otoño este cielo es de colores ocres, rojos y grises más agresivos, la luz del sol dura menos, y la nostalgia es más tempranera. Ésta es el preludio del ocaso y del tiempo que inclemente avanza. Esa tarde el ambiente era escampado, el olor húmedo del asfalto contribuía a que se percibiera apocado y perezoso.

Desganadamente se dirigió a la pequeña sala, se dejó caer en el sillón predilecto y estiró las piernas, se sentía cansada. Se dio cuenta que las puntas del calzado estaba muy gastadas, dedujo que la posible causa se debía al golpeteo continuo, a los pisotones que sufría en la transportación en el metro, pero también el desgaste se debía al engorroso y rutinario ascenso de los 32 escalones de acceso a su oficina. Ya que durante su ascenso, el peso de lo descargaba en las puntas. Ante tal supuesto se dedicó a idear nuevas formas de pisar los escalones; ocupando con la plata del pié todo el peldaño para subir, subir de costado; subir rápido para evitar el desgaste y la fatiga, hacerlo de espaldas, - imposible - pensó. De salto en salto, como conejo. Por primera vez sonrió al imaginarse en esa posición.

Volteó hacia los oleos y las tintas, creadas por ella. Su producción media año atrás fue tenaz y prolífica, temporada de más armonía y de tregua con su soledad. Los colores ocres y solemnes de las pinturas contrastaban con los muros claros, con el mobiliario de la sala y poco común, tapizada con estampados de flores plateadas sobre un fondo negro; absurda, como si representara un otoño en penumbras.

Con más discreción, en el muro de enfrente, estaba una galería de fotografías familiares, enmarcadas en varillas doradas. Las imágenes la trasladaban a situaciones pasadas, momentos buenos y malos. Era curioso pero una mirada nueva a cada fotografía le ofrecía un matiz distinto, descubría la falsedad de una sonrisa o una pose; observaba la mirada esquiva, atormentada, descontrolada o feliz de los fotografiados. Sin embargo, algo común en ellos era que habían posado para el recuerdo, no había mucha espontaneidad

Con el sabor del enjuiciamiento a las fotografías, se dio cuenta que la sombra parda de la tarde se arrastraba por el

piso y ya trepaba sobre la sala. Cuantas veces en este lugar en noches de insomnio, deshojo recuerdos, cayó rendida por el cansancio; otras más, esperándolo, alimentando el deseo de compartir un sueño tranquilo, tolerante ante a las caricias tiernas o apasionadas, cómplice en el redescubrimiento de las tantas formas de forcejear, acoplarse y entregarse. Pero cuantas veces despertó y se vio tan sola y dolorosamente naufraga en el pequeño departamento.

Cada vez que la hacía no podía dejar de lado su lucha permanente contra sus propios fantasmas, de reconocer las derrotas que la obligaban a retroceder y los triunfos que muy serenamente asumía, con la modestia que su soledad le imponía.

Todavía bajo los efectos hipnóticos del recuerdo percibió que el departamento ya se encontraba en penumbras que el color ámbar se había desvanecido y que los oleos y las tintas se diluían en la oscuridad.

Una vez más se dirigió a la ventana, observó el reloj y luego el cielo. El cenit escarlata se había extinguido. La tarde había muerto. La muestra gastronómica comenzaba a perder sentido como el grato tiempo invertido en ella.

Unos pasos en el corredor la expulsaron de la desazón que comenzaba a invadirla. Ansiosa pegó el oído a la puerta. Emocionada esperó que los pasos se detuvieran allí, pero lo hicieron más adelante. Después el silencio. Juraría que había sido él, sus pasos los tenía identificados: la manera firme de caminar, seguro, ruidoso... así llegaba y de la misma forma se retiraba al amanecer, sigiloso como un vampiro. Un fantasma que la dejaba tranquila, dotada de ilusiones e inmune al deseo por una breve temporada, porque el deseo cada vez era más intenso y nutría con ahínco la necesaria presencia de él. Recordó la condición nerudiana de su amor, propuesta por él y pactada desde el momento que entró a su vida: «para que nada nos separe, que nada nos una»

«Para que nada nos separe que nada nos una», repetía una y otra vez, como si fuera un conjura mágica que ahuyentara esa desesperación que ya le oprimía el corazón, y convocaba a la cer-

teza de un abandono más. Que difícil había sido para él, sostener el pacto. Ella se reprochaba no haber descubierto a tiempo la coartada que se encontraba agazapada en el epígrafe poético. Que difícil era para ella luchar contra una soledad que como una neblina cubría todos los lugares del departamento.

Dejó de caminar sin sentido de un lado a otro, se detuvo y miró apesadumbrada la oscuridad total, solo percibía los tímidos destellos de las varillas doradas de oleos y tintas, de la cristalería y las del rayo de luz del mercurial que inclemente acibillaba una parte de la sala. ¿Qué hora será?, se cuestionó. ¿Importa la hora?... sintió lo banal de la pregunta. No se resignaba al fracaso por la cita reiteradamente incumplida, pero tampoco la motivaba la esperanza. ¿En que espacio sentimental se había quedado?. Dudaba que ya estuviera instalada en el dolor o en la indiferencia. ¿En donde estaba...en ese sitio tiene sentido contar el tiempo?..

No entendía porqué en la oscuridad se arreglaba el peinado, porqué fingía sacudirse una pelusa en el cuello del vestido, porqué volvía a maquillarse con toda la calma del mundo y porqué con la punta de la lengua, volvía a revivir el brillo de los labios. No le importaba saber del impulso que la llevaba a confirmar su aceptable presentación.

A tientas encontró el sillón preferido, aventó los zapatos,

se sentó en cuclillas, colocó su barbilla sobre las rodillas y esperó pacientemente acompañar el recuerdo con el silencio y reconciliarse en la oscuridad. Un viento helado penetraba por la ventana y fantasmagóricamente acariciaba las delgadas cortinas, el frío no le importó. Su mirada se topó con la mesa sobriamente dispuesta para una comida poco usual en su rutina, la contempló largamente, mientras unas lágrimas bajaban lenta y punzantemente sobre las mejillas...

Afuera, en el estacionamiento del condominio comenzó a escucharse la marcha de unos automóviles. Comenzaba una nueva jornada. En poco tiempo se pondría el sol.

Riverohl Foundation Inc.

Epílogo para la soledad...

«VEN»

Ayúdame a insertar mi corazón en la tapa de este libro
 enciclopedia donde en cualquier momento puedo
 leerte
 manual de fórmulas para ahuyentar la tristeza

Ven
 ayúdame a olvidarte
 a no seguir buscando
 la mirada que pusiste en mi rostro
 cada minuto diferente

Ven
 ayúdame a olvidar nuestra hermosa
 soledad de animales en celo
 si tú me ayudas
 te prometo no salir a buscarte en los espejos
 o en el fondo de la taza de té

Thelma Nava, 1966.

NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

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, fotografías, etcétera. Deberán entregarse capturados en Word. Podrán ser enviados por correo, previo contacto con REMO.

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

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

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

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

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. El resumen será incluido tanto en español, como en inglés y en portugués.

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

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

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

6. Aparato crítico.

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

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

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

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

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

III. Características de las colaboraciones.

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

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

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

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

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



M. S. Izquierdo