



LA O.E. EN LA MODERNIZACIÓN DEL BACHILLERATO

- Desempeño Académico en Hijos de Padres Casados y Divorciados
- Orientación que Transmiten los Padres a sus Hijos Adolescentes
 - Integración de los Estudiantes con Discapacidad

Separata N° 10: Una Mirada Femenina al Cine Mexicano

Directorio:

Director General: Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editor: Jesús Hernández Garibay (info@remo.ws). Jefa de Información y Directora de la REMO Electrónica: Guadalupe Escamilla Gil (blogspot@remo.ws). 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), Sara Cruz Velasco (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 Valltierra 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); Áxel Ramírez (Estados Unidos de América). Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF); Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, Director General; Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO); Martha Hernández Ramírez, 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 del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora N° 5, Colonia Campestre A. Obregón, México D.F., C.P.- 01041, teléfono 5566-5409; Correo: suscripciones@remo.ws. 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.iisue.unam.mx/seccion/bd_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; info@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. VIII, Número 20, Enero-Julio 2011

Los Jóvenes y los Políticos	1
Orientación que Transmiten los Padres a sus Hijos Adolescentes, José Luis Valdez Medina, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Sergio González Escobar, Valeria Denisse Arce Valdez, Pedro Lechuga Farías, Itzel Ayerín Mancilla Guerrero, Lizbeth Morales Calderón y Alejandra Abigail San Juan Manjarrez	2
La Orientación Educativa: Pieza o Accesorio en el Proceso de Modernización del Bachillerato, Guadalupe Escamilla Gil, J. Beatriz Maceda Salinas, Dolores Maya Girón, Mercedes Zanotto González, Graciela Galicia Segura y Bonifacio Vuelvas Salazar	10
Desempeño Académico en Hijos de Padres Casados y Divorciados, Ángel Alberto Valdés Cuervo y Jajahira Aguilar Escalante	24
Integración de los Estudiantes con Discapacidad en las Aulas Universitarias, Denyz Luz Molina, Franci Mora de Bedoya y Yolimar Sánchez	33
Práctica de Campo: Evaluación Psicopedagógica, Ana Cecilia Leyva Pacheco	45
Funciones Tutoriales y Auxiliares de la Docencia en Argentina, Ana Borgobello y Nadia Peralta	48
La Orientación en Venezuela Desde el Modelo Educativo Bolivariano, Luisa J. Rojas Hidalgo	56
Hojas sueltas... Martes 3 de Mayo de 2011, Día de la Santa Cruz, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll	61
Más Amor Pedagógico... Amoríos Pedagógicos y Desamores Pedagógicos, Raúl Oswaldo Corona Fuentes	63
Perspectivas Críticas de la Orientación Educativa en Latinoamérica (Curso a Distancia: Participación de Argentina, Brasil y México)	3 ^a de Forros
Separata: Una Mirada Femenina al Cine Mexicano, María Enriqueta Arias	



Imagen de Portada: "Como un árbol viejo, pero llenito de manzanas", Denis Nuñez Rodríguez, pintor cubano; óleo sobre lienzo, 130 x 89 cm. Contraportada: "Mimetismo", Denis Nuñez Rodríguez; óleo sobre lienzo, 90 x 130 cm.

Los Jóvenes y los Políticos

México es un país de jóvenes y paradójicamente, lejos de ser esto un bono poblacional se ha convertido en uno de sus mayores problemas; porque muchos se preguntan: ¿qué hacer con los y las jóvenes?, ¿cómo ocuparles?, ¿qué futuro tienen?

Algunos políticos proponen fórmulas para abatir el desempleo juvenil. Uno de ellos propone que los millones de jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) sean reclutados por las fuerzas armadas mexicanas. Otros rescatan la propuesta, poco o nada seria, que Vicente Fox se atrevió a plantear para, según esto, sacar al país de la pobreza: abrir “changarros” para resolver el desempleo.

Algunos más promueven ostentosos foros de análisis; ahí se presentan sesudos estudios sobre el desempleo, la adicción, la violencia, etcétera, pero son estos, eventos de relumbrón que solamente calman las culpas y lavan la imagen del político, pues un día después en su bancada legislativa votan sin recato iniciativas contrarias a los intereses y condiciones de los jóvenes: incremento a los productos de la canasta básica, al gas, la luz, el agua o la gasolina, entre otros. Lo que no toman en serio es el problema que representa la pobreza extrema y la ausencia de perspectivas de progreso para 7 millones de ninis.

Una alternativa de solución para este escenario está en la educación: cubrir el rezago escolar y al mismo tiempo generar condiciones que incidan en la calidad educativa; recuperar a los niños y los jóvenes obligados a desertar; incrementar las plazas y mejorar la infraestructura del bachillerato y las Instituciones

de Educación Superior; detener la deserción en estos niveles y preparar adecuadamente a los estudiantes; generar, en fin, programas de posgrado en la formación de los docentes, en lugar de diplomados improvisados, emergentes y de dudosa calidad impuestos burocráticamente. Pero la inversión educativa requiere de una política económica diametralmente distinta a la actual, de una economía que reactive y fortalezca el mercado interno, que rescate al sector primario, que apoye verdaderamente al sector de la transformación; y de una política social orientada al abatimiento, por lo menos, de los grandes rezagos.

Por supuesto que sí hay solución a los graves problemas de los jóvenes mexicanos, y no por la vía de violencia institucional; por supuesto que es posible encontrar un antídoto para alejar a los jóvenes de las adicciones, al ofrecerles un mejor desarrollo social y laboral, en el corto, mediano y largo plazo. El problema es que en lugar de aplicar las soluciones a los grandes problemas nacionales, con base en sus ambiciones e intereses personales y de camarilla los políticos se esmeran en imponer la falsa idea de que vamos en el camino correcto del crecimiento y el desarrollo, que sólo es cuestión de ganar la “guerra” al narcotráfico, mejorar el sistema económico y adaptarse con más oportunidad a la globalización mundial para salir de la crisis.

Pero... ¿habrá alguien que les crea?

**Consejo Directivo de la REMO
Invierno 2011**



Orientación que Transmiten los Padres a sus Hijos Adolescentes

José Luis Valdez Medina, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Sergio González Escobar, Valeria Denisse Arce Valdez, Pedro Lechuga Farías, Itzel Ayerín Mancilla Guerrero, Lizbeth Morales Calderón y Alejandra Abigail San Juan Manjarrez*

Resumen: El objetivo de la presente investigación fue el de conocer cuáles son las instrucciones que los padres intentan transmitirle a sus hijos adolescentes con la finalidad de que tengan una buena vida. Se trabajó con base en una muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por 174 participantes, repartidos equitativamente en padres e hijos y por sexo. Como instrumento de recolección de datos se utilizó la técnica de redes semánticas naturales. Las aplicaciones se hicieron de forma individual. Los resultados muestran que los padres orientan a sus hijos para que tengan una buena vida, fundamentalmente a través de la enseñanza de valores, de que logren una buena superación personal, y el auto-cuidado, que son básicamente dirigidos a tratar de cubrir el objetivo psicosociocultural de la vida humana, que es el de intentar llegar a ser alguien en la vida. Asimismo, se observó que se mantiene la tendencia a formar a los hombres con bases instrumentales, en comparación con las instrucciones dadas a las mujeres que llevan a desarrollar características de personalidad que pueden entrar en conflicto, debido a que se les enseña a ser más instrumentales que antes, pero también se les dirige para que sigan teniendo una serie de características de personalidad más de tipo expresivo o afectivo. **Palabras clave:** Educación, Padres, Hijos, Adolescentes, Ética.

Abstract: The objective of the present investigation, was to know which are the instructions that the parents try to transmit to their adolescent children with the purpose that they have a good life. We worked with base in a non probabilistic sample of intentional type, composed by 174 participants, distributed equitably in parents and children by sex. As instrument of data collection were used the technique of natural semantic networks. The applications became of individual form. The results show that the parents orient fundamentally to their children so that they have a good life, through the education of values, of which they obtain a good personal overcoming, and the self-care, that basically are directed to try to cover the psicosociocultural objective for the human life, that is to try to get to be somebody in the life. Also, were observed that the tendency stays to form to the men with instrumental bases, in comparison with the instructions given to the women who take to develop personality characteristics which they can enter in a big conflict, because the parents teaches to the women to be more instrumental than before, but also goes to them so that they continue having a series of characteristics of personality more expressive or affective type. **Keywords:** Education, Parents, Children, Adolescents, Ethics.

Resumo: Esta investigação teve por objetivo conhecer quais são as instruções que os pais procuram transmitir aos seus filhos adolescentes, com a finalidade de que tenham uma vida de qualidade. O trabalho se realizou com uma amostra não probabilística de tipo intencional, composta por 174 participantes, distribuída equitativamente entre pais e filhos e por sexo. A técnica de redes semânticas naturais foi utilizada como instrumento de captura de dados. As aplicações foram feitas de forma individual. Os resultados mostram que os pais aconselham seus filhos para que tenham uma vida boa, principalmente através da orientação sobre os valores, a fim de que possam alcançar a superação e o cuidado pessoal, os quais estão particularmente dirigidos ao cumprimento do objetivo psicosociocultural da vida humana, que é o de tentar chegar a ser alguém na vida. Da mesma maneira se observou que se mantém a tendência a formar aos homens com bases instrumentais, em comparação com as instruções que são dadas para as mulheres as quais as conduzem a desenvolver características de personalidade que podem entrar em conflito, devido a que se lhes ensina para que sejam mais instrumentais que antes porém, igualmente, se lhes dirige para que sigam apresentando uma série de características de personalidad mais expresivas ou afetivas. **Palavras-chave:** Instrução, Pais, Crianças, Adolescentes, Ethics.

Dentro de la teoría de la paz o equilibrio (Valdez Medina, 2009), se establece que la vida humana se fundamenta en dos objetivos centrales que dirigen a toda la conducta, uno, el biológico, mediante el cual se trata de sobrevivir y de ser atractivo para intentar llegar al apareamiento con fines reproductivos y de conservación de la especie, y dos, el psicosociocultural, a partir del cual cada uno de los seres humanos trata de sobrevivir y ser atractivo, para intentar conseguir

jerarquía o estatus, que le permita tratar de llegar a ser alguien en la vida. Y es con base en estos objetivos que cada individuo y cada cultura van construyendo y desarrollando sus muy particulares instrucciones para tener una buena vida, y las formas y reglas de comportamiento que las sustentan.

Es por ello, que se puede decir, que una de las razones más fuertes tanto en el área biológica, como en

* José Luis Valdez Medina es doctor en Psicología Social por la UNAM. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); autor de los libros: *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social*; *Los hombres y las mujeres en México*; *Teoría de la paz o equilibrio*. Correos: ochocedros@live.com.mx; jvaldez@uaemex.mx. Norma Ivonne González Arratia López Fuentes es doctora en Investigación Psicológica por la UIA y profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM; trabaja principalmente en temas de Resiliencia y Enfrentamiento. Sergio González Escobar es maestro en Psicología Clínica y profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM; trabaja fundamentalmente el tema de Depresión. Valeria Denisse Arce Valdez es alumna de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Pedro Lechuga Farías es alumno de misma Licenciatura. Itzel Ayerín Mancilla Guerrero es alumna de misma Licenciatura. Lizbeth Morales Calderón es alumna de la misma Licenciatura. Alejandra Abigail San Juan Manjarrez es alumna de la misma Licenciatura.

la psicosociocultural, que promueven la conservación o permanencia de una pareja, es aquella que se refiere a la crianza, protección, formación y educación de los hijos (Díaz Guerrero, 1982; 2003; Davis y Keyser, 2001; Fisher, 2005; Morin, 2002; Morris, 2003; Buss, 2005), que aparentemente se concluye en el momento en que los hijos han recibido las armas, las herramientas, las técnicas y los ¿cómo?, los ¿por qué? y ¿para qué? de la vida, que les da la capacidad suficiente para lograr sobrevivir tanto biológica como psicosocioculturalmente, de manera independiente. Por ello, es altamente probable que no haya una preocupación más legítima en la vida del ser humano, que aquella de criar y formar los hijos.

En este intento de formar a los hijos, que básicamente se trata de integrarlos a una psicosociocultura, mediante el proceso de socialización, que implica la transmisión de las experiencias y estrategias propias para llevar a cabo una buena vida (Díaz Guerrero, 1982; Savater, 2007), es que los padres tratan de enseñar a sus hijos cuáles son las formas correctas e incorrectas o psicosocioculturalmente valoradas o no valoradas, de hacer, de ser, de pensar, e incluso de sentir, que prevalecen al interior de la psicosociocultura en la que van aprendiendo a vivir.

De esta manera, debido a que en la cultura al igual que en la biología, se da un proceso de evolución en el que todo aquello que funciona se queda, y todo aquello que no funciona se va desechando (Darwin, 2003, Attenborough, 2005; Valdez, 2009), cada grupo cultural va construyendo y desarrollando sus propias estrategias e instrucciones de educación, que se van adecuando a la vida de cada uno de los miembros que la constituyen y que fundamentalmente son transmitidas de padres a hijos. Así, dentro de cada psicosociocultura se establecen los comportamientos normales o socialmente aceptados y los anormales o socialmente rechazados, que orientan a las personas, para que intenten alcanzar a cubrir los dos objetivos de la vida humana, que van variando, básicamente dependiendo de la etapa de vida, sexo, aspecto físico y ubicación psicosociocultural en la que se desenvuelven cada uno de sus integrantes (Valdez Medina, 2009). A partir de ello, entre otras cosas, de los niños pequeños se espera que muestren obediencia y buen comportamiento, de los adolescentes contención de sus impulsos y que no generen problemas, de los adultos, responsabilidad para cuidar y formar a los hijos, y de los ancianos sabiduría y comprensión.

Y al respecto, si pudiéramos preguntarle a una gran cantidad de padres y madres, acerca de ¿cuál es el periodo de vida, en el que es más difícil educar

o controlar a los hijos?, seguramente, la mayor parte de ellos dirían que es la adolescencia, ya que, en este período todos los jóvenes, están inmersos en una etapa de evolución o de cambios muy importante, que los lleva a comenzar una búsqueda de identidad, de ubicación personal, de establecimiento más firme de sus características de personalidad, y por supuesto, en el pleno desarrollo sexual (Mussen, Conger y Kagan, 1990; Papalia y Wendkos, 2005; Pick y Vargas, 2003), donde lo que más les interesa no es precisamente el obedecer o el respetar las normas sociales, sino el tratar de ser libres y autónomos, para vivir su propia vida, y para ubicar su propio lugar o espacio en el contexto donde se desenvuelven, lo cual, generalmente provoca un enfrentamiento entre padres e hijos que altera el aparente estado de paz o equilibrio con el que se lleva a cabo la cotidianidad de la vida familiar.

Sin embargo, muchos padres con base en el miedo que les da el dejar en libertad a sus hijos adolescentes, porque siempre existe el riesgo de que *no tomen un buen camino*, frecuentemente se orientan a tratar de educarlos o controlarlos, a partir de estrategias de represión, de imposición, de obligación, de castigo y obediencia y sumisión (López, 2001), lo cual, en lugar de favorecer una relación agradable entre los padres y los adolescentes, la vuelve tensa y llena de conflictos, ya que, como lo propone Dolto (1997), al idealizar al hijo, se vuelve difícil aceptar sus fallas, puesto que si el hijo falla, es como si fallaran los propios padres.

En el mismo sentido, ya Freud (1943; citado en Nasio, 2000) dejaba ver que la obediencia proviene de un enamoramiento, de una identificación libidinosa con los padres, que le roba la identidad a los hijos, que los subordina ante sus progenitores. Y en el mismo sentido, Nasio (2000) comenta que el amor parental no es más que la resurrección del narcisismo de los padres, que los lleva a proyectarse en los hijos, que se convierten en los vehículos, mediante los cuales, por fin los padres podrán alcanzar a realizar todas las metas que ellos no pudieron lograr en su momento, o a las cuales tuvieron que renunciar por algún motivo. De esta manera, a través del hijo, los padres intentarán alcanzar todos los sueños que ellos no pudieron realizar, frecuentemente bajo el argumento de que los padres siempre quieren lo mejor para sus hijos, o bien, que quieren que vivan igual o mejor que como ellos vivieron, con lo cual, tienden a reproducir las mismas estrategias de educación que recibieron por parte de sus propios padres, bajo la convicción de que así es la vida, y por supuesto de que funciona.

Así, es como en el deseo de que todo vaya a la perfección, que cualquier conducta puede ser vivida o experimentada, con culpa, o exigencia por parte de los progenitores y de los hijos, lo que muchas veces les impide a los padres y a los hijos actuar con naturalidad (Dolto, 1997).

Por otro lado, en algunos estudios realizados por Díaz Guerrero (1982), Díaz Loving, Díaz Guerrero, Helmreich y Spence (1981) y Valdez (1994), se han ido encontrando algunas tendencias de personalidad propias de los mexicanos que se han mantenido a lo largo de muchas décadas, y que juegan el papel de directrices o guías de educación para promover que los hijos se orienten a tener una buena vida. Tales características de educación se fundamentan en la transmisión de valores como el respeto, la honestidad, la obediencia, la conservación de la vida familiar, el sometimiento a la normatividad, la tendencia a la afiliación y la expresión de los afectos, con una marcada tendencia por sexo, en la cual se promueve la instrumentalidad (acción) para los varones y la expresividad (afectos) para las mujeres, que son características de comportamiento, que destacan al interior de la psicociocultura mexicana, ya que, mediante esa complementariedad que se promueve para la convivencia que se da entre los sexos, aparentemente se estaría dotando de herramientas a los hombres y a las mujeres, para que se diera entre ellos una favorable convivencia e interacción, que supuestamente estaría libre de conflictos y contradicciones.

Sin embargo, con el paso del tiempo y la evolución de la psicocioculturalidad, los patrones de educación seguramente han ido cambiando y adaptándose a las nuevas circunstancias de vida, que han ido surgiendo a partir de los avances científicos y tecnológicos, y sobre todo del muy reciente cambio de estrategia de educación que se les da a las mujeres mexicanas (en la cual se les sugiere que estudien y trabajen, porque no saben quién les toque de marido, y si las deja, ya tienen de que vivir), que por supuesto ha tenido un peso fuerte en la nueva forma de vida que se plantea para los adolescentes y para las formas de interacción que han surgido entre los sexos (Valdez, Díaz Loving y Pérez Bada, 2005).

Ante esta situación psicociocultural, el objetivo de la presente investigación fue el de tratar de encontrar cuáles son las instrucciones de educación que los padres le dan a sus hijos, y cuáles son las que los hijos reportan recibir de parte de sus padres, con el objetivo de conseguir tener una buena vida, en el contexto de la cultura mexicana contemporánea.

MÉTODO

Participantes

Debido a que en la presente investigación se pretendió observar las instrucciones que los padres les dan a los hijos para tratar de que lleguen a tener una buena vida, se decidió incluir como parte de la muestra, a padres e hijos adolescentes (no familiares), con la finalidad de evitar cualquier tipo de sesgo en las respuestas, y de verificar que las instrucciones dadas por los padres mexicanos fueran las mismas que los hijos reportan como recibidas por parte de los padres.

Por ello, se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, en la cual participaron 148 personas, divididos equitativamente en padres y madres (con una media de edad de 47 años), e hijos e hijas adolescentes (con una media de edad de 17 años), todos residentes de la ciudad de Toluca, Estado de México.

Instrumento

Para la obtención de la información, se utilizó la técnica de redes semánticas naturales, que trabaja con base en dos instrucciones centrales:

- 1.- Definir con la mayor precisión posible el estímulo en cuestión, mediante la utilización de un mínimo de cinco palabras sueltas o frases cortas.
- 2.- Una vez definido el estímulo, se pide que se jerarquicen todas las respuestas que se dieron como definidoras, en función con la relación, importancia o cercanía que considere que tiene cada una de ellas a partir del estímulo definido. De esta forma le asignará el número uno (1) a la palabra más cercana o relacionada con la palabra estímulo, el dos (2) a la que le sigue en importancia y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar a todas las palabras que se dieron como definidoras.

Los reactivos utilizados para obtener la información requerida para la presente investigación fueron dos, uno para los padres: ¿Qué consejos o instrucciones de educación les ha dado usted a sus hijos o cómo les ha dicho que se tienen que portar, para tratar de llegar a tener una buena vida?, y otro para los hijos ¿Qué consejos o instrucciones de educación te han dado tus padres acerca de cómo debes de ser, o cómo te debes portar para llegar a tener una buena vida?

Procedimiento

La aplicación de los reactivos, en todos los casos se hizo de manera individual. Para los adolescentes se realizó en los espacios académicos de las Escuelas

Preparatorias de la UAEM, y en el de los padres se les aplicó en los domicilios particulares. En todos los casos, se pidió la mayor honestidad en las respuestas, y se ofreció confidencialidad absoluta.

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del uso de la técnica de redes semánticas naturales, mediante la cual se obtuvieron el valor J (total de palabras generadas por los participantes), el valor M (peso semántico obtenido por cada palabra definidora, que relaciona la frecuencia de aparición con la jerarquía asignada a cada una de ellas), y el conjunto SAM (las 15 palabras con mayor valor M, o peso semántico), se observó que hubo claras coincidencias dentro de los conjuntos SAM, respecto de las instrucciones que los padres dijeron darle a los hijos, y aquellas que los hijos dijeron recibir por parte de los padres para que logren llevar una buena vida. De esta manera, se encontró que en ambos casos se dijo que los padres instruyen a los hijos para que sean respetuosos, responsables, obedientes, honestos, estudiosos y que terminen una carrera (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1
Conjunto SAM de expectativas de padres por sexo

Nº	PADRES	VM	MADRES	VM
1	Responsables	194	Respetuosos	263
2	Respetuosos	161	Responsables	222
3	Trabajadores	159	Estudiosos	154
4	Honestos	137	Honestos	126
5	Obedientes	100	Trabajadores	78
6	Educación	50	Disciplinados	59
7	No Viciosos	49	Educados	50
8	Tener una carrera	46	Tener una carrera	50
9	Estudiosos	44	Portarse Bien	48
10	Tener metas	39	Honrados	46
11	Educados	37	Perseverantes	34
12	Honrados	36	Dedicado	33
13	Emprendedores	33	Sinceros	27
14	Puntuales	32	Justos	27
15	Perseverantes	30	Tolerantes	26
16	Superación Personal	30	Obedientes	26
17	Competitivos	30		
	VJ= 46		VJ= 47	

Del mismo modo, se encontró que en las coincidencias obtenidas únicamente en las respuestas de los padres, éstos tratan de orientar a sus hijos para que sean trabajadores, perseverantes, honrados y educados (ver tabla 1).

Respecto de las diferencias encontradas en el caso de las instrucciones dadas por el padre o la madre

(por sexo), se encontró que los padres orientan a sus hijos para que logren cumplir sus metas, que sean emprendedores, puntuales, que logren una superación personal, que sean competitivos, y que no tengan vicios, en comparación con las respuestas dadas por las madres, que orientan a los hijos para que sean sinceros, justos y tolerantes (ver tabla 1).

Tocante a los resultados obtenidos respecto de las instrucciones que dicen los hijos haber recibido por parte de sus padres para que tengan una buena vida, se encontró que tanto hombres como mujeres coinciden al decir que se les ha instruido para que estudien, que sean responsables, respetuosos, honestos, obedientes y que terminen sus estudios (ver tabla 2).

En cuanto a las diferencias observadas por sexo, se encontró que a los hombres se les sugiere que para que tengan una buena vida les conviene ser puntuales, que obtengan un trabajo, que no se emborrachen, que no hagan desastres, que sean justos, que no salgan a fiestas, que sean humildes y que no se droguen, en comparación con las mujeres, a las cuales se les orienta para que no tengan vicios, que sean tolerantes, dedicadas, que lleguen temprano, que tengan valores, que sean sencillas, amables, que asistan a clases y que sean disciplinadas (ver tabla 2).

Tabla 2
Conjunto SAM de expectativas de hijos por sexo

	HIJOS	VM	HIJAS	VM
1	Estudiar	177	Respetuosa	203
2	Responsable	164	Responsable	169
3	Respetuoso	150	Estudiar	92
4	Puntual	129	Honesta	90
5	Honesto	109	Terminar estudios	57
6	Obedientes	77	No tener vicios	47
7	Terminar una carrera	62	Tolerancia	44
8	Obtener trabajo	58	Dedicación	34
9	Terminar la preparatoria	51	Llegar temprano	34
10	No emborracharse	50	Valores	32
11	No hacer desastres	31	Sencillez	27
12	Ser justo	27	Amable	25
13	No salir a fiestas	23	Asistir a clase	22
14	Humildad	21	Disciplina	22
15	No drogarse	20	Obedientes	21
	VJ= 53		VJ= 95	

Por otro lado, para no perder la demás información valiosa que se obtuvo con las redes semánticas naturales, todas las demás palabras definidoras que se obtuvieron y que no formaron parte de los conjuntos SAM, se agruparon con base en un análisis por jueces,

dependiendo de su cercanía o relación de significado, en dimensiones semánticas.

Al respecto, se pudo observar que tanto los padres como las madres coincidieron, al decir que para tratar de que sus hijos tengan una buena vida ellos intentan enseñarles a que se guíen fundamentalmente por los valores y la búsqueda de su propio desarrollo personal (que tuvieron una mayor cantidad de definidoras o de riqueza semántica), y por los aspectos afectivos,

de afiliación, de auto-cuidado, auto-control y hábitos (ver tabla 3).

En estos resultados, llama la atención que las madres, para guiar a sus hijos para que lleguen a tener una buena vida, tienden a dar algunas instrucciones orientadas de forma más sensible, afectiva o expresiva, ya que sugieren que los hijos confíen en sí mismos, amen la vida y que se den a respetar (ver tabla 3).

Tabla 3
Dimensiones semánticas de las instrucciones dadas por los padres, analizadas por sexo

DIMENSIONES SEMÁNTICAS	PADRES	MADRES
Valores	Que sean: responsables, honestos, respetuosos, honrados, justos, tolerantes, humildes, con valores, sencillos, educados, obedientes.	Que sean: respetuosos, responsables, honestos, honrados, sencillos, rectos, igualdad, leales, sinceros, humildes, tolerantes, fieles, justos, obedientes, discretos, no sean orgullosos, pacientes, generosos, solidarios.
Desarrollo personal	Que tengan: una carrera, educación, metas, grandes aspiraciones, superación personal, maduros, con cultura, que sean: productivos, trabajadores, que ejerzan una carrera, competitivos, perseverantes, emprendedores, innovadores, ganadores, entusiastas, participativos, calculadores.	Que sean: trabajadores, comprometidos, inteligentes, autónomos, que tengan: educación, metas, profesión, buen futuro, vida digna, equilibrio, una carrera, que hagan lo que le guste, que confíen en sí mismos, que sepan comunicarse.
Afectivo	Que sean: felices, alegres.	Que sean: felices, alegres, que amen la vida.
Afiliación	Que sean: sociables, buenas personas, que sepan escuchar, comprensivos, amables.	Que sean: amables, sociables, amigables.
Autocuidado	Que eviten las malas compañías, no tener vicios, hacer deporte, alimentación, limpios.	Portarse bien, darse a respetar, tener cuidado.
Autocontrol	No casarse a edad temprana.	No ser agresivos.
Hábitos	Puntuales, dedicados, ordenados, estudiosos, que ayuden.	Disciplinados, puntuales, estudiosos, perseverantes, dedicados, estudiosos.

En cuanto a los resultados encontrados, respecto de lo que los hijos dicen que han recibido de parte de sus padres, como instrucciones para llegar a tener una buena vida, tanto los hijos como las hijas coinciden en todas las áreas mencionadas por los padres, aunque por la cantidad de términos obtenidos por sexo, se observa que prácticamente en todas las dimensiones semánticas, la cantidad de palabras siempre fue mayor para el caso de las mujeres (ver tabla 4).

Sin embargo, a partir de la riqueza semántica que tienen cada una de las dimensiones semánticas obteni-

das, se pudo observar que a las mujeres se les orienta con mayor fuerza para que tengan hábitos, que logren un buen desarrollo personal y que sean afectuosas o expresivas (ver tabla 4).

De estos resultados, llama la atención que dentro de la dimensión semántica de auto-control, a los hombres se les sugiera no hacer desastre, ni daño a terceros, en comparación con lo sugerido a las mujeres, que se les orienta para tener un control mayor de sí mismas, de no perder la compostura y a no exaltarse con tanta facilidad (ver tabla 4).

Tabla 4
Dimensiones semánticas de las instrucciones recibidas por los hijos, analizadas por sexo

DIMENSIONES SEMÁNTICAS	HIJOS	HIJAS
Valores	Que sean: responsables, educados, respetuosos, honestos, justos, tolerantes, igualdad, honrados, humildes, solidarios, obedecer.	Que sean: respetuosas, honestas, tolerantes, leales, igualdad, justas, responsables, que tengan principios, sencillas, sinceras, solidarias, libres, religiosas, morales.
Hábitos	Que: lleguen temprano, entren a clases, hagan sus quehaceres, cumplan con sus deberes, hagan sus tareas, estudien.	Que: lleguen temprano a la escuela, no lleguen tarde a casa, ordenadas, asistan a clases, ahorrativas, hacer todas sus tareas, se levanten temprano, obedezcan, avisar, trabajadoras, cumplidas, concentrada, disciplinada, dedicada.
Desarrollo personal	Que terminen la carrera, terminen la preparatoria, pasen el semestre, no digan no puedo, tengan éxito, consigan trabajo, piensen en el futuro, le echen ganas, se ganen las cosas, salgan adelante, persistentes, efectivos, decididos, que sepan comunicarse, que sean ellos mismos.	Que terminen la carrera, le echen ganas, se apuren a hacer las cosas, saquen buenas calificaciones, aprendan a ser listas, luchan día a día, ser la mejor, se exija más, piense en su futuro, triunfe, sea profesionista, sea ambiciosa, obtenga lo que quiere, se supere, tenga metas, defienda lo que quiere, sea madura, sea fuerte, llegue a sus metas, sea capaz, sea emprendedora, propositivas, innovadoras, persuasivas, comprensivas, con vocación, abiertas, firmes, cooperativas, serias, dadas, ambiciosas, críticas, que confíen en si mismas, que se valoren más, comprometidas.
Afectiva	Buenas personas, amables, simpáticos.	Que sean: cariñosas, amorosas, felices, amables, no egoístas, amistosas, pasionales, atentas, sea buena madre, sea buena hija.
Afiliación	Que sean: sociables, comprensivos.	Que: interactúen, comprensivas.
Auto-cuidado	Que no se emborrachen, no fumen, no coman en la calle, no tengan vicios, no se droguen, que se cuiden, que elijan a sus amistades, que enfrenten los problemas, practiquen un deporte, pacíficos.	Que se den a respetar, no tomar, no fumar, que cuiden lo que tienen, no irse con extraños, no hablar con extraños, no hacer lo que no quieren, no estén a la defensiva, que se defiendan, no caer en libertinaje, tengan buenas amistades, pensar en lo que tiene.
Auto-control	No ver a la novia, no hacer desastres, no sean agresivos, no vayan a fiestas.	Ser menos gritona, menos sincera, no pelear, no reírse fuerte, que no sean groseras, no vayan a fiestas.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que de manera general, es decir, que tanto los padres como los hijos coincidieron en decir que las instrucciones que con mayor frecuencia les dan los padres y las madres a sus hijos para que lleguen a tener una buena vida, llevan la intención de orientarlos para que vivan una vida con valores, para que busquen tener un buen desarrollo personal, y para que tengan un buen nivel de auto-cuidado, lo cual, de alguna manera cumple con dotar a los hijos de las bases elementales para que puedan cubrir los dos objetivos de la vida humana, que

son el biológico y el psicosociocultural (Valdez Medina, 2009). Sin embargo, al revisar la mayor parte de las respuestas obtenidas, se nota que los padres tienen una clara preferencia por instruir a sus hijos para que cubran fundamentalmente el objetivo psicosociocultural, que implica el darles la orientación requerida para que lleguen a ser competitivos, que adquieran jerarquía o estatus, que sean atractivos, que busquen ser aceptados y no rechazados, con la finalidad de poder llegar a ser alguien en la vida (Valdez, Antonio y Cruz, 2002), dejando un tanto de lado la parte biológica, que también es fundamental para llegar al mismo objetivo de tratar de llegar a tener una buena vida.

Al analizar los resultados obtenidos en la muestra de padres y madres, se encontró que los padres tienden a orientar a sus hijos para que logren sus metas, para que sean competentes, trabajadores y para que tengan logros, en comparación con las madres que los dirigen más hacia llevar una vida con valores, más afectiva, con respeto, tolerancia y prudencia, lo cual deja ver en los padres, la instrumentalidad masculina (acción y logros) y en las madres la expresividad femenina (afectos y valores), que forman parte importante de las características asignadas a los sexos dentro de la cultura mexicana (Díaz Guerrero, 1982; Díaz Loving, Helmreich y Spence, 1981; Valdez Medina, 1994; Valdez Medina, Díaz Loving y Pérez, 2005). En el mismo sentido, se observó que se continua dando una orientación para que los hijos cumplan adecuadamente con la normatividad social (Valdez Medina, 1994), lo cual, de alguna manera garantiza que se procure llevar un vida libre de problemas, basada en una buena convivencia con los demás, y la permanencia de las características psicosocioculturales que funcionan, que son valoradas y que le dan matiz a la psicosociocultura mexicana.

Sin embargo, los resultados obtenidos dejan ver que en México es altamente probable que se esté comenzando a gestar un cambio cultural importante, sobre todo en el terreno de la expresividad y los afectos, ya que, fue de llamar la atención, el hecho de que a pesar de que en múltiples estudios se ha reportado que la cultura mexicana es una cultura netamente afectiva y afiliativa (Díaz Guerrero, 1982; Valdez Medina, 1994), en la presente investigación no se encontró de forma notoria o abundante, ni dentro del conjunto SAM, ni de forma destacada en las dimensiones semánticas que fueron obtenidas. Al respecto, es importante mencionar que este tipo de términos, de corte afectivo y afiliativo, fueron mayormente utilizados para referirse a las instrucciones que les son dadas a las mujeres, con la finalidad de que lleguen a tener una buena vida.

Tales hallazgos dejan ver que, aún con los cambios culturales que se considera que se están presentando ante los embates de las fuerzas contraculturales, como son la ciencia y la tecnología (Díaz Guerrero, 1982), la instrucción de vida que actualmente reciben las mujeres, y algunos de los movimientos ideológicos como la llamada post-modernidad (Lipovetsky, 2007), se nota que en lo referente a la educación que reciben cada uno de los sexos en México, prevalece la tendencia a promover la instrumentalidad (orientación hacia la acción) en los hombres, y la expresividad (afectos) en las mujeres (Díaz Loving, Díaz Guerrero, Helmreich

y Spence, 1981; Valdez Medina, 1994; Valdez Medina, Díaz Loving, y Pérez Bada, 2005), permitiendo probar con ello, que al igual que en la vida biológica, en la vida psicosociocultural, lo que funciona se queda, repitiendo continuamente los patrones de educación que se le imparte a los hijos, aunque a lo largo de la evolución psicosociocultural se vayan adaptando pequeñas modificaciones, pero que aparentemente todavía no logran dar el cambio definitivo, al menos dentro de la psicosociocultura mexicana.

De esta manera, al analizar más detalladamente los resultados obtenidos acerca de las instrucciones que reciben las mujeres para que logren llegar a tener una buena vida, se observó que se trata de una instrucción que seguramente las puede llevar a experimentar un conflicto de rol, debido a que por un lado, se les prepara para tener una postura más individualista, autónoma, de mayor desarrollo personal, laboral y académico, que les puede dar una mayor seguridad para poder vivir de forma totalmente independiente (mayor instrumentalidad), pero que al mismo tiempo se contrapone con la instrucción orientada hacia la expresividad, mediante la cual se les trata de inculcar a las mujeres que se deben dar a respetar, que tienen que seguir siendo más afectivas, que deben seguir viviendo pendientes de su papel de madres, de esposas, de ser las que atienden al marido y a los hijos, de educadoras, y a ser amorosas, cariñosas, obedientes, sensibles y tolerantes no sólo con ellas mismas, sino con sus semejantes, pues no sólo dependen de sí mismas, sino sobre todo de los demás, dejando ver que a las mujeres se les está orientando para generar una independencia, pero sin llegar a perder la dependencia que tradicionalmente les ha sido inculcada como parte del rol que les corresponde desempeñar dentro de la psicosociocultura mexicana (Valdez Medina, Díaz Loving y Pérez, 2005).

Ahora bien, al observar los resultados que fueron más frecuentemente reportados tanto por los padres como por los hijos, se encontró que se insiste abundantemente en que los adolescentes tengan un buen desarrollo personal, que si bien no es un resultado que permita afirmar de manera contundente que los padres se proyectan a través de los hijos (Nasio, 2000), con la finalidad de cumplir o realizar las metas que no pudieron alcanzar en su momento, si es un indicador importante que permite pensar que este fenómeno psicológico de la proyección se da frecuentemente en los padres. Y en este sentido, vale la pena apuntar que sería conveniente realizar un estudio, que intente probar este punto en particular.

Por otro lado, aunque los resultados muestran que los padres intentan transmitir a sus hijos una serie de

hábitos (como de orden, disciplina y auto-cuidado), de sugerencias para lograr el control personal (en los hombres: no hacer desastres, y en las mujeres: que no pierdan el control de sí mismas, que no se alteren) y de prohibiciones como la de no salir a fiestas, no llegar tarde, no ver a la novia, las cuales aparentemente tienen una finalidad noble, como lo es el que tengan una buena preparación para la vida, habrá que tratar de probar, si los hijos las reciben de forma amable o bien como imposiciones, ya que, tal y como lo dejan ver Nasio (2000), y López (2001), con la finalidad de educar y controlar a los hijos (sobre todo a los adolescentes), muchas veces los padres recurren a la imposición, y es por eso que la obligación, la necesidad, el castigo y la venganza, como formas de vivir y educar a los hijos, toman un papel muy importante en la relación tan tirante que se da entre los padres y los adolescentes, en lugar de promover una vida que se viva con y por gusto, en la que predominen la confianza, el fomento y desarrollo de la responsabilidad individual, y el respeto por las decisiones tomadas por los padres y los hijos adolescentes acerca de sus propias vidas (López, 2001; Valdez Medina, 2009).

Con estos resultados, se puede decir que a pesar de que los padres tienen las mejores intenciones para con sus hijos, con las expectativas que generan para ellos, les pueden llegar a afectar, más que a favorecer la vida a los adolescentes, porque es un hecho que cada persona es dueña de su propia vida, y que es imposible vivirla a partir de lo que los demás te dicen acerca de cómo vivirla. Por ello, una recomendación que surge a raíz del presente trabajo es que se confíe en los adolescentes, que se les oriente para que vivan con y por gusto, que así, automáticamente se volverán responsables de sí mismos, y seguramente la relación tirante que hay entre padres e hijos adolescentes se hará menor.

Finalmente, vale la pena decir que: todo el mundo tiene que cometer errores para aprender, y eso, los padres difícilmente lo entienden. Por eso, intentan imponer sus ideas, su voluntad, y su autoridad sobre los hijos, a quienes consideran inmaduros, tontos e inexpertos. Y cómo no van a serlo, si no los dejan aprender a vivir, experimentar y aprender desde temprana edad.

REFERENCIAS

- Attenbourough, D. (2005). *La vida a prueba*. México: Muy interesante.
- Buss, D. (2005). *La evolución del deseo*. España: Alianza Editorial.
- Darwin, Ch. (2003). *El origen de las especies*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Davis L. y Keyser J. (2001). *Cómo ser un gran padre*. Barcelona: Medici.
- Díaz Guerrero, R. (1982). *La psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Díaz Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura; Psicología del mexicano 2*. México: Trillas.
- Díaz Loving R., Díaz Guerrero R., Helmreich R, Spence J. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista Latinoamericana de Psicología Social*, Vol. 1, 3-38.
- Dolto, F. (1997). *Niño deseado, niño feliz*. México: Paidós.
- Fisher, H. (2005). *Anatomía del amor*. España: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López, A. (2001) *Todos podemos ser mejores padres. Una guía práctica de sugerencias, interrogantes y ejercicios*. Madrid: CCS.
- Morin, E. (2002). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- Morris, D. (2003). *El mono desnudo*. México: Plaza y Janés.
- Mussen, P.H., Conger, J., Kagan, J. (1981). *El desarrollo de la personalidad en el niño*. México, Trillas.
- Nasio, J. D. (2000). *Enseñanza de siete conceptos cruciales del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Papalia, E.D., y Wendkos, D.S. (1989). *Psicología del desarrollo*. México, McGraw Hill.
- Pick, S. y Vargas T. E. (2003). *Yo adolescente*. México: Planeta.
- Savater, F. (2007). *Ética para Amador*. España: Ariel.
- Valdez Medina, J.L., Antonio, M.J. y Cruz, A.M. (2002). El significado psicológico de ser alguien en la vida. *La Psicología Social en México*. Vol 9 pps. 843-848.
- Valdez Medina, J.L., Díaz Loving, R. y Pérez, B.R. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez Medina, J.L. (1994). *El autoconcepto del mexicano: estudios de validación*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valdez Medina, J.L. (2009). *La teoría de la paz o equilibrio*. México: EDAMEX.



La Orientación Educativa: Pieza o Accesorio en el Proceso de Modernización del Bachillerato

Guadalupe Escamilla Gil, J. Beatriz Maceda Salinas, Dolores Maya Girón,
Mercedes Zanotto González, Graciela Galicia Segura y Bonifacio Vuelvas Salazar*

Resumen: El artículo presenta el proceso de gestación de la reforma actual del bachillerato mexicano. Se parte de los cambios estructurales más sobresalientes que ha tenido la Educación Media Superior, EMS, en nuestro país desde 1970, impulsados por diversas instituciones, que llevaron a cabo acciones importantes y tomaron acuerdos trascendentes. Pero, principalmente, que todos estos cambios o reformas obedecieron a la necesidad de resolver los problemas de cobertura, calidad, equidad y rezago en ese nivel educativo. La importancia de presentar este marco de referencia es que permite observar como la Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS, a cuarenta años de distancia, se proyecta y responde a esa misma necesidad histórica. Posteriormente, y con base en esos referentes, se aborda la consistencia de la citada reforma en su aspecto normativo, el marco curricular común y las competencias que lo integran. Para, finalmente, dar lugar al propósito central de esta colaboración que es reflexionar acerca de los alcances y las limitaciones de la práctica de la orientación educativa en el pretendido proceso de cambio. **Palabras Clave:** Reformas del Bachillerato, Orientación Educativa, Competencias.

Abstract: This article introduces the gestation process of the actual Mexican Upper Secondary Education reform. The article starts with the structural changes that have had outstanding Upper Secondary Education, EMS, in our country since 1970, driven by diverse institutions, who carried out very important actions and agreements by Education. But, mainly, all these changes or reforms resulted from the need to resolve problems of coverage, quality, equity and educational attainment levels lag. The importance of presenting this framework is because allows observing how the Reform of Higher Secondary Education, RIEMS, forty years later, responds to the same historical necessity. Subsequently, and based on these references, the article addresses to the consistence of this reform, about his normative aspects and the common curriculum framework. Ultimately, this work pretends to lead and reflect on the scope and limitations of the practice of educational guidance in the alleged process of transformation. **Key Words:** Education Reform, Educational Guidance, Skills.

Resumo: Este artigo apresenta o processo de gestação da reforma da atual escola mexicana. O artigo começa com as mudanças estruturais não observado em Ensino Médio, EMS, em nosso país desde 1970. A mudança foi impulsionada por diversas instituições, que realizou ações importantes dos acordos de Educação. Mas acima de tudo, todas essas mudanças e reformas, como resultado da necessidade de resolver os problemas de cobertura, equidade, qualidade e níveis de ensino. A importância do presente trabalho é, pois permite observar como a reforma do ensino secundário, RIEMS, quarenta anos mais tarde, responde à mesma necessidade histórica. Posteriormente, com base nessas referências, o artigo trata da consistência da reforma política e sobre aspectos do currículo comum. Em última análise, esta colaboração visa provocar e refletir sobre o alcance e as limitações da prática da orientação educacional no processo de transformação. **Palavras-chave:** Reforma do Ensino Secundário, Orientação Educacional, Competências.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge por la inquietud que despertó la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, y que se concretó con la modificación del plan de estudios y la incorporación de diversos servicios educativos para su instrumentación.

Esta reforma fue impulsada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO bajo el supuesto de que a través de ella es posible abatir la deserción escolar, e incluso, incrementar la eficiencia terminal, lo que según dichos organismos redundaría en beneficios en términos de

costo-beneficio. Para lograr este objetivo se propone constituir un bachillerato único sustentado en un modelo basado en competencias para lograr mayor eficiencia educativa.

Otro de los propósitos de este trabajo es analizar esta propuesta curricular a partir de los documentos oficiales que le dan sustento, con el objeto de destacar que la RIEMS no sólo implica cambiar las condiciones formales (plan de estudios, adecuar servicios, actualizar la planta docente, adaptar reglamentos, etcétera), para imprimirle calidad a la educación, sino que se modifica el currículum el cual incluye los anhelos, aspiraciones e intereses de los actores de la educación,

* Integrantes del Seminario Permanente de Orientación Educativa, académicos de tiempo completo adscritos al Departamento de Análisis y Tendencias de la Orientación Educativa, dependiente de la Subdirección de Orientación Educativa de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM. En el trabajo de estructuración e integración de los contenidos del presente artículo se contó con la participación del Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll. Traducción del resumen en inglés y en portugués por María Enriqueta Arias.

las prácticas educativas, los estilos de enseñanza, la relación maestro-alumno, las actitudes, los aspectos no dichos pero vividos en el aula, etcétera.

En síntesis, la reforma integral tiene reducidos alcances en sus implicaciones curriculares, la marginación de la Orientación Educativa es un ejemplo de ello. Además, no oculta los objetivos empresariales de lograr mayor eficiencia para la productividad, incorporando mano de obra barata y calificada a las empresas nacionales e internacionales.

CONTEXTO Y CONDICIONES DEL BACHILLERATO

Las Reformas del Bachillerato en México desde 1970

Históricamente la Educación Media Superior ha enfrentado problemas de cobertura, equidad, calidad y rezago. De 1970 a 2006, la matrícula creció de 313 mil estudiantes a 3.6 millones. Con una cobertura de 57 %, del grupo de estudiantes de 16 a 18 años a escala nacional. Y, con una eficiencia terminal de 59 % (Villa, Leser, s/f).

Aunque más de la mitad de los jóvenes mexicanos cuentan ya con espacios educativos para cursar su bachillerato y lograr concluir ese nivel educativo, el resto está marginado de esa posibilidad. Un ejemplo es que más de 30 % de los jóvenes del medio rural habitan en localidades pequeñas en las que difícilmente se encuentran planteles de educación media superior. Estos jóvenes, que representan aproximadamente una tercera parte del total, se enfrentan a condiciones desiguales de equidad. Además de la falta de parámetros de evaluación y la insuficiencia de docentes (67 por

cada mil estudiantes), la educación media superior se enfrenta al reto de elevar sus estándares de eficiencia y calidad (En Herrera, 2000).

Otro problema que cada año ha ocupado la atención de la prensa es el que se refiere al ingreso a las instituciones públicas de educación media superior. A pesar de que los resultados del Concurso de Ingreso a Bachillerato en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México señalan que miles de jóvenes conquistaron un lugar en la educación media superior, la realidad es que, para muchos, los resultados causan desánimo y frustración, ejemplo de esto es que en el 2010 tan sólo 36.9 % de los concursantes registrados obtuvo un lugar en su primera opción (de un total de 315 mil 848 alumnos, 85 012) (COMIPEMS, 2010).

Hace 75 años, la educación promedio del mexicano era de un año y hoy es de casi 8 años, pero si se compara con Estados Unidos y Canadá, éstos tienen un índice de escolaridad de 14 años (En Herrera, 2000). Así mismo, un Reporte sobre Educación de la OCDE en 2007 señala que México ocupa el último lugar en relación al porcentaje de graduados en educación media superior, debajo de países como Portugal y Turquía (en Villa, Lever, s/f).

Para resolver esos problemas en la Educación Media Superior se han realizado diferentes cambios estructurales desde 1970, que es importante conocer, recuperar y analizar como la antesala de la gestación de la nueva Reforma Educativa, que más adelante nos daremos cuenta que su origen obedece a esos mismos desafíos. En la Tabla N° 1, los eventos más sobresalientes en materia de reformas hasta entonces:

TABLA N° 1

AÑO	INSTITUCIÓN	ACCIONES	ACUERDOS	OBSERVACIONES
1970	LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO	Ante la masificación de la enseñanza se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades	Poner en marcha un plan de estudios que eliminara el enciclopedismo y fomentara en el estudiante la aplicación de los métodos experimental e histórico (Galván, 2000;45)	
1971	ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, ANUIES	Se llevó a cabo un Congreso en Villahermosa, Tabasco		De este Congreso emana la recomendación de que el nivel medio superior tuviera una duración de dos años, con doble función: ciclo terminal y antecedente propedéutico, para estudios de licenciatura. Asimismo capacitar al estudiante para su incorporación al trabajo productivo. (Documentos Memorias de las Reuniones de Educación Superior, 1977)

AÑO	INSTITUCIÓN	ACCIONES	ACUERDOS	OBSERVACIONES
1972	ANUIES	Congreso en Tepic	Establecieron la conveniencia de implantar el sistema de cursos semestrales para el bachillerato. La creación de salidas laterales y un sistema de créditos (180 como mínimo y 300 como máximo). La adopción de una estructura académica. La creación de comisiones estatales del nivel medio superior. (Memorias de las Reuniones de Educación Superior, 1977)	
1980	ANUIES	Se puso en práctica una política de homogeneización en el nivel medio superior con planes de estudio de tres años. Establecimiento de un tronco común. Un área propedéutica y otra de asignaturas optativas		La SEP expidió programas maestros del tronco común aplicables a todas las preparatorias del país y estableció los procedimientos de evaluación. Sin embargo, esto solamente fue aplicado en el sistema de bachillerato administrado por la SEP
1981	ANUIES	Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos		En esta misma década el bachillerato pasó de un plan de estudios de cuatro semestres o dos años a otro de seis semestres o tres años.
1990	Libro: "El Estado y la Educación Pública". Fuentes Molinar Olac			En la década de 1990 se plantearon cambios profundos en todo el sistema educativo. Por un lado, la masificación de la educación superior iniciada dos décadas atrás sufrió un notorio retroceso (Fuentes, 1991); Se conformó una agenda política de la educación superior que incluyó la evaluación institucional y de su personal académico, con efectos sobre las remuneraciones, así como la eliminación del carácter gratuito de la educación y el establecimiento de formas de selección estandarizadas para ingresar al nivel medio superior y superior.

Fuente: Reforma BUAP 2007

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la Educación Media Superior en México ha enfrentado dichos desafíos. Los aspectos curriculares de la EMS se centran básicamente en tres grandes modelos: bachillerato general UNAM, bachillerato bivalente del

IPN y la educación media terminal para la formación de técnicos medios, modalidad que nunca fue bien aceptada y la cual en 1998 amplió un semestre más para que sus alumnos obtuvieran el certificado de bachillerato. En la práctica las instituciones fueron

modificando sus planes y programas de estudio imposibilitando el tránsito de los alumnos en dichas modalidades. La crisis de los ochenta dejó sin recursos a las instituciones impidiendo su consolidación. En la década de los noventa sigue creciendo la demanda por el crecimiento demográfico, sin embargo, la cobertura

sigue siendo insuficiente (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

Por otro lado, en las reformas curriculares que se han realizado se observa cierta heterogeneidad en sus subsistemas, sin embargo, presentan tendencias similares, como las que señala la Subsecretaría de Educación Media Superior (2), (2008). Cuadro N° 2:

Cuadro N° 2
Reformas impulsadas en años recientes:

SUBSISTEMAS	NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR
BACHILLERATO TECNOLÓGICO	<p>La nueva estructura curricular, que propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Formación Básica es común a todos los planteles y carreras y representa el 40% de la carga horaria de los programas. Es el denominador común de los egresados del sistema tecnológico federal. Presta mayor atención que en el pasado al aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable. • La Formación Propedéutica comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior. Este componente puede variar regionalmente, de acuerdo a las necesidades de vinculación y a lo que requieran las universidades de los distintos estados. Representa el 20% de los cursos. • La Formación Profesional representa el 40% de la carga curricular, es específica de cada carrera y la principal innovación de esta estructura es que no se requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso. <p>El componente básico del currículo del Bachillerato General se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir. La reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida.</p>
BACHILLERATO GENERAL	<p>El componente propedéutico profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Se preservó la opción de los estudiantes de elegir uno de estos grupos.</p> <p>Por su parte, el componente de formación para el trabajo cambió su organización en los planes de estudio de asignaturas a módulos, y se incorporó al enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral. En adición a los componentes de los planes de estudio, la reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en la forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación.</p>
CONALEP	<p>Desde hace cerca de una década el CONALEP ofrece el título de Profesional Técnico-Bachiller, lo cual ha permitido que los estudiantes de esta institución continúen sus estudios de educación superior. Esto ha conducido a cambios en la vocación del CONALEP, el cual ahora busca no sólo ofrecer una preparación adecuada para el mercado laboral, sino también ofrecer una formación más amplia, con un énfasis en aspectos formativos transversales, que permita a sus egresados continuar sus estudios exitosamente, o abandonar o modificar las trayectorias profesionales que marcan las distintas carreras del Colegio. En el 2003 se realizó una reforma académica nacional, la cual busca que los programas del CONALEP sean flexibles, pertinentes y de calidad. Entre las innovaciones principales del nuevo currículo se encuentra el enfoque en competencias, una nueva estructura para los planes de estudios y programas de tutoría.</p>
BACHILLERATO DE LA UNAM	<p>Por más de una década, la UNAM ha realizado una reforma en sus dos opciones de bachillerato, el CCH y la ENP, que ha tenido diversos aspectos. Según uno de los principales documentos de este proceso, se observó que “para dar atención a los avances del conocimiento, con frecuencia se incrementan los contenidos curriculares sin que estos incidan en aspectos fundamentales de la formación de los alumnos”, por lo que se optó por ir más allá de la creación de nuevos esquemas curriculares. El componente medular de la reforma ha sido la definición de la base que deben compartir todos los estudiantes que cursen EMS en las opciones educativas de la UNAM, independientemente de los cursos que tomen.</p> <p>Para este efecto se preparó y discutió el documento de trabajo Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Este documento parte del objetivo común de las opciones de educación media superior dependientes de la Universidad, el cual se articula en torno a una serie de habilidades, conocimientos y actitudes y valores que deben adquirir los estudiantes en cada</p>

SUBSISTEMAS	NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR
BACHILLERATO DE LA UNAM	<p>una de las áreas de estudio que contemplan sus programas. Los núcleos de conocimientos y formación básicos tienen la misión de servir como base para la adquisición de nuevos conocimientos en el marco de una serie de competencias para la vida. El documento se concentra en trece áreas, algunas de las cuales son de claro carácter disciplinar, como Física, Química y Filosofía, y otras se refieren más específicamente a habilidades y actitudes, como Investigación Experimental, Formación para la Salud y Formación Ciudadana.</p> <p>Por su parte, en 2002 el CCH dio un paso más adelante al realizar un ajuste curricular adicional que define los aprendizajes relevantes que se busca realicen sus estudiantes en cada una de sus asignaturas. La definición de estos aprendizajes condujo también al desarrollo de estrategias docentes. En 2006, el bachillerato de la Universidad como conjunto retomó esfuerzos anteriores mediante un programa conducente a replantear los contenidos temáticos de las disciplinas, de manera que estén alineados con los avances más recientes en las distintas áreas del conocimiento, sean pertinentes y puedan integrarse en experiencias de aprendizaje interdisciplinarias.</p> <p>El aspecto más notable del proyecto de la UNAM, implementado tras un amplio trabajo de deliberación y concertación entre diversos actores de esta institución, es que no busca uniformar los planes de estudio del CCH y la ENP. Por el contrario, cada una de estas opciones educativas preserva su identidad, pero se asegura de que los alumnos adquieran una serie de conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para su futuro desempeño. En otro tema relacionado, en años recientes la UNAM desarrolló un sistema de bachillerato a distancia, el cual está concebido con base en competencias. Su novedoso programa se desarrolla en torno a asignaturas multidisciplinarias que ayudan a los estudiantes a adquirir habilidades de autoestudio y capacidad de reflexión, entre otras.</p>

Ver documento Reforma Integral de la Educación Media Superior: *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero de 2008.

Como se puede observar, la EMS en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos, con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares. En algunos de estos casos las reformas están avanzadas, han sido implementadas y se han realizado estudios de seguimiento. Otros esfuerzos son más recientes. Por su parte, la Subsecretaría de EMS ha expuesto la importancia de que se persevere en los esfuerzos que se vienen realizando para lograr una mejor articulación de los diferentes subsistemas orientada a mejorar el desempeño del conjunto en la búsqueda de objetivos comunes. De manera global se observa un reconocimiento a la necesidad de atender la problemática de la EMS que ha sido y es la cobertura, calidad, equidad y rezago. Sin embargo, el subsistema, como bien señala Lorenza Villa Lever, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, no cuenta con una estructura ni con los apoyos financieros suficientes que permitan o propicien una educación con igualdad de oportunidades, lo que redundará en: baja cobertura, permanencia y egreso, por un lado, y bajos indicadores de rendimiento, por otro (Villa, Lever, s/f). Apoyando este señalamiento, el Observatorio Ciudadano de la Educación informa que de los 14 mil millones de pesos asignados a la educación 9.3 mil millones de pesos se destinaron a la Educación Superior; 3.9 mil millones a la Educación Básica y a la Media Superior, con la RIEMS

en marcha, sólo se le otorgaron 750 millones de pesos, los cuales se destinaron a la Educación Media Superior en el Distrito Federal (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

La reforma actual

Felipe Calderón, al inicio de su gobierno, advirtió que la Educación Media Superior sería el mayor reto del sistema educativo nacional porque se caracterizaba por la baja calidad de la educación impartida, la escasa pertinencia de los programas, la alta deserción estudiantil y una cobertura insuficiente. Tomando en cuenta que en 2010 el país alcanzaría el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, que según cifras de CONAPO sería de seis millones 651 mil (CONAPO, 2006). O bien, la prospectiva del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señala que la población de jóvenes entre 18 y 29 años alcanzaría su máximo histórico en el año 2011 con 21.5 millones de personas (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

En ese contexto, el 9 de mayo de 2007, la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP anunció la Reforma Integral para la Educación Media Superior, RIEMS¹, a fin de atender los retos de demanda,

¹ Ver el documento *Creación de Un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*, Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero 2008.

calidad, equidad y pertinencia. Esta fue discutida, durante el 2007, por autoridades educativas de los estados y la Red Nacional de Nivel Medio Superior de la ANUIES. Las propuestas de estos representantes institucionales así como la de algunos expertos en educación fueron incorporadas a dicha propuesta para que finalmente fuera aprobada como documento rector de la reforma (Documento s/a, s/f).

En la elaboración de las competencias genéricas participaron en una primera etapa, los días 22 y 23 de noviembre de 2007, cinco grupos regionales que representaron a las autoridades educativas estatales así como diversos especialistas de las instituciones pertenecientes a la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES. En una segunda etapa, los días 12, 13 y 14 de diciembre de 2007, un equipo técnico especializado, representativo de ambos ámbitos, hizo aportaciones adicionales para llegar a la versión que se presenta en el documento *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*², presentado el 15 de enero de 2008 (Subsecretaría de Educación Media Superior (1), 2008).

Siete meses después, el 21 de agosto de 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó los lineamientos de la reforma integral para la educación media superior integrada por siete documentos que tienen que ver con la creación de este nuevo sistema nacional de bachillerato del siglo XXI, al que estarán incorporados en 2012 todos los estudiantes que cursen ese grado. Los fundamentos se comenzaron a aplicar desde el ciclo escolar 2008-2009, a fin de que en 2011 egrese la primera generación de estudiantes con el nuevo modelo educativo, basado en el desarrollo de competencia y habilidades en matemáticas y español.

Elementos de la normatividad

Uno de los lineamientos normativos es el Marco Curricular Común (MCC) integrado por una serie de competencias que deberán adquirir los estudiantes de bachillerato en materias como Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, así como en Comunicación. Otro marco normativo plantea la definición de la oferta de educación media superior que abarcará además del modelo presencial el virtual, aunque con estándares de calidad muy rigurosos. El cuarto de los lineamientos tiene que ver con la vigilancia y acreditación de escuelas privadas que imparten el bachillerato, mientras que el quinto do-

cumento establece el perfil de los directores de planteles públicos y particulares en el ámbito nacional. La sexta normatividad establece el perfil del maestro y el séptimo documento fija los mecanismos para que las instituciones se incorporen a este nuevo sistema nacional de bachillerato.

El documento normativo representa un acuerdo secretarial que fue elaborado a lo largo de 12 reuniones con titulares del sector de las 32 entidades del país que en un año consensuaron propuestas en coordinación con instituciones que imparten el bachillerato (Notimex, 2008). Aunque es hasta el 21 de octubre de 2008 que las competencias que conforman el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato se establecen como norma obligatoria, en el Acuerdo de la SEP número 444, publicado por el *Diario Oficial de la Federación* (Rodríguez, Roberto, 2009). En marzo de 2009 se inician diversas acciones enfocadas desde la reforma curricular hasta la formación de los docentes y unos meses antes de implementarse surgen dudas, inconformidades, críticas y solicitud de aclaraciones por parte, principalmente, de representantes de asociaciones y universidades, en medios periodísticos nacionales. Es decir, la citada reforma condensada se torno confusa y preocupante.

Un ejemplo de dicha situación es que la UNAM, a través de su Rector, Dr. José Narro Robles, se manifiesta afirmando que la universidad “no se incorporará a la Reforma Integral de la Educación Media Superior” y que por el contrario, el objetivo fundamental de la institución es preservar sus sistemas de bachillerato y que con su organización, sus planes y programas y con los mecanismos que internamente tiene sirvan para mejorar los contenidos y la impartición tanto en lo teórico como en lo práctico (Boletín UNAM-DGCS, 2009; 1). Lo cual se ve reflejado en el documento “Programa Integral de Fortalecimiento al Bachillerato”.

Habría que preguntarse, como señala El Observatorio Ciudadano de la Educación, si es una reforma certera que respeta las diferencias ¿porqué no se han sumado los bachilleratos de la UNAM y el del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal? Tal vez se deba a que los términos en los que está planteada implican una subordinación de la autonomía de las universidades e instituciones autónomas, a los acuerdos de las autoridades educativas gubernamentales (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

² Ver el documento *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero 2008.

Las competencias

El documento SEP (Subsecretaría, 2008), destaca la aplicación del Modelo de Competencias en cuatro ejes principales: 1) La construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC), como núcleo irreductible de conocimientos y destrezas. 2) Definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior. Reconocimiento de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. 3) Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato, que permita el tránsito entre subsistemas y escuelas o portabilidad de estudios. Y 4) La instrumentación de mecanismos de gestión.

En el primer punto, Construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) la educación estará basada en "Competencias" divididas en:

- 1) Competencias Genéricas, a su vez subdivididas en Clave (académicas), Transversales (relevantes a todas las disciplinas académicas), Transferibles (refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias)
- 2) Disciplinas Básicas, conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas
- 3) Disciplinarias Extendidas, competencias propias de cada modelo educativo, institución o subsistema
- 4) Profesionales, de capacitación para el trabajo.

Se establece que las competencias Genéricas y Disciplinarias Básicas serán idénticas en todas las modalidades y subsistemas y planteles de Educación Media Superior del país (Competencias, 2008) definiéndose a partir de ellas el perfil universal del bachiller. En el presente se respaldan los planteamientos de diferentes Asociaciones e Institutos de Educación Media Superior con respecto a la RIEMS ¿por qué el termino de competencia y para qué? "¿Qué es lo primero: la condición humana o el aparato económico? ¿Qué está en la base: las humanidades o sus técnicas y sus resultados? ¿Cómo compaginar esto?, advirtiendo que el termino competencia surgió en el ámbito laboral y empresarial, antes que en el educativo" (Ruiz, Q.A. 2008)

- 1) *La competencia: Se conoce y valora a sí mismo*(aborda las oportunidades, los retos y desafíos actuales de la juventud, va construyendo su identidad), *Identifica sus emociones y las maneja de manera constructiva* (solicita la orientación educativa en una situación que lo rebase), *analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones;*
- 2) *Se expresa y se comunica* (como se piensa y se expresa de sí mismo) *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas;*

- 3) *Piensa crítica y reflexivamente* (participa en dialogo como mecanismo para la solución de conflictos)
- 4) *Aprende de forma autónoma* (si se le ayuda de forma intencional, planeada y sistemática)
- 5) *Trabaja colaborativamente* (establece metas, grado división del trabajo y comparte los conocimientos, elementos que tienen que ser conocidos, promovidos y ejercitados por parte del docente). Dichas *Prácticas Orientadoras* están comprendidas en: el ámbito de la experiencia humana (plano empírico), en la práctica (plano metodológico) en el campo del saber (plano teórico) desde estos ámbitos se pretende generar propuestas para hacer presencia visible de la Orientación Educativa en el marco de la RIEMS.

CALIDAD EDUCATIVA Y COMPETENCIAS...

No es posible hablar de calidad educativa sin tener como marco de referencia una política educativa que brinde las bases tanto a nivel institucional como interinstitucional, que favorezcan el desarrollo de proyectos, programas y acciones de manera articulada y congruente con la realidad educativa del país, tanto en el aula como en el contexto macro social de lo socio político y económico que permea a la educación.

Los conceptos: *Fortalecimiento, reforma, sistema nacional de bachillerato, competencias, marco curricular común*, son sólo algunas nociones conceptuales que últimamente se han apoderado de los discursos educativos, sin embargo el uso "natural" de dichas nociones no implica que hayan sido analizadas, reflexionadas o discutidas en el ámbito educativo por todos sus actores, tomadores de decisiones, docentes, orientadores, alumnos.

Hablar de reformas o fortalecimientos es plantearse una diversidad contextual y multidimensional que el sistema educativo tiene en su subsistema de bachillerato, es tener la certeza de que se cuenta con un sistema educativo nacional que pueda articularse de manera coherente.

Por otra parte, la noción de competencias desde un apretado y reducido enfoque constructivista es la base fuerte de la reforma, pero ¿sabemos qué implica esto?, ¿estamos preparados para la certificación que ello conlleva?, ¿qué tipo de competencias se pretenden desarrollar?, ¿es sólo a través de ocho competencias, la mayoría sociales, que se piensa preparar al estudiante para su incorporación a estudios de licenciatura?, ante este marco ¿cuál es el papel de los orientadores educativos? son sólo algunas interrogantes que como actores de la educación se han planteado.

Un análisis de los modelos educativos propuestos por la RIEMS, desde la orientación educativa, permite establecer un diálogo con una compleja realidad que la interpela (educativa, social, económica y política), esta situación obliga a docentes y orientadores a llevar a cabo reflexiones, inquietudes, problematizaciones, responsabilidades, así mismo ha asumir posturas y roles críticos frente a dichos modelos.

De acuerdo con lo señalado previamente, en lo que corresponde a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, es posible observar que ésta se orienta fundamentalmente a aspectos de la calidad de la educación, abordados desde el marco de las competencias, dejando como tareas pendientes las problemáticas de cobertura y equidad.

MODELOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

En la RIEMS-SEP se plantean dos enfoques educativos a los que se les otorga una relevancia fundamental, por una parte se encuentra el constructivista y, por otra, el basado en competencias. A éstas se les asigna un lugar central y, de este modo, se busca el desarrollo en el alumno de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas, así como competencias profesionales básicas y extendidas, todas dentro de un Marco Curricular Común (MCC). En las competencias genéricas corresponden:

- 1) La autorregulación y autocuidado de sí
- 2) La comunicación,
- 3) El pensamiento crítico,
- 4) El aprendizaje autónomo,
- 5) El trabajo en equipo,
- 6) Las competencias cívicas y éticas.

Sin embargo, en este caso, como parte del MCC, resulta de vital importancia el diseño, de manera colegiada, de una metodología rigurosa que permita operativizar estas competencias genéricas dentro de los contenidos disciplinares, es decir, esclarecer qué tratamiento se le dará al contenido disciplinar para que promueva el desarrollo de dichas competencias. Del mismo modo, será necesario especificar cuáles competencias disciplinares básicas y profesionales básicas se tendrán que desarrollar en los estudiantes y mediante qué procesos didácticos dentro de los distintos campos disciplinares.

Lo anterior guarda relación con el debate generado en el ámbito educativo en torno al enfoque por competencias y hasta que punto podría sustituir a la organización tradicional del conocimiento disciplinario.

Al respecto, se considera necesario pensar en las múltiples aristas que encierra este cuestionamiento dentro del MCC. En primera instancia ¿sería viable hablar de una sustitución? ¿Podrían las competencias prescindir de un conocimiento disciplinar?

Se considera que esto no sería posible, en tanto las competencias en el ámbito escolar integran un núcleo de conocimientos disciplinares, pero también el marco disciplinar le brinda a las competencias un contexto de aplicación, en el que se requieren resolver determinados problemas prototípicos, pero también emergentes (Monereo y Pozo, 2001); que a su vez, deberían guardar relación con el mundo extraescolar, así como con aquel que es cercano y significativo para el estudiante, en términos de situaciones próximas, habituales y necesarias. En esta medida, se hablaría de que dichos problemas requieren abordarse mediante tareas auténticas, que se caracterizan por ser percibidas por el estudiante como actividades cercanas, útiles y propiamente curriculares, pues incidirán en la evaluación de la asignatura.

Por otra parte, habría que estudiar y analizar con mayor profundidad la interrelación que la Reforma plantea entre el constructivismo y el modelo de competencia, tomando en cuenta que las competencias genéricas planteadas en su mayoría resultan ser competencias sociales dejando de lado la articulación con las competencias disciplinares.

La RIEMS ¿simulación o propuesta?

El gran desafío de los estudiantes en esta vida moderna es “el contexto fragmentado” que por un lado, parece ser que le exige la capacidad en sí mismo, para maniobrar entre diferentes contextos y demandas pero, por el otro lado, parece ser la demanda de construir la propia trayectoria de transición o rutas y esto se convierte en un desafío individual, por consiguiente los jóvenes tienen dos desafíos, uno de tipo estructural y el otro de una realidad individual.

La nueva estructura curricular que está por iniciar propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, si esta es una intención genuina, esto le daría sentido y una acción importante a la RIEMS, pero si el fin es sólo para causar una buena impresión y llevar a cabo su aprobación esto preocupa, si bien la reforma incluye sus tres componentes de formación: básica, propedéutica y profesional, hay un claro énfasis por esta última, enfocada al desarrollo de habilidades específicas para el trabajo con una orientación predominantemente práctica. Igualmente

es preocupante el cómo va a llevarse a cabo el Modelo de Competencias que resulta incompatible con el *constructivismo*.

El Modelo de competencias presupone que la competencia sólo llega con la práctica, por esa razón tiene prioridad por “el saber cómo” que es el conocimiento procedimental, por lo que es fundamental advertir que si se llega accionar desde esta perspectiva parcial e incompleta “el conocimiento sencillamente crece en forma de hábitos, y no está ligado ni a la teoría ni a la negociación (Bruner, J. 1997:72) señalando puntualmente que *se aprende mediante una combinación de prácticas y explicaciones conceptuales*, es decir se aprende tanto del conocimiento procedimental (saber cómo) como del conocimiento proposicional (saber qué), en el aprendizaje, estos conocimientos no se reduce uno al otro ni son excluyentes.

EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA RIEMS

La OE en la perspectiva de las competencias

En este marco, la Orientación Educativa y, como parte de ésta las tutorías, tienen una necesidad relevante que atender y es la de generar una praxis que fortalezca dichos aprendizajes integrales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), a partir de métodos que, por una parte, articulen diversos procesos generados en distintos contextos de interacción escolar: la atención individual a alumnos; el diseño y desarrollo de actividades escolares educativas, a nivel grupal y masivo; así como el trabajo colegiado conjuntamente con el comité docente y, por otra parte, generen marcos de cooperación con otros sistemas de tipo educativo, terapéutico, laboral o social. Esto con la finalidad no sólo de garantizar un desarrollo integral del estudiante dentro de un determinado entorno educativo, sino también de aportar los recursos que le permitan resolver adecuadamente periodos de transición determinantes, como es el paso del bachillerato a la licenciatura y/o al ámbito laboral.

La Orientación Educativa, concretamente en relación con las competencias genéricas que la Reforma plantea impulsar y las habilidades específicas que promueve el Fortalecimiento Integral, podría realizar aportes importantes reforzando la adopción de una perspectiva integral con respecto al estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los apoyos que la institución le brinda. Este enfoque integral implicaría el diseño de estrategias que atiendan a una realidad multifactorial que converge en el estudiante

de bachillerato (escolar, familiar, social, política y económica) y que le plantea situaciones, oportunidades de desarrollo y también problemáticas de alta complejidad.

Entonces, se considera que desde la Orientación Educativa se pueden generar los métodos que permitan, en el ámbito escolar, articular redes de apoyo al estudiante. De este modo, si bien la Orientación Educativa se ha mantenido primordialmente situada en el contexto escolar, debe tenerse en cuenta que no sólo se dedica a asuntos pertenecientes a este ámbito, sino que atiende a realidades de distinta naturaleza que, a su vez, pertenecen a diversos campos del conocimiento y, en esta medida, observamos claramente su carácter multidisciplinario.

Desde esta perspectiva, la Orientación Educativa podría cuestionarse acerca de qué tipo de contextos de aprendizaje serían los más favorables para que el estudiante haga operativos sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que al integrarse generarían a las competencias.

Desde este ángulo, la Orientación Educativa tiene mucho que aportar a partir de su perspectiva multidisciplinaria, para generar un marco de colaboración con los docentes que permita la realización de un análisis y reflexión compartidas de sus prácticas cotidianas, con el fin de favorecer la significatividad de los aprendizajes de los alumnos, propiciando la disminución de las distancias existentes entre el conocimiento en el aula y su aplicación fuera de ésta.

A su vez generaría un fortalecimiento de la propia autonomía profesional del docente con respecto a la atención de las posibles dificultades de sus estudiantes. El reforzamiento de dicha autonomía haría posible que la Orientación Educativa, desde esta concepción integral, destine mayores esfuerzos y tiempo a actividades preventivas que involucren a la comunidad escolar, pero también a otros sistemas e instancias (familiar, de salud, culturales, deportivos, de apoyo económico, etc.) que articulados entre sí aporten una amplia y sólida red de apoyo al estudiante.

Frente a la complejidad de las problemáticas implicadas, la Orientación Educativa tiene la posibilidad de realizar un aporte importante para su atención y disminución, pues desde su multidisciplinariedad se enfoca y coadyuva a la formación integral de estudiantes. Para lograrlo, opera en un amplio campo de acción que abarca tanto el nivel individual, como grupal y masivo, en las dimensiones de lo escolar, psicosocial y personal, así como vocacional y profesional, favoreciendo con ello a la calidad de la educación.

También puede incidir llevando a cabo un análisis reflexivo de los documentos que le dan soporte a la RIEMS y del contexto en el que surge. Segundo, comunicar lo que han hecho los orientadores educativos; dar cuenta de cómo se ha contribuido a la incorporación de los jóvenes al medio cultural, escolar y profesional, ya que en los documentos de la SEP (Creación, 2008) “se hace mención que la educación estará orientada al desarrollo de herramientas que les permitan a los jóvenes desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos”, en donde se reconoce que las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas:

En ese aspecto, el papel de la Orientación Educativa en la RIEMS es importante, ya que el especialista de este campo tendría que participar más activa y sistemáticamente en el proceso formativo de los jóvenes, tarea que se lleva a cabo cotidianamente en las prácticas orientadoras al acompañar, apoyar y guiar a los estudiantes a lo largo de su proyecto educativo, buscando respaldar su transición a sujetos autónomos, donde cada joven aprende asumir su historia cultural, familiar, personal, escolar a fin de construir un proyecto de vida en un futuro posible, donde estarían incluidas la mayoría de las competencias de la RIEMS.

La orientación educativa como espacio de investigación

Una propuesta en este trabajo es la creación de un programa de investigación y vinculación educativa para el nivel bachillerato a fin de enfocar las estrategias de intervención educativa:

- 1) La generación de políticas de retención para la permanencia en la escuela de los alumnos de educación media superior,
- 2) Investigar las circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar o a tener una baja Eficiencia Terminal.

Este problema no sólo depende de los factores mencionados en el documento “La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el Marco de la Diversidad” ya que en él se enfatiza: la rigidez de los planes de estudio, lo inapropiado de los mismos para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles.

Es necesario también explorar los factores explicativos de la deserción en educación media superior, la evidencia nacional e internacional sugiere que se presenta la deserción temporal y la deserción permanente como dos fenómenos distintos.

La deserción temporal parece estar vinculada a problemas de naturaleza vocacional, motivacional y sociocultural de los estudiantes. En cuanto a la deserción permanente se explica por condicionantes socioeconómicas y familiares, una muestra es la incidencia que llegan a tener los factores socioeconómicos y culturales en el proceso de ingreso y deserción.

Con respecto al proceso de ingreso, sabemos de la posibilidad que tienen los jóvenes de nuestro país, particularmente en la zona metropolitana de tener un lugar en donde estudiar el bachillerato, va a depender primeramente de los puntajes obtenidos en el Examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPENS) la cual determinará su ingreso.

Sobre este punto, el problema se genera cuando los puntajes obtenidos en esa prueba son bajas y se le asigna al alumno a una institución no prioritaria en su escala de preferencia, las consecuencias de estudiar en una institución no solicitada, que no satisface las expectativas de alumno- en relación con: la infraestructura, a la calidad del profesorado y al mapa curricular incide en su motivación académica, la cual se va a manifestar en conductas tales como la pérdida de interés por ir a clases y el bajo rendimiento. Por consiguiente las restricciones y oportunidades que enfrentan los estudiantes al momento de ingreso al Sistema de Educación Media Superior determinan en gran medida su permanencia y movilidad dentro de éste.

La orientación educativa como un espacio de participación y reflexión

Hasta ahora la práctica de la Orientación Educativa formal se ha desarrollado por áreas específicas, tratando de cubrir los diferentes ámbitos de formación y prevención, para atender a los estudiantes que necesitan el servicio de apoyo académico, en las instituciones de educación media superior del país.

En este nivel de *intervención*³, los orientadores han desplegado sus actividades dentro de la normati-

³ Empleamos el término *intervención* para significar interponer un recurso didáctico en el trabajo grupal. Esta noción es afín a la corriente socioanalítica francesa, “proviene del latín *interventio*, es venir entre, interponerse. Es sinónimo de mediación, de intersección, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación” (Ardoino, J, 1981, 13).

dad institucional para apoyar a los estudiantes en los procesos vocacionales, de aprendizaje y adaptativos al medio escolar, de acuerdo con la lógica de la racionalidad curricular, legitimada por el Estado mexicano.

En el nivel de la reflexión se ha problematizado no sólo el papel de la orientación educativa formal, sino también las posibilidades de su objeto de estudio (Meneses, 1997, Muñoz, 1997) elementos que aclaran el panorama de cual podría ser la contribución de la orientación que demandan los estudiantes para el conocimiento de su realidad social.

Sin embargo, la orientación educativa sigue teniendo un problema, no encuentra su lugar dentro de la lógica de la racionalidad técnica del currículum, que tiene su expresión más acabada en el *instrumentalismo* predominante en los espacios educativos.

Desde nuestra óptica el problema de la orientación lo comparte también con la educación, que es el de ser prácticas que reproducen el conocimiento e inducen las pautas de comportamiento legitimadas por las instituciones educativas, mediante los *universos simbólicos de significados*⁴.

En otras palabras, la educación y la orientación son formas de objetividad institucional, es decir, son la expresión de principios y códigos que están por encima y más allá de las personas, para hacer posible el *proceso de institucionalización* (Berger y Luckmann, 1968) con el propósito de reproducir el orden social, mediante las habituaciones y tipificaciones de los individuos en su vida diaria.

¿Cómo lograr que la orientación contribuya a que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades con base a saberes para promover un pensamiento propio, para continuar hacia estudios superiores, en lugar de reducirlas a habilidades funcionales para resolver problemas de la vida cotidiana?

¿Cómo modificar la inercia de la habituación y la tipificación de la práctica orientadora que coadyuve a institucionalizar una práctica sustentada en marcos teóricos y modelos educativos amplios, que enriquezcan la propuesta de una reforma curricular, como es el caso del bachillerato de la SEP?

Los roles surgen con la habituación y como parte del proceso de institucionalización. Esta sociedad funciona porque las personas se asumen en sus roles, es decir por la ejecución de la actividad como interiorización de la misma, lo cual garantiza la preservación del orden social y éste es posible por los roles sociales. Para que las prácticas cambien su sentido es preciso que los actores adquieran la convicción del por qué y hacia dónde orientar sus acciones, para asignarle un nuevo sentido o contrasentido al curso de acción. El cambio tiene su razón de ser en las actitudes de las personas en circunstancias específicas. Empero nadie puede ver más allá de lo que le está permitido socialmente, por esto no es posible que los sujetos orienten fácilmente sus acciones hacia el cambio, tampoco se genera por la implantación de una política educativa estructural, sin contar con el consentimiento de los actores de la educación y sin estar plenamente convencidos.

El papel de la práctica orientadora ante la reforma curricular del bachillerato con base en competencias, esboza la concepción educativa instrumentalista planteada por uno de sus filósofos prominentes, John Dewey. Este autor plantea: “Si la verdadera unidad de la vida psíquica es la acción y si el pensamiento no puede ser considerado sino como un instrumento de ella, la enseñanza no puede tener por función imprimir contenidos en el espíritu del niño” (Dewey, 1978).

Esta concepción educativa propone en el fondo, una educación práctica para la vida inmediata de manera razonada, reflexiva y lógica, en principio y, después hacia un conocimiento especializado, en el que desarrolle su habilidad para la ejecución de tareas de corte científico.

Es evidente que la concepción educativa de Dewey apunta hacia un aprendizaje por ejecución y reflexión lo más eficazmente posible, hasta lograr la habilidad para resolver problemas de la vida diaria, que ameritan una capacidad científica especializada, de tal forma que el método⁵ tiene una relación directa con el desempeño individual del estudiante, es decir, en la competencia...“ Uno es capaz o incapaz de lograr

⁴ Son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica. El universo simbólico se construye, mediante objetivaciones sociales. Los “roles” institucionales se convierten en modos de participar en un universo que trasciende y abarca el orden institucional” (Berger y Luckmann, 1968, 125, 126).

⁵ En su análisis del acto de pensar Dewey plantea los rasgos esenciales de su método. Se necesita en primer lugar “que el alumno se halle en situación de auténtico experimento que se le empeñe en una actividad continua que le interese por sí misma; en segundo, que un verdadero problema surja en tal situación como estímulo de la reflexión; en tercero, que disponga de información y realice las observaciones necesarias para la solución; en cuarto que se le aparezcan soluciones provisionales de cuya elaboración ordenada sea responsable, en quinto, que se le dé la posibilidad y ocasión de someter sus ideas a la prueba de aplicarlas para determinar su alcance y para que descubra por sí mismo su validez” (Aebli, Hans, 1958, 35, 36)

un objetivo, de ejecutar una tarea y de ser evaluado, a través de la aplicación de un criterio de medida. Existen grados entre este punto y la excelencia y esto hace posible el establecimiento de criterios normativos, en adición a las cuales, la excelencia está reservada para una minoría: la competencia no" (Medina, 1996).

La orientación posibilita un espacio de participación para la reflexión, acerca del conocimiento que se construye en el aula, para esto se necesita de un dispositivo para la intervención que propicie la búsqueda de la información y la socialización, no sólo para el aprendizaje, sino para la producción de ideas nuevas, considerando que el conocimiento que circula en el aula no es algo acabado, sino en permanente proceso de hacerse, que se está produciendo en el momento mismo que lo estamos estudiando.

La práctica de la orientación educativa juega un papel importante dentro de la reforma curricular para apoyar el desarrollo de *competencias académicas*⁶, porque tiene relación con todas las asignaturas del bachillerato, entre otras destacan: la capacidad de comunicación oral y escrita, la posibilidad de identificar información relevante acerca de un problema, su interpretación y clasificación y buscar relaciones entre la información nueva y la adquirida previamente; además de plantear nuevas preguntas que exigen establecer relaciones más complejas para ejercitar procesos de pensamiento como son: la síntesis, la reflexión y la producción de nuevas ideas, de diferentes clases de lecturas en tres ámbitos: estudio para el aprendizaje, literatura y cultura, familia y comunidad.

Estos niveles de intervención demandan una estrategia para el trabajo grupal que no sólo sea capaz de procesar información, sino para desarrollar la habilidad para la búsqueda y manejo de dicha información, organizando sus propias ideas y expresándolas de manera clara y ordenada. Asimismo, la producción de textos originales, como son: ensayos, descripciones y relatos, cuidando los recursos lingüísticos y editoriales, propios de la literatura. Como puede advertirse,

la práctica orientadora necesita de un respaldo epistémico, epistemológico, hermenéutico y sintáctico para fundamentar el quehacer del orientador.

En ese sentido, la noción de episteme alude al conjunto de saberes⁷ sus diferentes formas (el sentido común y el científico) para esto, los estudiantes necesitan del desarrollo de nuevas habilidades racionales⁸ para el manejo de saberes, *técnico, práctico y emancipatorio* para acceder al conocimiento de su realidad social. Se trata de un conocimiento socialmente construido que tiene como aliada a la razón, en la búsqueda de la verdad y la explicación lógica de las evidencias de una práctica, hecho o fenómeno. Por tanto, la epistemología es una forma de *saber normalizado* que pretende la búsqueda de la verdad de las cosas, por este supuesto, se comprende que se trata del conocimiento científico.

Es menester reconocer que no todo el saber que tiene como base a la razón es científico, como también es preciso aclarar el mito, de que el conocimiento espontáneo o social es irracional, porque durante mucho tiempo se llegó a pensar que la gente no piensa de manera racional y que el conocimiento estaba condicionado por la sociedad. Esto significa que la economía y los factores objetivos, determinan las ideas de las personas; lo que habría que pensar es cómo el conocimiento es construido por las personas que piensan y con sus acciones racionales, contribuyen a cambiar los factores sociales y la economía de un país.

CONCLUSIONES

a) La Reforma Integral de Educación Media Superior impacta directamente a un millón 900 mil estudiantes los cuales representan la mitad de la matrícula, que asciende a 3 millones 800 mil estudiantes, de los más de seis mil jóvenes que habitan actualmente en el país, de entre 16 y 18 años (Avilés, 2009). ¿Es posible que una reforma de esta naturaleza sea capaz de ampliar la cobertura, impulsar la equidad, fortalecer la pertinencia y mejorar la calidad de la Educación? Porque el problema de la cobertura y la equidad de la Educación

⁶ La noción de competencias se entiende como "aquellas habilidades amplias, esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de los estudios académicos. Las competencias proporcionan el vínculo que articula entre sí a todas las disciplinas, aunque no son específicas a ninguna disciplina en particular" (Medina, 1996, 84)

⁷ Los intereses constitutivos de saberes planteados por Habermas, reconocen tres tipos de intereses: técnico, práctico y emancipatorio. "Se trata en el primer caso, de la producción de un saber técnicamente utilizable; en el segundo, del esclarecimiento de un saber técnicamente eficaz. El análisis empírico explora la realidad desde el punto de vista de la manipulación técnica posible de procesos naturales objetivados, mientras que la hermenéutica asegura la intersubjetividad de una comprensión posible que oriente la acción" (Habermas, 1986, 194).

⁸ Coincidimos con Olivé, esta capacidad "les permite aprender y manejar lenguajes conceptuales, conectar lógicamente unas ideas con otras y realizar inferencias. Las personas son capaces de obtener conclusiones que les son útiles para actuar sobre el mundo. La razón epistémica se ha visto como la capacidad de los seres humanos de tener conocimientos acerca del mundo, tanto natural como social. Esta capacidad incluye la habilidad de aprender y usar un lenguaje conceptual, hacer inferencias y dialogar" (Olivé, 1995, 12)

Superior pública y privada no está aún resuelto. Tan sólo en la UNAM, al menos 92% de los aspirantes a ingresar vía examen de admisión son rechazados. Sólo ocho de cada 100 logran ingresar. En el concurso de ingreso de febrero-junio de 2010 la demanda fue de 159 286 estudiantes, la oferta de 12 798, es decir, el 8.03% (DGAE, 2010).

- b) La reforma integral del bachillerato nacional desconoce la complejidad de las prácticas educativas, ya que una reforma integral comprende no sólo las condiciones formales (plan de estudios, programas, infraestructura, servicios educativos, planta de profesores, condiciones de trabajo, condiciones de estudio de estudiantes, etc.), sino el currículum en su conjunto, incluyendo su dimensión oculta, es decir, el significado de su contenido para los actores de la educación y el sentido que construyen en su práctica diaria del acto de estudiar y aprehender.
- c) La reforma integral de la educación media superior impulsada por la SEP atiende a la demanda de algunos organismos internacionales, antes que atender los problemas apremiantes como son la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación media superior, derivado de ellos, la deserción escolar y baja eficiencia terminal.
- d) La educación media superior impuesta por el actual gobierno, mediante la propuesta de generar un bachillerato nacional único, trata de ajustarse a los intereses internacionales que reclaman la producción y la eficiencia para la certificación de las competencias en el trabajo, la aceptación de estas directrices conlleva fuertes compromisos e implicaciones; un claro ejemplo de ello, es la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes (saber hacer- desempeño eficiente) desde el enfoque de la racionalidad técnica.
- e) Por tanto, la reforma se encuentra muy alejada del propósito de alcanzar una formación integral, porque no sólo carece de una formación básica para el desarrollo de competencias académicas amplias que proyecten al estudiante al nivel superior (saber y conocer), sino que trata de cancelar en el joven su capacidad de comprender su propia identidad (saber ser), a través de imponerle una educación que lo despersonaliza, y sólo lo dota de un ojo infalible y una mano firme,
- f) Es más, considerando que la noción de competencia es el elemento central dentro de la RIEMS, ésta presenta distintas complejidades a las que la Orientación Educativa debe mantenerse atenta, debido a que también coadyuva a los procesos de formación de estudiantes. Por una parte, se advierte la interconexión que en el Marco Curricular Común, MCC, se pretende generar entre competencias y constructivismo; pero mientras en el proceso de justificación teórica del constructivismo, se ha venido realizando un enorme esfuerzo por explicar y evidenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el enfoque por competencias propuesto en la RIEMS, no está presente ninguna explicación teórica que justifique su inserción, depositando su éxito en los posibles resultados que se obtengan. Esto conduce a pensar que la evaluación formativa de las competencias del MCC no es posible, ya que los ejes fundamentales de los procesos cognitivos que permiten la adquisición de una competencia, no se mencionan. Entonces surge la pregunta: ¿qué enfoque educativo está sirviendo realmente como referente para la aplicación de las competencias en el ámbito escolar?
- g) Por otra parte, otorgarle a la noción de competencias un lugar central dentro de las políticas educativas debido a las recomendaciones de organizaciones extranjeras (como ya se comentó), cuya razón de ser no es propiamente compatible con un enfoque orientado a resolver las profundas necesidades y desigualdades educativas de nuestro país (originadas en los últimos 30 años por la presencia de un modelo económico y político neoliberal), sino al fortalecimiento de una educación tecnocrática y reduccionista, en el que los alumnos pasan de ser sujetos en formación a productos, dotados con las habilidades necesarias para su incorporación al "trabajo calificado". Así, parece ser que están planteadas las competencias para la incorporación de los jóvenes a la sociedad. Como contraparte, el referente teórico y social de competencia, debe ser aquel que favorezca al estudiante; mediante el cual desarrolle, integre y aplique a su realidad escolar y extraescolar los aprendizajes provenientes de diversos campos del conocimiento, así como contribuya al mejoramiento de las habilidades, actitudes y valores relevantes y de utilidad para mejorar su calidad de vida e incidir en el desarrollo de su entorno socio-cultural. Dado lo anterior, cabría preguntarse si realmente el presente enfoque por competencias podría resolver los diversos problemas que aquejan a la educación: la baja eficiencia terminal, el rezago y el abandono escolar.
- h) En este sentido, los orientadores educativos no pueden ni deben estar al margen de las "propuestas" de la RIEMS, por lo que es urgente y necesario que desde una perspectiva multidisciplinaria, en grupos colegiados se analicen y valoren, que se desarrolle e impulse la investigación, con el propósito, entre otros aspectos importantes, de sustentar las prácticas educativas en el plano empírico, metodológico y teórico. También es indispensable la definición del papel que les corresponde jugar a los orientadores educativos en el marco de la reforma propuesta por la SEP, conocer sus opiniones, construyendo un currículum flexible que incorpore la plasticidad de los actores del fenómeno educativo.
- i) Ante este panorama, la Orientación Educativa como un servicio académico de la Educación Media Superior en México, obliga a reflexionar sobre dos preguntas que a su vez implican dos posturas históricas que los orientadores deben asumir: ¿La Orientación Educativa debería ser considerada una pieza integral de ese proyecto para poder planear sus servicios y responder adecuadamente a las necesidades del estudiante de

bachillerato?, o simplemente ¿es un instrumento o accesorio que deberá ajustar sus prácticas profesionales y asumir la función que se le asigne al nuevo contexto educativo denominado por algunos como “bachillerato de clase mundial”?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, Hans, ((1958), Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ardoino, Jacques (1981), La intervención. ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?, en, Guatari, F. y Lourau, R. La intervención institucional, México, Folios.
- Avilés, Karina (2009). “Propicia Calderón autoritarismo al mutilar planes de prepa: expertos”, 22 abril 2009. En: www.jornada.unam.mx
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Plan General de Re-diseño Curricular. Modelo y Mapa Curricular para el Nivel Medio Superior. Puebla. BUAP, Vicerrectoría de Docencia, Dirección General de Educación Media Superior (1996).
- Berger, Peter y Luckmann Thomas, (1968), La construcción social de la realidad, Buenos Aires. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (1997), La Educación Puerta de la Cultura, Madrid, Visor.
- COMIPEMS (2010). Resultados 2010. En: [www.comipems.org.mx/Resultados 2010/index.htm](http://www.comipems.org.mx/Resultados%202010/index.htm)
- CONAPO, 2006. Base 2006-2002 para datos 1980-1990, en Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero 2008 (Documento).
- De la Campa, Shirley Florencia, El sentido de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato. Filosofía ¿para qué?, Coloquio Interinstitucional sobre la Enseñanza de la Filosofía en el nivel Medio Superior. Asociación Mexicana de Filosofía de Nivel Medio Superior, A. C. (Documento).
- De Garay, Adrián (2008) Los Jóvenes Universitarios Mexicanos: son todos iguales? En: Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy. Suárez Z, M., Pérez I. J. (coordinadores) UNAM.
- DEGAE, UNAM, (2010). Concurso febrero-junio 2010. En www.dgae.unam.mx
- Dewey, John, (1978) Democracia y educación, Buenos Aires, Losada.
- Dirección General de Comunicación Social, UNAM. Boletín No. 180, 2009, p. 1.
- Habermas, Jürgen. (1986). Conocimiento e interés, Madrid, Taurus.
- Herrera, Beltrán Claudia, (2000). “La enseñanza media superior podrá ser cuello de botella para el desarrollo”. La Jornada, 27 de agosto de 2000. En www.jornada.unam.mx
- Ixtli, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, A. C.(2008), Informe sobre el Estado Actual de la Reforma a la Educación Media Superior. Documento inedito.
- Medina, Sara Rosa, (1996), Educación y modernidad. El bachillerato en México ante los desafíos del Tercer Milenio, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Meneses, Gerardo, (1997), Orientación educativa: Discurso y sentido, México, Lucerna Diógenis.
- Morado, Raymundo, (2008), La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la Educación Media Superior, (Documento).
- Monereo, C. (2003). “La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas”. Revista Pensamiento educativo, 32; 1-7.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001): “Competencias para sobrevivir en el S. XXI”. Cuadernos de Pedagogía, No. 298, pp. 50-55.
- Muñoz, Bernardo, (1997), El filosofar de los orientadores, 2º Congreso Nacional de Orientación Educativa, México.
- Narro, Robles José, (2008). Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011. Enero 2008, (Documento).
- Notimex, 2008. “Presenta SEP lineamientos de reforma para bachillerato”, El Universal, Jueves 21 de agosto de 2008.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f. “cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS?”. En <http://observatorio.org/opinion/CambiosEducaciónSuperiorRIEMS.html>
- Olivé, León, (1995), *Racionalidad epistémica*, Madrid, Trotta.
- Rodríguez, Gómez Roberto, 2009. ¿Un bachillerato sin filosofía?, Campus Milenio, Núm. 318, 30 abril 2009.
- Ruiz, Quiroz Alberto, (2008), *Reforma del Bachillerato y Filosofía*, Facultad de Filosofía U.V. (Documento).
- S/A, S/F. *Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior*. (Documento).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (1), 2008. *Competencias Genéricas y el Perfil del egresado de la Educación Media Superior*, SEP, enero 2008, (Documento).
- Secretaría de Educación Media Superior (2), 2008. *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*, SEP, enero 2008 (Documento).
- Villa, Lever Lorenza, s/f. *La Educación Media Superior. Una Evaluación*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En <http://foros.anuies.mx>

Síguenos en Twitter.-  @CeNiFrEmO

Hazte fan en Facebook.-  Cenif Sc

Próximamente la REMO Electrónica en Blog



Desempeño Académico en Hijos de Padres Casados y Divorciados

Ángel Alberto Valdés Cuervo y Jajahira Aguilar Escalante*

Resumen: Utilizando una metodología cuantitativa se comparó el desempeño académico y la conducta de estudiantes de padres casados y divorciados. Se realizó un censo de todos los estudiantes de dos primarias rurales de un municipio de Yucatán cuyos padres estuvieran divorciados, estos fueron 40 en total y se seleccionó una muestra equivalente por edad, sexo y grado escolar de estudiantes cuyos padres viven juntos. Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas entre el desempeño académico y la conducta de ambos grupos de niños. Lo cual apunta a la necesidad de no estigmatizar a los niños de padres divorciados, afirmando que siempre van a tener problemas o que cuando los presentan se deben siempre a la separación de los padres. **Palabras clave:** matrimonio, divorcio, desempeño académico, conducta

Abstract: Using a quantitative methodology was compared the academic performance and the students behaviour whose parents are married or divorced. A census was carried out about all two rural Primary students of a Yucatan municipality whose parents were divorced, these were forty and was selected a sample by age, genre and scholar level from students whose parents are living together. The results show that there are no major differences between the academic performance and the behaviour of both children groups. That leads to the need of do not stigmatize divorced parent's children saying that at all times they're going to have problems or when these are current is always because of separated parents. **Keywords:** marriage, divorce, academic performance, behaviour.

Sumário: Utilizando uma metodologia quantitativa comparando o desempenho acadêmico e comportamento dos pais dos estudantes que vivem em conjunto ou separadamente. Foi realizado um censo de todos os alunos em dois rural Yucatan primária de um município, cujos pais eram separados, foram 40 no total, uma amostra equivalente por idade, sexo e grau estudantes cujos pais vivem juntos. Os resultados mostram que não existem diferenças significativas entre o desempenho acadêmico eo comportamento de ambos os grupos de crianças, que indicou a necessidade de evitar estigmatizar os filhos de pais separados estão sempre a dizer que quando os problemas ou ser apresentado em todos os casos de separação parental. **Palavras-chave:** casamento, divórcio, separação, desempenho escolar, comportamento.

Aunque comparado con otros países, México tiene una tasa de divorcio baja, las estadísticas nos muestran que ésta ha ido en aumento de manera progresiva. En el país, durante el año 2004, se registraron 600 mil 563 matrimonios y 67 mil 575 divorcios. En el año 2003, los primeros disminuyeron en poco más de 16 mil y los segundos presentan un aumento de poco más de 3 mil en relación con el año 2003 y casi 7 mil con el año 2002. En el mismo año, por cada 100 enlaces realizados hubo 11.3 divorcios, esta proporción es prácticamente igual a la registrada en 2003: 11 divorcios por cada 100 matrimonios, sin embargo para el 2007 esta proporción subió a 12.3 % (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Historia [INEGI], 2007).

En México, el promedio de duración del matrimonio se redujo, en los últimos años, a menos de la mitad: de 20 años pasó a diez, como máximo. Según Koffman (2007), la mayoría de las parejas que se divorcian hoy tienen entre 35 y 45 años (citado por El Clarín, 2008).

Minuchin (2002) sostiene que "La familia cambiará a medida que cambie la sociedad. La sociedad desarrollará estructuras extra familiares para adaptarse a

las nuevas corrientes de pensamiento y a las nuevas realidades sociales y económicas" (p.83).

Los padres tienen una influencia decisiva en el desarrollo de sus hijos; el divorcio significa que los niños ya no tendrán el mismo acceso a uno de ellos. Más aún, casi siempre la familia ha pasado previamente por un estado de tensión y estrés prolongados. Quizá los hijos llevan meses o años escuchando la palabra divorcio, en ocasiones a gritos, a menudo acompañada por enojo, pleitos y llanto. Aún desde muy pequeños, los niños saben cuando hay problemas en la relación de sus padres (Craig, 2001).

Rodrigo y Palacios (1998) mencionan que los principales conflictos que dificultan la adaptación posterior a una separación son: a) división de bienes, b) el mantenimiento económico (pensión alimenticia de los hijos y/o de la pareja) y c) la custodia de los hijos (citado por Valdés, Basulto y Choza, 2008).

ESTABLECIMIENTO DEL PROBLEMA

La estructura de la familia y la dinámica de ésta son fundamentales para el funcionamiento adecuado de

* Ángel Alberto Valdés Cuervo, Licenciado en Psicología, Universidad de la Habana. Cuba. Especialista en Docencia, Universidad Autónoma de Yucatán; Maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán. Línea de investigación Familia y Desarrollo. Jajahira Aguilar Escalante, licenciado en Psicología, Centro de Estudios Superiores CTM. Maestría en Psicopedagogía Clínica Infantil, Centro de Enseñanza e Investigación en Psicología. Línea de Investigación Familia y Desarrollo.

sus integrantes; la separación de los padres provoca un cambio en la estructura y el funcionamiento familiar que trae aparejado problemas tanto para padres como para hijos.

De esta situación se deriva la necesidad de conocer si existen diferencias en el desempeño académico y la conducta de los hijos de padres que viven juntos y de los que viven separados.

Objetivo general

Este estudio pretendió determinar si el hecho de que los padres vivieran juntos o separados establecía diferencias entre el desempeño académico y la conducta de estudiantes de primaria.

Objetivos específicos

1. Describir el desempeño académico de los estudiantes de primaria, hijos de padres que viven juntos y de aquellos que se encuentran separados.
2. Describir las características de la conducta de los estudiantes de primaria, hijos de padres que viven juntos y de aquellos que viven separados.
3. Determinar si existen diferencias significativas entre el desempeño académico de estudiantes de primaria cuyos padres viven juntos y aquellos que son hijos de padres que viven separados.
4. Determinar si existen diferencias significativas entre la conducta de estudiantes de primaria, hijos de padres que viven juntos y aquellos que son hijos de padres que viven separados.

Justificación

Cuando se han estudiado los efectos del divorcio en los niños, se han hallado resultados contradictorios ya que autores como Wallerstein (1998) refiere efectos negativos del divorcio que perduran incluso en la vida adulta. Mientras que Hetherington (2003) sostiene que los efectos negativos del divorcio no siempre se presentan y que incluso cuando se observan, por lo general, desaparecen con el paso del tiempo. Teniendo en cuenta lo anterior, se pretendió determinar si en estudiantes de primaria de un contexto rural del Estado, el hecho de que los padres estuvieran o no separados, establecía diferencias entre su conducta y el desempeño académico.

Los resultados permitirán establecer si existe o no la necesidad de implementar un programa de apoyo para hijos de padres separados y si éste es necesario para los aspectos académicos y conductuales.

Marco teórico

Estado de la educación básica en México

La educación primaria es la que asegura la correcta alfabetización, es decir, enseña a leer, escribir, cálculo básico y algunos de los conceptos culturales considerados imprescindibles. Su finalidad es proporcionar a todos los alumnos una formación común que haga posible el desarrollo de las capacidades individuales motrices, de equilibrio personal, de relación y de actuación social, con la adquisición de los elementos culturales básicos. La educación primaria es el primer paso para la educación secundaria y superior. En la mayoría de los países constituye un estadio obligatorio y se imparte en escuelas o colegios (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2008).

El problema del fracaso escolar es extremadamente complejo y se asocia con la reprobación y la deserción. En él intervienen múltiples factores y existe evidencia de que entre los más significativos se encuentran: 1) las características que aporta el estudiante (habilidades intelectuales y sociales, motivación), 2) su contexto familiar y 3) las características del funcionamiento de la escuela (Wenglinisky, 2001 citado por Sánchez y Valdés, 2003).

Una de las estrategias para mejorar la calidad de la educación es lograr una mayor y más eficaz interacción entre los diversos actores del proceso educativo, es decir, entre directivos, maestros, alumnos y, particularmente, los padres de familia. Sin embargo, muy poca atención se ha dado a las condiciones que afectan la participación de los padres y otros actores comunitarios en la mejora de la educación básica. Esta situación se presenta a pesar de que en muchas ocasiones la intervención de los padres de familia marca la diferencia en los resultados escolares (Guevara, 1996), y a este respecto, la literatura ha reportado la importancia de esta participación como determinante para el logro escolar, específicamente a nivel primaria (Jadue, 1999).

Es así que, aunque fundamental por sus efectos, el estudio de la relación familia escuela continúa siendo, en el caso del país, esporádica y, en consecuencia, la forma en que los padres de familia se involucran en el desempeño académico de sus hijos aún no se encuentra suficientemente documentada, al menos a nivel nacional (Guevara, 1996). A este respecto, Schmelkes, et. al. (1994, citado por Guevara, 1996) menciona que la investigación educativa acerca del tema de las relaciones familia-escuela en México es muy deficiente ya que se trata de un campo de estudio no del todo

construido, por lo que se posee información reducida y dispersa.

A nivel local, la situación no es distinta ya que los estudios que hacen un esfuerzo por caracterizar la participación de los padres en la educación son mínimos. Entre las investigaciones realizadas sobresalen los resultados obtenidos por Estrella (2001) y Esquivel (1995), quienes presentan una relación favorable en la participación de la familia en los logros educacionales de los hijos, específicamente en cuanto a la participación e involucramiento en las actividades escolares.

A pesar de lo anterior, la escasez de estudios que abordan este tema de investigación resulta preocupante, si se considera que en Yucatán la educación primaria aún afronta problemas de aprovechamiento escolar. Por ejemplo, de acuerdo con los datos mencionados en el Plan Estatal de Desarrollo 2001-2007, el índice de reprobación es de 8.9%, muy superior frente a 5.6% nacional, el de deserción 3.6% que resulta mayor a 1.7% que se registra como media nacional y la eficiencia terminal de 85.4% es inferior a la media nacional que es de 87.7% (SEP, 2008).

Es especialmente interesante conocer si en nuestro contexto específico el hecho de que los dos padres estén separados tiene efectos en el desempeño académico y el comportamiento del niño en la escuela, ya que ambas variables favorecen su adaptación a la escuela.

Familias monoparentales por separación

Según Valdés, Basulto y Choza (2008), hasta la mitad del siglo XX, las separaciones eran vistas como un signo de inestabilidad familiar y de crisis; por lo tanto eran sancionadas socialmente como una falta contra el otro compañero, el matrimonio, los hijos, la familia y la sociedad misma. Sin embargo, con el paso de los años y el aumento de la frecuencia con que se presentan las mismas, este fenómeno ha perdido parte de su sanción social, empezando a constituirse en objeto de estudio de varias disciplinas como la psicología, ciencias de la educación, antropología y sociología entre otras.

En Europa, las cifras de divorcio sobrepasan a la mitad de las parejas que se casan, ejemplos son los casos de Rusia con 65% y Suecia con 64% de tasas de divorcio. En estos países también las tasas de parejas que han vivido en algún momento o viven en unión libre sobrepasan 50% (World Divorce Statistic, 2004).

En los países de América, la frecuencia con que se presenta el divorcio varía considerablemente. Así tenemos que existen países con altas tasas de divorcio

como en EUA, Canadá y Cuba donde ocurren casi 50 divorcios por cada 100 matrimonios; mientras existen otros países con bajas tasas de divorcio. Entre ellos se encuentra México en donde esta tasa apenas alcanza a 9 de cada 100 matrimonios en el año 2000 y a 12 de 100 en el año 2006 (INEGI, 2007).

Si ampliamos la definición de divorcio para comprender a aquellas parejas que se encuentren separadas, sin importar si han legalizado o no esta separación, le daríamos entrada a otro número importante de parejas, ya que según los datos de INEGI (2007), el número de personas separadas en el país (1799035) casi duplica al de las divorciadas (687444). Esta consideración indiscutiblemente incrementa el impacto de la separación de los padres (legal o no) entre las familias mexicanas, pues si se suman ambos tipos de separaciones, el fenómeno afectaría a 20% de las familias mexicanas. La familia donde los padres están separados presenta muchas de las problemáticas que las hacen similares en su funcionamiento, a las familias donde los padres se han divorciado legalmente.

En la mayoría de las familias, el divorcio ocasiona una crisis, es decir, "un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo" (Slaikueu, 1996, p. 56).

Dentro del modelo de la crisis, el divorcio se aborda de tres maneras. En primer lugar, se tiene en cuenta que es la alternativa más factible que considera uno o los dos miembros de una pareja para resolver una situación de crisis y disfuncionalidad en su relación; en segundo lugar, se define al divorcio como una decisión que, si bien pretende resolver una crisis, marca el inicio de otra, caracterizada por las dificultades relacionales y los cambios que se ocasionan en la vida de todos los integrantes de la familia y por último, se dice que los efectos del divorcio, especialmente en los hijos, están mediatizados por una serie de factores que incluyen tanto el sistema de creencias dominante en el contexto cultural como las características socioeconómicas que rodean a la familia y las estrategias idiosincrásicas que utilizan los integrantes de la pareja para manejar su separación (Valdés, Basulto y Choza, 2008).

Para Valdés, Esquivel y Artiles (2007), los puntos de conflicto más frecuentes entre las personas que se divorcian se relacionan con aspectos como:

a. la división de bienes.

- b. el mantenimiento económico, la pensión alimenticia de los hijos y/o de la pareja.
- c. la custodia de los hijos.

Consecuencias del divorcio en los hijos

Consecuencias en el desarrollo cognitivo

Los niños provenientes de familias intactas tienen mejores habilidades cognitivas, menos problemas emocionales y de conducta que los niños criados en familias separadas (Ram & Hou, 2003). Partnoy (2007) sostiene que durante la década de los 90, los hallazgos indican que los hijos de padres divorciados obtienen menor desempeño académico. Éstos generalmente obtienen menores puntajes en las pruebas académicas y tienen menores aspiraciones educacionales, tienen dos o tres veces mayores probabilidades de abandonar la escuela y obtienen menores niveles educativos y un menor status ocupacional cuando son adultos.

Algunos estudios al respecto han demostrado que los hijos de padres separados tienen un peor rendimiento escolar, presentan dos veces más problemas de conducta que los hijos de familias intactas y abandonan el colegio con más frecuencia (Chile Unido, 1999).

Según Ram & Hou (2003), las dificultades descritas en estos niños en las áreas cognitivas e intelectuales se deben no tanto a las dificultades socioeconómicas como a la disminución de recursos parentales (tiempo y calidad del tiempo que dedican los padres y las madres a los hijos, involucramiento en sus actividades, existencia de acuerdos con respecto a las decisiones que involucran el desarrollo de los hijos), lo cual ocasiona una paternidad inefectiva y una disminución del bienestar psicológico de los hijos.

Los factores económicos contribuyen en una pequeña parte a explicar las diferencias entre los niños de familias intactas e interrumpidas en términos de sus problemas emocionales. Incluso en el caso de resultados cognitivos, su contribución no es impresionante. Sin embargo, los recursos familiares prueban ser de gran importancia al explicar casi todos los resultados emocionales, aunque su contribución a la explicación de los resultados cognitivos es más bien marginal (Valdés, Esquivel y Artiles 2007).

Consecuencias en el comportamiento

Según la Fundación Chile Unido (2001), existen cada vez más estudios y análisis respecto de las consecuen-

cias que están teniendo en la sociedad los divorcios y rupturas matrimoniales. Los hijos de padres divorciados exhiben más problemas emocionales y conductuales, se ven envueltos con más frecuencia en actos criminales y abuso de drogas, y tienen tasas más altas de suicidio. El 76% de los jóvenes encarcelados no cuenta con padres casados, 44% proviene de familias nucleares y 64% de ellos proviene de embarazos adolescentes. También existe una diferencia relevante entre vivir y crecer en una familia con ambos padres casados en contraposición a vivir y crecer en hogares formados por padres separados. En un estudio hecho en Inglaterra, se reveló que los hijos de parejas no casadas tienen el doble de probabilidad de que sus padres se separen con respecto a aquellos cuyos padres están casados.

Las reacciones de los niños dependerán de su edad y van desde la irritabilidad, trastornos del sueño, tristeza, miedo, inseguridad, confusión, ira y resentimiento contra uno o ambos progenitores, sentimientos de rechazo, odio hasta la depresión y la conducta suicida (Confederación Interamericana de Educación Católica, 2004).

Los hijos no están preparados para que sus progenitores decidan no seguir viviendo juntos, y ello les produce una serie de alteraciones, tales como la sensación de abandono, pérdida y tristeza. Muchas veces los hijos se sienten culpables de la separación de sus padres y eso les produce conflictos de lealtad con el padre que se va y preocupación por él. Los hijos no sólo sufren trastornos psicológicos, sino que el divorcio de sus padres los hace tener comportamientos diferentes a cuando sus padres estaban juntos. Por otra parte, se ha comprobado que los hijos de divorciados tienen una tendencia mayor de inestabilidad familiar futura, ya que los efectos del divorcio en los hijos se prolongan mucho más allá de lo que en un comienzo se pensaba, y no se reducen exclusivamente a los años inmediatamente posteriores a la separación de sus padres. Los diferentes estudios han comprobado que, en el largo plazo, los hijos de padres separados muestran una actitud negativa hacia el matrimonio, y muchos proclaman su decisión de no casarse porque temen asumir compromisos y repetir en su propia vida lo ocurrido con sus padres (Chile Unido, 1999).

El divorcio cuando se origina en etapas tempranas del desarrollo del niño, ocasiona una serie de efectos que interfieren en su adaptación posterior. Dentro de ellos mencionan: a) el derrumbamiento precoz de la imagen idealizada de los padres debido a los mensajes negativos que recibe de uno o ambos padres; b) carencias afectivas, ocasionadas por estar

ambos padres inmersos en resolver sus problemas económicos y afectivos; c) percepción de rechazo por parte del padre, especialmente de aquellos aspectos que le recuerdan a la ex pareja y d) alteraciones en el superyó, al existir desavenencia entre los padres en el manejo de las normas (Burin & Meler, 1998).

Es de hacer notar que otro grupo de autores no ha encontrado correlación entre el divorcio y la presencia de problemas emocionales en los hijos. Wallerstein (1998), por ejemplo, refiere que la gran mayoría de los hijos de padres divorciados muestra un buen ajuste psicológico al acabo de los dos primeros años. Gardner (1995), incluso, llega a plantear que el divorcio puede ocasionar efectos favorables en los hijos como aumentar su responsabilidad y capacidad de empatía.

MÉTODO

Tipo de estudio

Se realizó un estudio cuantitativo transeccional de tipo comparativo.

Población

La población estuvo compuesta por todos los niños que cursaban estudios en dos escuelas primarias públicas del municipio de Mocochoá, Yucatán. La primera de ella es la primaria federal 'Guillermo Prieto' con un total de 147 niños y, la segunda, la estatal 'Mauro López' con 136 niños. La población total estaba integrada por 283 niños.

Muestra

Para seleccionar la muestra se realizó un censo de todos los hijos de familias monoparentales por divorcio o separación (siempre y cuando ésta fuera causada por desavenencia entre los padres); en total fueron seleccionados 40 niños, lo que representa aproximadamente 14% de la muestra total. De éstos, 19 pertenecían a la escuela estatal y 21 a la federal. Para seleccionar la muestra de los hijos de padres que vivían juntos se utilizó un muestreo por conveniencia buscándose equivalencia con el grupo de hijos de padres divorciados o separados en edad, sexo y grado escolar.

El grupo de hijos de padres divorciados o separados estuvo compuesto por 20 niños y 20 niñas con una edad promedio de 9.3 años con un mínimo de 6 y un máximo de 15. A su vez, el grupo de niños de padres casados estuvo compuesto también por 20 niñas y 20 niños, con una edad promedio de 8.7 años con un mínimo de 6 y un máximo de 15. En la tabla 1 se presenta la frecuencia y el porcentaje por grado escolar de los niños de ambos grupos.

Se procuró que existiera similitud en cuanto al nivel socioeconómico y de escolaridad de ambos grupos de padres. Los ingresos de ambos grupos de padres oscilan entre los 2,000 y 4,500 pesos mensuales, con un promedio de 2,300 para el grupo de padres divorciados o separados y 2,370 para el de padres que viven juntos. La escolaridad promedio de ambos grupos de padres era de secundaria incompleta.

Tabla 1
Frecuencia y porcentaje de estudiantes por grupo y grado escolar

Grado escolar	Padres que viven juntos		Padres separados	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Primero	4	10	4	10
Segundo	9	22.5	9	22.5
Tercero	7	17.5	7	17.5
Cuarto	5	12.5	5	12.5
Quinto	9	22.5	9	22.5
Sexto	6	15	6	15
Total	40	100	40	100

Instrumento

Cuestionario de Evaluación de Conducta en la Escuela. Este instrumento se administró a los profesores

para evaluar la conducta de los niños en la escuela con referencia a tres dimensiones: comportamientos que facilitan la inserción en la escuela, cumplimiento

de tareas y disciplina (Ver tabla 2). Este instrumento se sometió a un juicio de expertos antes de ser administrado y se estableció una validez de constructo a través de un juicio de expertos (Ver Anexo 1).

Tabla 2
Especificaciones del instrumento para evaluar la conducta de los estudiantes

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	ÍTEMS
Comportamientos que facilitan la inserción en la escuela	Conjunto de acciones relacionadas con la persona y con la escuela, necesarias para adaptarse inicialmente a la misma.	Llega el niño (a) aseado a la escuela. Llega con su uniforme completo. Tiene los útiles completos. Asiste con regularidad a clase. Llega puntual a la escuela. Sus útiles escolares tienen buena presentación.
Cumplimiento de tareas	Forma en que se realizan los trabajos escolares que se indican por parte del maestro.	Cumple con las tareas marcadas para la casa. Cuida sus útiles. Realiza los trabajos indicados en clase. Sigue las instrucciones para la realización de los trabajos. En el salón de clases el comportamiento del niño es el adecuado para su edad. Obedece las reglas del salón.
Disciplina	Capacidad de actuar ordenada y perseverantemente	Participa ordenadamente en clases. Se integra adecuadamente a los equipos de trabajo. Se lleva bien con los compañeros. Es respetuoso con los maestros.

Para calificar este instrumento, los puntajes se convirtieron a una escala de 10 mediante la utilización de una regla de tres. La conducta se dividió en tres niveles: mala, regular y buena, utilizando, para establecer el punto de corte, una desviación estándar por encima o por debajo de la media. En resumen se tuvo que cuando los niños obtenían puntajes iguales o menores que 6 su conducta se consideraba como mala, puntajes mayores que seis y menores que nueve su conducta era considerada como regular, y mayores que nueve la conducta era considerada como buena. Para evaluar la consistencia interna del instrumento, se determinó el alfa de Cronbach cuyo resultado fue de .94 lo que la ubica como muy buena.

RESULTADOS

En este capítulo se presentaron los resultados del estudio, primeramente se presentaron datos descriptivos de las muestras de estudiantes con padres casados y separados y, posteriormente, se realizó la comparación entre ambos grupos de estudiantes en lo relativo al desempeño académico y la conducta.

Resultados descriptivos globales y por grupo

El grupo de niños de padres que viven juntos tuvo un promedio académico de 78.4 puntos con un mínimo de 60 y un máximo de 98. El promedio académico de los hijos de padres que viven separados fue de 74.6 puntos con un mínimo de 58 y un máximo de 95.

En el cuestionario para evaluar conducta de manera global, ambos grupos obtuvieron la siguiente evaluación de su conducta (Ver tabla 3).

Tabla 3
Resultados globales del Cuestionario de Evaluación de Conducta

Factores	Media	Desviación estándar
Comportamientos que facilitan la inserción en la escuela	7.6	1.6
Cumplimiento de tareas	7.3	1.9
Disciplina	7.8	1.6
General	7.6	1.5

Estos resultados ilustran que, de manera global, los maestros califican la conducta de los estudiantes como regular, así como en todos los factores estudiados.

En la tabla 4 se ilustran los resultados del grupo de estudiantes con padres casados en cuanto a la evaluación de su conducta por parte de los docentes.

Tabla 4

Resultados del grupo de estudiantes con padres casados en el Cuestionario de Evaluación de Conducta

Factores	Media	Desviación estándar
Comportamientos que facilitan la inserción en la escuela	7.8	1.5
Cumplimiento de tareas	7.5	2.1
Disciplina	7.9	1.5
General	7.7	1.5

Como se pudo apreciar, los resultados de la evaluación de la conducta de los niños del grupo de padres casados ubican la misma de manera general y en todos los factores como regular, ya que en ningún caso las medias alcanzaron los ocho puntos en la escala esta-

blecida en el instrumento desarrollado para evaluar la conducta de los estudiantes.

En la tabla 5 se presentan los resultados del grupo de estudiantes con padres separados en cuanto a la evaluación de su conducta por parte de los docentes.

Tabla 5

Resultados del grupo de estudiantes con padres separados en el Cuestionario de Evaluación de Conducta

Factores	Media	Desviación estándar
Comportamiento que facilitan la inserción en la escuela	7.4	1.6
Cumplimiento de tareas	7.2	1.8
Disciplina	7.6	1.7
General	7.4	1.6

Al igual que en los casos anteriores, en el caso de estudiantes hijos de padres separados su conducta general y por factor es evaluada por los maestros como regular.

separados en lo relativo al promedio académico y los resultados en el Cuestionario de Evaluación de Conducta.

Comparación entre los grupos de estudiantes hijos de padres casados y separados

Se estableció una comparación entre los puntajes de los estudiantes hijos de padres casados y de padres

Para determinar si existían diferencias significativas entre el promedio académico de ambos grupos de estudiantes, se utilizó una prueba t para muestras independientes cuyos resultados evidenciaron que no hay diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes (Ver tabla 6).

Tabla 6

Comparación de las medias del promedio académico de ambos grupos de estudiantes

Grupos	Media	F	Sign
Padres casados	78.4	.013	.909
Padres separados	74.6		

Nivel de significancia al .005

También se realizó una comparación entre ambos grupos en los resultados obtenidos en el Cuestionario para la Evaluación de Conducta tanto en lo relativo a

los diferentes factores como en el promedio general del instrumento. Estos resultados se muestran en la tabla 7.

Tabla 7
Comparación de las medias por factor y general del Cuestionario de Evaluación de Conducta de ambos grupos de estudiantes

Factor	Media grupo padres casados	Media grupo padres separados	F	Sign
Comportamientos que facilitan la inserción en la escuela	7.8	7.4	.771	.383
Cumplimiento de tareas	7.5	7.2	1.411	.239
Disciplina	7.9	7.6	4.021	.048
General	7.7	7.4	.140	.710

En la tabla anterior se pudo observar que en ambos grupos la media más baja se obtuvo en el factor relacionado con el cumplimiento de tareas; sin embargo, los resultados evidencian que no existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes en la evaluación general de su conducta de manera general y tampoco en ninguno de los factores en específico.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del estudio nos permiten afirmar que en ambos grupos de estudiantes el promedio académico se queda por debajo de los 80 puntos, lo cual permite decir que este no es bueno. La conducta de ambos grupos de estudiantes de manera global y en lo relativo a los factores estudiados (Comportamientos que facilitan la inserción en la escuela, Cumplimiento de tareas y Disciplina) es evaluada de manera regular por los maestros. Estos resultados permiten afirmar que es necesario trabajar ambos aspectos con los dos grupos.

Se encontró que no existían diferencias significativas entre los estudiantes hijos de padres casados y divorciados o separados tanto en lo relativo a su promedio académico como en la conducta evaluada por los profesores. Esto contradice los hallazgos realizados por autores tales como Wallerstein y Blakeslee (1990), Partoy (2007) y Burin & Meler (1998) quienes encontraron efectos negativos del divorcio tanto en el desempeño académico como en la conducta; sin embargo, es congruente con los resultados encontrados por Hetherington (2003) quien sostiene que no se encuentran efectos negativos a largo plazo ni en el desempeño académico ni en la conducta en los hijos de padres separados.

En este grupo de estudiantes se puede afirmar que los factores ligados al estatus de la relación entre los padres no son los que explican el desempeño académ-

mico regular y las dificultades en la conducta que se observan en ambos grupos, sino factores diferentes como aptitudes, motivación, participación de los padres en las actividades educativas de los hijos, por mencionar algunos posibles.

Otro aspecto importante a considerar particularmente, dado que la población estudiada es de tipo rural, es que en estos contextos, la familia extensa sigue jugando un papel esencial y por lo tanto puede constituirse como una red de apoyo que aminora los efectos negativos del divorcio que se dan fundamentalmente cuando se afecta el nivel económico de la familia y los recursos parentales.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. El promedio académico general de ambos grupos de estudiantes permite afirmar que existen dificultades en la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes.
2. La evaluación general de la conducta de ambos grupos de estudiantes es regular, lo cual significa que existen comportamientos que pueden estar afectando la adaptación general del estudiante en la escuela.
3. No existen diferencias significativas entre promedio académico de estudiantes hijos de padres casados y separados.
4. No existen diferencias significativas entre el puntaje general del Cuestionario para la Evaluación de la Conducta entre estudiantes hijos de padres casados y separados.
5. No existen diferencias en ninguno de los factores del Cuestionario para la Evaluación de la Conducta entre los estudiantes hijos de padres casados y separados.
6. Existen otros factores que, en este caso concreto, están explicando el bajo promedio académico de los estudiantes y sus dificultades en comportamientos que facilitan su adaptación a la escuela.

REFERENCIAS

- Burin, M & Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Confederación Interamericana de Educación Católica. (2004). *Al re-encuentro con la familia: La Familia en el Tercer Milenio*. Santiago de Chile: Confederación Interamericana de Educación Católica.
- Chile Unido (1999). *Efectos del divorcio vincular en la familia*. Santiago de Chile: Chile Unido.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson (5ta ed.).
- El Clarín (2008). Hay vida después del divorcio, marzo de 2008 ver www.clarin.com.mx
- Esquivel, L. (1995). "Análisis de la tríada familia-escuela-sociedad: un estudio comparativo". *Educación y Ciencia*. 4, 2, 51-62.
- Estrella, L. (2001). "Participación de las madres trabajadoras en actividades escolares de sus hijos que cursan primaria". *Tesis de maestría no publicada*. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Fundación Chile Unido. (2001). *Destrucción de la familia y sus efectos*. Santiago de Chile: Fundación Chile Unido.
- Garner, R. (1995). *Las preguntas más frecuentes sobre el divorcio*. México: Trillas.
- Guevara, G. (1996) "La relación familia-escuela. El apoyo de los padres a la educación de sus hijos. Clave para el desempeño". *Educación 2001*, 8, 6-13.
- Hetherington, E. (2003). "Intimate pathways: changing patterns in close personal relationships across time". *Family relations*, 52, 318-331.
- INEGI (2007). Indicadores sociodemográficos, febrero de 2008 ver www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/
- Jadue, G. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. *Estudios pedagógicos*. 1999, no.25, p.83-90.
- Minuchin, S. (2002). *Familia y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Partnoy, S. (2007). *The Psychology of divorce: A Lawyer's Primer, Part2: The effects of divorce on children*. E.U.A: Chicago Prees.
- Ram, B. & Hou, F. (2003). "Changes in family structure and child outcomes: roles of Economic and familiar resources". *The Policy Studies Journal*, 31, 3, 309-330.
- Sánchez, P. & Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno.
- SEP. (2008). Estadísticas educativas, Marzo de 2008 ver www.sep.gob.mx
- Slaikue, K. (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación*. México: Manual Moderno.
- Valdés, A.; Basulto, G. & Choza, E. (2008). Percepciones de mujeres divorciadas acerca del divorcio. *Artículo no publicado*.
- Valdés, A.; Esquivel, L. & Artiles, K. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. México: Manual Moderno.
- Wallerstein, J. (1998). *Children of Divorce: Stress and Developmental Task*. New York: McGraw-Hill.
- World Divorce Statistic (2004). Estadísticas mundiales de divorcio, Abril de 2008 ver www.divorcemag.com.



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: Calle Corregidora N° 26, Colonia Campestre A. Obregón, México D.F., C.P.- 01040, 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

Integración de los Estudiantes con Discapacidad en las Aulas Universitarias

Denyz Luz Molina, Franci Mora de Bedoya y Yolimar Sánchez*

Resumen: El estudio de la integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias ha llevado a indagar sobre estrategias y necesidades de atención al discapacitado en aulas universitarias, mediante la investigación de tipo descriptiva-campo y el uso de entrevistas y registros de campo, permitiendo concluir que existe una evidente y notoria desvinculación entre políticas y estrategias para atender al discapacitado y la aplicabilidad en las aulas universitarias, producto de ausencia de planes y programas de asistencia y orientación al discapacitado y a su familia, limitados programas de formación permanente dirigidas al profesorado que implique la concienciación y cambio de conceptos y actitud frente al discapacitado y un eficiente plan de evaluación y seguimiento a estrategias implementados y su nivel de satisfacción de los estudiantes. **Palabras claves:** integración, discapacidad, atención a la diversidad, educación a distancia.

Summary: Study of the integration of students with disabilities in College classrooms has led to inquire about strategies and needs of disabled persons in classroom College through type descriptive field research and the use of interviews and field records allowing conclude that there is a clear and conspicuous decoupling between policies and strategies to assist the disabled and applicability in university classrooms absence of plans and programmes of assistance and guidance to disabled persons and their families, product care limited programs of ongoing formation aimed at Faculty awareness and change concepts and attitudes towards disabled persons and an efficient plan of evaluation and monitoring, implemented strategies and their level of student satisfaction. **Keywords:** disabilities, attention to diversity, integration, distance education.

Resumo: O estudo da integração de alunos deficientes em salas de aula levou a investigação sobre as estratégias e necessidades de cuidado das pessoas com deficiência em salas de aula da universidade, através de pesquisa descritiva de campo, eo uso de entrevistas e gravações de campo possível concluir há uma separação clara e visível entre as políticas e estratégias para atender os deficientes e os aplicabilidade na sala de aula universitária produto da falta de planos e programas de assistência e orientação às pessoas com deficiência e suas famílias, limitada programas de educação continuada voltado ao ensino, que envolve conscientização e mudança de conceitos e atitudes das pessoas com deficiência e um monitoramento eficiente e plano de avaliação, as estratégias implementadas e nível de satisfação dos alunos. **Palavras-chave:** integração, deficiência, atenção à diversidade, educação a distância.

PRESENTACIÓN E INDAGACIÓN DEL ESTADO DE LA SITUACIÓN

En el presente estudio se analiza la integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, así como, se reflexiona de la forma como la universidad venezolana se acerca a los objetivos de Desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad.

El desafío consiste en considerar en los planes, programas y proyectos de formación de cada universidad las necesidades, motivaciones y metas de las personas con discapacidad e integrar las políticas a sus reales condiciones de desarrollo personal, social, académico, vocacional y profesional. La concepción de discapacidad y su abordaje debe y tiene que formar parte de la planificación, diseño, aplicación y seguimiento de las políticas de inclusión y atención a la diversidad de las personas con discapacidad.

Atender al discapacitado, según Molina (2009: p. 47), implica asumir “la atención a la diversidad

como concepción y la práctica de conocer, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales de los estudiantes y evitar cualquier tipo de discriminación”; de allí que, la educación sea parte esencial en la formación de la persona, al facilitar la integración a la vida social a su contexto, se interpreta que la diversidad orienta las acciones hacia ver y atender a todo el grupo bajo el principio de integración, normalización y equidad, en el que se acepte, valore y respete las diferencias individuales con justicia y equidad.

Se considera que la atención a la diversidad es similar a preocuparse por las medidas que puedan compensar las desigualdades y atenuar de alguna manera las desventajas que unos estudiantes experimentan en relación con el acceso, la permanencia y la prosecución dentro del sistema educativo; al igual que, sirve como medio para eliminar las barreras que limiten el aprendizaje y la integración participativa en igualdad de oportunidades al currículo, a las instalaciones físicas y a la vida educativa (Echeita, 2005: p.7).

* Denyz Luz Molina Contreras: Doctorado en Innovación Educativa, Licenciada en Educación, Abogado, Profesora Titular de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”: Magíster en Orientación educativa, Magister en Docencia Universitaria. Línea de investigación: Orientación Educativa, Investigación y Evaluación, Currículo e Investigación Educativa. Investigadora Acreditada en Venezuela PPI Nivel I. Correo Electrónico: greyluz@cantv.net, opeiunellez@gmail.com. Franci Mora de Bedoya: Lic. En Educación Especial. Especialista en Dificultades del Aprendizaje. Coordinadora Centro Local de Educación a Distancia. Táchira- Venezuela. Yolimar Gregoria Sánchez Duran: Licenciada en Educación Integral, Abogado, Magister en Educación Ambiental. Docente de Aula, Asesora Legal Correo Electrónico: yolimarsanchez26@gmail.com.

La formación integral al discapacitado en las aulas universitarias, según Romero & Lauretti (2006: 348), implica la integración considerada “ un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporar a los discapacitados a la comunidad, y constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la educación”; igualmente, explican que se refiere a la posibilidad que tienen las personas con discapacidad a acceder a los mismos derechos, oportunidades y experiencias que viven el resto de la comunidad, a fin de lograr la participación activa en los diferentes ámbitos: familiar, social, educativo y laboral.

La definición de estrategias de atención a la diversidad nos ha llevado a reconceptualizar el término discapacidad, el mismo se describe como una restricción o ausencia relacionada con una deficiencia de la capacidad para realizar cualquier actividad en lo que se conoce como normal para cualquier persona (Cáceres, 2004: 75). Esto puede indicar que el término es usado para hacer referencia a aquellas personas que por sus condiciones sensoriales, motoras, intelectuales o emocionales presentan discapacidad y se ven limitadas para desenvolverse con “normalidad”, como cualquier otra persona; por lo que requiere, de acuerdo con su condición, ser integrados al contexto educativo y así lograr formarse con igualdad de condiciones y oportunidades como el resto del grupo.

De allí que, el tema de la integración haya sido discutido por diversas organizaciones mundiales, entre las cuales se encuentra la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000) que en el marco de los programas “Educación para todos” realizó en Dakar-Senegal, el Foro Mundial de Educación, donde queda ratificada la preocupación de las diferentes naciones, sobre el derecho que tienen las personas con discapacidad para tener acceso, lograr la permanencia y egreso de la educación universitaria, con equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades como derecho fundamental.

Igualmente, la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948); la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 1990); la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca-España por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994); y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2005) en el I Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en

la Educación Superior en América Latina y el Caribe, hacen referencia precisa sobre la educación como derecho esencial de todos los seres humanos; además, promulgan el principio de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Estas declaraciones e informes suscritos por estas organizaciones internacionales deben ser considerados en todos los sectores de la sociedad, especialmente las instituciones educativas en todos los países del mundo; puesto que reafirman el compromiso con la educación para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en la educación regular o común; y consideran que la diversidad, la valoración de la diferencia, el respeto por la dignidad y la igualdad de todos los seres humanos, son principios inseparables de la educación universitaria, por ser concebidos como derechos humanos.

Por ello, el mayor reto para las universidades bajo la modalidad a distancia es generar estrategias de atención a la diversidad. Tal y como se explica en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998), las instituciones universitarias deben considerar la igualdad de acceso en todos los aspectos implicados en la formación profesional de las personas, la diversificación como medio para reforzar la igualdad de oportunidades, es decir, diversificar los modelos que permita dar acceso a diferentes formas de enseñanza y permitir el ingreso de estudiantes cada vez más diverso, con la garantía de egresar satisfactoriamente de la educación universitaria.

En correspondencia con lo establecido en el Documento sobre las Naciones Unidas inherente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad (2010), donde se configuran las siguientes líneas: pobreza y hambre, educación, igualdad entre los sexos y empoderamiento de la mujer, salud y sostenibilidad ambiental. Estas líneas han sido ampliamente manejadas por la Unesco, en el informe de seguimiento de la Educación para todos en el Mundo (2010), en París. En dicho documento se publican las directrices sobre políticas de inclusión en la educación, con el objetivo de ayudar a los países a fomentar la igualdad de oportunidades mediante sus estrategias y planes en materia de educación.

Es así como, en Venezuela, el Consejo Nacional de Universidades (CNU, 2008) ha expuesto que la educación universitaria a distancia debe responder a las exigencias actuales de la sociedad del conocimiento y estar a la vanguardia de los avances científicos, tecnológicos y comunicacionales, con el propósito de

favorecer la inclusión e integración en el Sistema de Educación Universitaria y garantizar su calidad en términos de efectividad y pertinencia.

Con esta premisa, es conveniente que las universidades, sin excepción, garanticen la inclusión e integración de las personas que presentan discapacidad y que deseen continuar sus estudios de educación universitaria. Por ello, el propósito de la presente investigación es indagar sobre los lineamientos educativos de atención a la diversidad para la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional a Distancia.

Ahora bien, al asumir la diversidad en los centros educativos de educación universitaria, se hace importante comprender que existen diferentes formas de concebir la educación y que se debe trabajar por adelante en la igualdad de condiciones y oportunidades, donde se proyecten nuevas formas de promover el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es conveniente que todos los actores del hecho educativo tengan la disposición para asumir el proceso de cambio y progreso, el cual permita emitir respuestas educativas diversificadas, flexibles y que puedan ser adaptadas a la población que presenta discapacidad.

Estas estrategias podrían ser entre otras: proporcionar al profesorado y personal en general información y orientación sobre temas relacionados con la discapacidad, promover medidas técnicas de adaptaciones específicas, de acompañamiento y asesoramiento académico que facilite la comunicación y el aprendizaje; así como el estudio y la valoración de los problemas de accesibilidad. Por otra parte, sensibilizar a la comunidad universitaria y organizar grupos de voluntariado que apoyen a esta población en su formación profesional.

Lo que llevaría a generar un cambio actitudinal en los actores del hecho educativo (estudiantes reales y potenciales, personal académico, administrativo, de servicio y comunidad en general) para que asuman a los estudiantes con discapacidad como un grupo con igualdad de condiciones para el aprendizaje, bajo el principio de modernización, normalización e integración escolar, familiar y social que propone la Educación Especial.

Experiencias y vivencias en el sistema de educación universitaria a distancia nos lleva a señalar que la atención a los estudiantes con discapacidad se realiza de manera homogénea, sin adaptaciones y normalización curriculares, haciendo evidente la limitada formación del profesorado de la universidad para ofrecer asesoría diferenciada a los estudiantes, así

como la exigua promoción para el trabajo cooperativo y en equipo entre las áreas, que permita la creación de alternativas que orienten la atención de esta población con compromiso al trabajo interdisciplinario.

Uno de los elementos claves para poder llevar a término la inclusión en el aula es conseguir el compromiso de los profesores (Ainscow, 2001; Stainback & Stainback, 1999). Los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión que empieza con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando es necesario.

Al respecto, Herrera (2001) afirma que el trabajo interdisciplinario obliga a los responsables involucrados en la praxis educativa, un mayor conocimiento de los procesos que intervienen en la dinámica educativa y su influencia en el estudiante, por lo que es preciso pensar y analizar con visión holística la situación a estudiar, es decir, apreciar sistemáticamente la realidad educativa para comprenderla.

Sin embargo, en la universidad no se aprecian las adaptaciones curriculares en la planificación académica, en la evaluación, en el material instruccional y otros medios de aprendizaje, que beneficie a todos los estudiantes con discapacidad, lo que afecta significativamente la integración de esta población, que requiere de estrategias educativas de atención a la diversidad, que favorezca la comunicación y la participación en equipo de trabajos interdisciplinarios.

Así como, en la práctica diaria, se limita la aprehensión de la realidad con otro punto de vista, que trascienda desde una disciplina en particular a otra, es decir, en un trabajo transdisciplinario, que según Nicolescu (2006, p. 66) "tiene como finalidad la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento".

Además, las acciones que se abordan actualmente desde la universidad, podría generar restricción para la prosecución estudiantil, al no ver satisfechas sus necesidades, incrementando el fracaso académico y como consecuencia el posible abandono de su carrera. Por esta razón, surge la inquietud de realizar un estudio que permita en primer lugar conocer la realidad de las apreciaciones mencionadas y en segundo término, indagar sobre los lineamientos educativos de atención a la diversidad para la integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Al respecto, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998) se explica que en las instituciones universitarias se deben considerar las condiciones

para garantizar la igualdad de acceso en todos los aspectos implicados en la formación profesional de las personas, la diversificación como medio para reforzar la igualdad de oportunidades, es decir, diversificar los modelos que permitan dar acceso a diferentes formas de enseñanza y asegurar el ingreso de estudiantes cada vez más diverso, con la garantía de egresar satisfactoriamente de la educación universitaria.

Igualmente, los aportes del I Seminario Regional sobre la Inclusión de las personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2005) relacionado con el compromiso que tienen las instituciones de educación superior para atender a las personas con discapacidad, las cuales deben incorporar una diversidad de métodos, medios y recursos que favorezcan el diseño de estrategias que permitan una atención adecuada y el acceso a la información por parte de esta población en las universidades. Además de lo expuesto por los autores como: Gairín (1998); Rajadell & Sepulveda (2001), la Fundación Justicia & Genero (2002); Maingon (2008); entre otros, quienes hacen referencia de la necesidad que existe de brindar oportunidades en igualdad de condiciones a todas los estudiantes con discapacidad.

Son muchos los estudios que se han realizado sobre las aulas inclusivas a nivel de educación primaria y secundaria (Stainback, 1999; Rosenvinge, 1991; Vega, 2000; Hegarty, 1988), pero no ocurre lo mismo a nivel universitario. Por esta razón un estudio que valore las necesidades y dificultades del profesorado y de los estudiantes universitarios con discapacidad dentro del aula permitiría saber cuáles son las metodologías y recursos necesarios para lograr un aula inclusiva, donde puedan participar con igualdad de oportunidades cada una de los estudiantes presentes en ella.

En América Latina, específicamente en los últimos años, se han generado políticas educativas universitarias de atención a las personas con discapacidad: en las que se permita el acceso de todas las personas con igualdad de oportunidades, bajo un marco de equidad y solidaridad, incluyendo a las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, que posean condiciones intelectuales que les permita mantenerse y proseguir estudios en la Educación Universitaria, de acuerdo con lo establecido en las Políticas de Estado emanadas por el anterior Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2008) en el Reglamento Orgánico.

Para ello, se revisan documentos internacionales suscritos por Venezuela, como la Declaración Uni-

versal de Derechos Humanos proclamada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948); la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, aprobada por la Organización de Estados Americanos (OEA, 1999). La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994); la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998); entre otros.

Los documentos legales propios de Venezuela sancionados por la Asamblea Nacional, como: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); Ley Orgánica de Educación (2009); la Ley para las Personas con Discapacidad (2007); la Resolución 1762 publicada por el anterior Ministerio de Educación (ME, 1996); el documento de Conceptualización y Política de la Integración Social de las Personas con Necesidades Especiales del Ministerio de Educación (ME, 1997); el documento Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad, Políticas y Lineamientos, emanado por el antes Ministerio de Educación Superior (2004) el cual surge de las propuestas y recomendaciones que han hecho personas excluidas con frecuencia de la sociedad donde se supone se desenvuelven. También, los Lineamientos sobre el Pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad, publicados en la Resolución 2417 por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007); entre otros que surjan con el desarrollo de la investigación.

Lo significativo de todo lo anterior es tener el propósito de visualizar cómo se ha venido conceptualizando desde el marco político, legal y normativo, el proceso de integración de las personas con discapacidad en la Educación Universitaria bajo la modalidad a distancia; además, de la necesidad de favorecer en estos centros universitarios, la permanencia, prosecución y culminación de los estudios de ésta población, como profesionales dignos y de calidad, que sea pertinente con la realidad que la sociedad demanda, en relación con la inclusión y el derecho a la educación de todos.

El propósito del presente estudio es indagar sobre las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad en la modalidad de la educación a distancia, así como las principales necesidades tanto de los estudiantes, como del profesorado. Nuestro aporte sería configurar una serie de lineamientos que favorezcan la atención a la diversidad mediante la construcción de redes de formación inclusivas dentro del sistema universitario.

El análisis y la valoración de las necesidades expresadas por cada colectivo consultado nos permitirán dar respuesta a nuestro propósito de investigación.

En consecuencia los objetivos estuvieron dirigidos a:

1. Indagar sobre las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad en la modalidad de la educación a distancia.
2. Identificar necesidades que expresan los estudiantes y profesores universitarios para lograr favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad en el aula.
3. Configurar una serie de lineamientos que favorezcan la atención a la diversidad mediante la construcción de redes de formación inclusivas dentro del sistema universitario.

METODOLOGÍA

De acuerdo con el problema planteado orientado hacia la atención a la diversidad, estudiantes discapacitados en la educación universitaria modalidad a distancia, a los objetivos formulados, se considera para efectos del presente estudio la metodología de investigación cualitativa, que según Sandín (2003, p. 123) "es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales [...] a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos", es decir, es un proceso minucioso que realizaría la investigadora sobre un hecho o situación, que está ocurriendo en determinado contexto y requiere ser valorado, analizado, interpretado y comprendido a profundidad, con respeto a la subjetividad de los involucrados como sujetos de estudio.

Por otra parte, el diseño que se utiliza es de carácter descriptivo, porque buscó precisar una situación, fenómeno o grupo, a fin de establecer su estructura o conducta. Al respecto, Hernández, Fernández & Baptista (2004, p. 117) refieren que en la investigación descriptiva se explica, describe, analiza e interpreta lo concerniente a una situación, es decir, las dimensiones que forman parte de las variables comprendidas en el estudio. Para ello, se seleccionará la información pertinente y se valorará cada una de ellas de manera independiente, para poder así comparar las diversas percepciones que se investigarán con el apoyo del enfoque etnográfico.

Al respecto, Martínez (2004, p. 182) explica que el enfoque etnográfico permite crear una imagen real y fiel del grupo estudiado, y contribuye en la comprensión de grupos poblacionales más amplios que ten-

gan las mismas características; es decir, éste enfoque situaría el camino a seguir en la investigación para la obtención de la información y admitiría realizar una descripción más precisa de la realidad en relación con la atención a la diversidad para la integración de los estudiantes con discapacidad en los centros universitarios bajo la modalidad a distancia.

La investigación también se apoya en el estudio de campo, porque los datos se obtuvieron directa y efectivamente de la realidad en la zona de estudio con todos los académicos- asesores, los estudiantes con discapacidad que cursan estudio a distancia en la Universidad Nacional a Distancia y sus familiares de apoyo. Al respecto, Arias (2004, p. 28) explica que "consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos [...], sin manipularlos o controlar variable alguna".

MUESTRA

La muestra se tomó de manera intencional, que según Martínez (2000, p. 183) está basada en criterios, para lo cual se eligen los sujetos que se consideran necesarios y/o convenientes, de manera que se pueda tener una unidad de análisis con mayores oportunidades de acuerdo con la finalidad de la investigación.

En este sentido, para efectos de la investigación, se procedió de la siguiente manera: a) se escogieron 30 profesores-asesores que han tenido la experiencia como tutores de estudiantes con discapacidad inscritos en las asignaturas que atienden, b) 20 estudiantes con discapacidad de los últimos años de la carrera que cursan en universidad y c) los familiares que apoyan en sus estudios, bajo la modalidad a distancia, a los estudiantes que presenta esta condición.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de los datos requiere de tres acciones relacionadas entre sí: (a) selección del instrumento; (b) aplicación del instrumento y; (c) preparación de los datos recolectados para luego realizar el análisis correspondiente.

En este sentido, para la recolección de datos se procedió de la manera siguiente: Se utilizó la técnica de la observación participante, porque los investigadores se relacionaron con los estudiantes que presentan discapacidad y ser aceptada por ellos; al respecto, Hernández et al. (2004, p. 434) explican que en este tipo de técnica el investigador puede interactuar con los sujetos que observa. Para ello, se llevó a cabo el

diario de campo como instrumento de recolección de datos, éste medio facilitó el registro de aquellos hechos o situaciones que serían susceptibles de ser interpretados.

Para Martínez (2004, p. 197) es una técnica que contiene diversos tipos de información, tales como: datos, referencias, expresiones, opiniones, hechos, entre otros aspectos. Con el registro del diario de campo se facilitará el reconocimiento de experiencias de manera sistematizada para el análisis y la reflexión sobre lo que se está indagando.

También, se hizo uso de la fotografía como medio que proyecta la realidad y apoya la investigación al momento de realizar la descripción, el análisis y la reflexión acerca de una situación que sea susceptible de considerar para el registro y la recogida de los datos, relacionados con la atención a la diversidad para la integración de los estudiantes con esta condición en la educación universitaria a distancia. Al respecto, Lara (2005, p. 3) refiere que “la fotografía es el registro visual de un acontecimiento desarrollado en un momento y en un tiempo concreto”.

En relación con el objetivo aplicado, referido a: configurar de los resultados que se obtengan, linea-

mientos educativos de atención a la diversidad para la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. El mismo, se aborda con la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos, porque permitió precisar el diagnóstico de las necesidades encontradas en la situación problemática, que favorecería la configuración de los posibles lineamientos.

Para indagar en qué grado los instrumentos seleccionados miden realmente las variables del estudio, se procedió a realizar la triangulación de los mismos, tomando en cuenta los aportes de Sandín (2003, p. 43) quién explica que con “la triangulación se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad”.

Por su parte, Martínez (2007, p. 32) refiere que la triangulación “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno”, esto indica que se analizarán las convergencias y divergencias observadas en las técnicas utilizadas, con los instrumentos diseñados: observación participante, entrevista semi-estructurada, diario de campo y registros llevados por la universidad.

Operacionalización de los objetivos de investigación

Objetivos de investigación	Operacionalización
1. Indagar sobre las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad en la modalidad de la educación a distancia,	Durante el estudio se indagaron las estrategias que la universidad a Distancia ha promovido para integrar a los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: se trató de explorar los métodos, las técnicas, los recursos utilizados, así como el grado de compromiso institucional reflejado en las políticas, planes y proyectos que implementan.
2. Identificar necesidades que expresan los estudiantes y profesores universitarios para lograr favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad en el aula.	Este objetivo estuvo dirigido a determinar las necesidades de los estudiantes discapacitados, así como las necesidades que manifiestan los profesores para la atención y formación de los estudiantes discapacitados.
3. Configurar una serie de lineamientos que favorezcan la atención a la diversidad mediante la construcción de redes de formación inclusivas dentro del sistema universitario.	De los resultados y conclusiones hemos derivados líneas de intervención desde la universidad, como principal aporte generado por el estudio.

PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El primer objetivo de investigación consistió en indagar sobre las estrategias de atención a los estudiantes

con discapacidad en la modalidad de la educación a distancia, obteniéndose los siguientes resultados:

Cuadro N° 1
Programas y planes de inclusión que promueve la Universidad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Tutoría y Orientación Personal Social	20	40
Alfabetización tecnológica	20	40
Plan de admisión y selección	10	20
Total de profesores	50	100

Fuente: entrevista realizada al profesorado (2010)

Uno de los programas que a juicio del profesorado de la Universidad Nacional a Distancia, ha resultado con impacto positivo a nivel de los estudiantes discapacitados es la tutoría y la orientación personal-social. Las tutorías se han constituido en una actividad central de apoyo a diversos aspectos relacionados con habilidades académicas y desarrollo de estrategias para el aprendizaje significativo. La orientación personal-social la realiza el profesorado durante el proceso de tutoría, estableciendo una relación académico-personal con el estudiante. Así mismo la Universidad ha promovido la inclusión de los discapacitados al campo laboral.

También se ha avanzado, desde la Universidad Nacional a Distancia, en el proceso de alfabetización digital y la formación permanente en el uso y manejo de los medios tecnológicos ayudándoles a satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motora. Sin embargo, los medios tecnológicos utilizados por los estudiantes son limitados beneficiando a un número muy reducido con respecto al número total de estudiantes por gozar de los medios.

Así mismo, mediante el registro de campo, observaciones permanentes llevadas como profesoras e investigadoras se categorizaron las siguientes barreras, con las cuales deben convivir los estudiantes en las aulas universitarias:

Categorías de respuestas	Resultados
1 Acondicionamiento y adecuación de la infraestructura que ayuden el libre desplazamiento y movilidad: ascensores baños, bibliotecas, salas de clase, laboratorios, salas de baño, disposición de equipos, materiales, tecnológicos y humanos	80 % de 30 profesores expresan que existe "escasa o nula adecuación y disposición de la infraestructura universitaria, mobiliarios y espacios físicos para estudiantes discapacitados, situación que no favorece su pleno desarrollo de habilidades, destrezas, en función de sus necesidades y limitaciones." Y 20% considera que la universidad ha realizado algunos reajustes que no son determinantes para la atención integral de los estudiantes con discapacidad.
2 Barreras comunicacionales	Para más de 50% de los profesores, las personas con discapacidad son como usted o como yo. Poseen sentimientos, tienen deseos y antes de su discapacidad, son seres humanos, que se pueden enamorar, pero también pueden brindar amor. Para 50% la mayoría de "barreras" con las que se enfrentan cada día los discapacitados son principalmente "físicas, comunicacionales, de acceso a la educación y a la salud".
3 Barreras pedagógicas, actitudinales y falta de compromiso de los profesores	Más de 70% de los profesores son conscientes de la necesidad de un cambio en la planificación de la enseñanza universitaria dirigida a la atención a la diversidad, a la promoción de estrategias inclusivas dirigida a los estudiantes discapacitados y a los que no lo son, puede reducir la brecha, el abismo entre ellos. Se trata de asumir un concepto claro y una disposición positiva frente a la discapacidad. Mientras 30% considera que el discapacitado debe ser consciente de que con la orientación correcta puede explotar al máximo su potencial, y las personas no discapacitadas pueden cambiar la imagen que tienen de la persona con discapacidad como un grupo inútil. En consecuencia se plantea un cambio de actitud, de valoración de si mismo y potenciación de la autoestima, del auto-concepto que tiene el discapacitado de si mismo y el que tiene los demás de los discapacitados.

Categorías de respuestas	Resultados
4 Adecuaciones metodológicas y adaptaciones curriculares	Las adecuaciones curriculares se pueden entender como un instrumento de individualización. Para más de 60% de los profesores, las adaptaciones curriculares implica valoración y evaluación del estudiante con discapacidad. Sin embargo, 40% de los profesores expresan que en la universidad no se evidencia adaptación curricular dirigida a la atención integral de los estudiantes discapacitados. En esta dimensión de análisis en el estudio, se determinó que las universidades mediante los programas académicos de manera limitada no han promovido la adecuación de las clases teóricas y prácticas, las clases teóricas y prácticas, y adecuación de materiales y estrategias.
Total	30 Profesores Universitarios

Fuente: registros de campo y observación llevados en la Universidad (2010).

Un 10% de la población venezolana tienen un tipo de discapacidad, que a pesar de la heterogeneidad del grupo, comparten dificultades comunes, cuando barreras de tipo mental, arquitectónico, urbanístico, de diseño, de implementación de formas de enseñanza y aprendizaje, por que son verdaderos obstáculos para sus especificidades. De allí que recobra especial atención la inclusión de los discapacitados a la universidad, por ser considerada una de las etapas trascendentales para la vida personal-social, familiar y profesional con el fin de promover la autorrealización.

A pesar de que países tratantes han establecido el compromiso que los Estados, deben adoptar para eliminar los obstáculos a la participación en el entorno físico. Dichas medidas pueden consistir en elaborar normas y directrices, en estudiar la posibilidad de promulgar leyes que aseguren al acceso a diferentes sectores de la sociedad, por ejemplo, viviendas, edificios, servicios de transporte y comunicación, calles y otros lugares al aire libre.

...Para un estudiante discapacitado la universidad puede convertirse fácilmente en un espacio de entramados y difíciles encuentros y desencuentros con difíciles y complejos espacios, mobiliarios, materiales y equipos. Aunado a una pedagogía homogeneizante que hace más difícil todo intento por acomodarse a un ambiente que no favorece la situación de los discapacitados...”, no se considera solo un problema para los discapacitados, cualquier estudiante puede vivenciar y darse cuenta de los problemas que resulta desplazarse sin tropezar, con huecos, escaleras, aceras y paredes en otras...

... he podido avanzar en la universidad por el apoyo de algunos profesores y compañeros de estudio, sin embargo el apoyo institucional es muy limitado en cuanto a servicios estudiantiles que se correspondan con mis necesidades y mi situación particular...

En cuanto a las necesidades que expresan los estudiantes y profesores universitarios para lograr favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad en el aula, se citan:

Nº	Categorías	Nº sujetos	%
1	Programa de formación permanente del profesorado para la atención al discapacitado.	30	100
2	Formación del profesorado para la integración de los estudiantes discapacitados en el uso de las TICs.	30	100
3	Políticas de atención a la diversidad en la universidad a distancia.	30	100
4	Autoestima y autoconcepto de los discapacitados y del profesorado.	30	100
5	Formación a la familia de los discapacitados.	30	100
Total		30 profesores	100

Fuente: Registros de campo y observación llevados en la Universidad (2010)

El 100 % de los profesores universitarios-asesores académicos de la Universidad Nacional Abierta expresan:

- Ausencia de programas de formación permanente del profesorado para la atención al discapacitado
- Limitada o ausencia de planes de formación del profesorado para la integración de los estudiantes discapacitados en el uso de las TICS
- Definición de Políticas de atención a la diversidad en la universidad a distancia solo a nivel de teoría desvinculado de la práctica
- Escaso programa de autoestima y autoconcepto de los estudiantes y del profesorado
- Limitada o nula formación de las familias de estudiantes discapacitados

Según referencias internacionales, los estudios sobre la formación de los profesores concluyen que los docentes, en términos generales, aceptan esta diversidad expresada en las diferentes capacidades intelectuales de los estudiantes, de sus intereses y actitudes divergentes, de sus múltiples condiciones sociales y culturales y la variedad de esquemas mentales y procesos de aprendizaje, (Longas y Navaza, 1994). Pero en cambio, lo que también señalan estos autores es que el reconocimiento teórico de la diversidad no tiene su correlato empírico en las prácticas del profesorado.

Algunos estudios proponen que sin modificar la formación inicial de los profesores no se logrará avanzar hacia una universidad más integrada e inclusiva, ya que la carencia de una política de formación inicial para atender la diversidad tiene como consecuencia que los diseños de formación de profesores no se ajustan a la necesidades reales de la universidad inspirada en una filosofía integradora, por lo cual el resultado es que los profesores no conocen las estrategias curriculares de atención a la diversidad y no están sensibilizados para elaborar proyectos educativos que garanticen la inclusión y el trabajo técnico-pedagógico para responder a todos los estudiantes.

En general, el profesorado debe atender a esas necesidades de su alumnado aportando los elementos de formación y de trabajo de su área que, sin entrar en las posibles adaptaciones del currículo, y dirigiéndose hacia la accesibilidad y los recursos, debe ejercitarse en una práctica docente justa, adecuada y en consideración a las características del alumno, dentro de valores de igualdad, cooperación y apoyo entre personas. Desde este marco de valores, en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, la tecnología aplicada a la educación y sus técnicas específicas de

adaptación a las características individuales y necesidades del alumnado se conforma como un elemento de suma importancia, así como de particular interés para los que están en discapacidad, convirtiéndose en herramienta de compensación y de justa adecuación a su circunstancia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados obtenidos producto de la aplicación de los instrumentos y técnicas permiten expresar los siguientes datos significativos para el estudio: -más de 50% de los profesores expresaron la ausencia de planes y programas para el desarrollo individual y social de los estudiantes discapacitados, así como las limitadas adaptaciones curriculares, escasas aplicaciones en los procesos metodológicos potentes y acogedores de la diversidad de ritmos de aprendizaje y estilos de aprendizaje, limitados estudios exploratorios de conocimientos previos de los estudiantes, ausencia de espacios creados por el profesor universitario para promover la comprensión, diálogo y conocimiento compartido para facilitar así la participación amplia y democrática del estudiantado.

Se evidencia además que no se ha superado el modelo individualista y competitivo de las actividades de aprendizaje y elaborar modelos de aprendizaje cooperativo, atendiendo la edad de los estudiantes, los medios disponibles y considerando la heterogeneidad de cada grupo de estudiantes, así como observar, con actitud reflexiva, planificar actividades como grupos de investigación en el aula, aprendizaje por parejas y realizar tutorías permanentes como apoyo de las mismas.

Así mismo se evidencia la escasa o nula valoración del abordaje de planes y programas de formación permanente del profesorado y el desarrollo de programas de asesoramiento y orientación personal social a las familias con estudiantes universitarios discapacitados.

De las conclusiones hemos configurado las siguientes recomendaciones:

- Diseñar programas de formación permanente del profesorado para la atención al discapacitado.
- Implementar planes de formación del profesorado para la integración de los estudiantes discapacitados en el uso de las TICS.
- Políticas de atención a la diversidad en la universidad a distancia sólo a nivel de teoría desvinculado de la práctica.
- Desarrollar programas de autoestima y autocon-

- cepto de los estudiantes y del profesorado.
- Integrar a las familias de estudiantes discapacitados.
- Formular planes y programas institucionales que integren la valoración de la diversidad y el objetivo de inclusión en su misión, visión y planes institucionales, recordando que ello compromete a todos sus procesos sustantivos.
- Formular y aplicar normas afirmativas a favor del acceso y permanencia de las personas con discapacidad.
- Promover acciones permanentes y compromisos específicos para la inclusión de las personas con discapacidad, estableciendo plazos para logros en cuanto a adaptaciones en los sistemas de ingreso, adecuaciones curriculares, instalación de servicios de apoyo, eliminación de barreras arquitectónicas y comunicacionales, capacitación y formación de personal.
- Llevar registro, seguimiento, control y evaluación permanente de los estudiantes, profesores y personal no-docente con discapacidad y su seguimiento.
- Materializar las adecuaciones curriculares y en los sistemas de evaluación, esenciales para mantener la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
- Cumplir con normas de accesibilidad universal en la producción institucional de materiales educativos y software; y, en lo inmediato, adecuar sus portales de Internet a tales normas.
- Crear espacios físicos, recreativos, educativos, culturales y de desarrollo estudiantil, transporte, comedor, biblioteca, Internet, entre otros.
- Mantener una actividad permanente de información y concientización de las comunidades universitarias, así como de divulgación nacional e internacional, y garantizar información actualizada y accesible sobre los servicios de apoyo disponibles para las personas con discapacidad.
- Documentar y difundir experiencias institucionales y de casos individuales como clave para la construcción de referentes positivos que contribuyan a superar prejuicios y barreras actitudinales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO.

Aguilar, L. A. (1991). *El informe Warnock*. Cuadernos de Pedagogía No. 197. Barcelona: Fontalba.

- Arias, B. (2002). *Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórico-cultural*. (pp. 8-10). En: Bell Rodríguez, R y López Machín, R. (Comp.), Convocados por la Diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arias, F. G. (2004). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Epistame, (4ª. Ed).
- Arráez, T., Garmendia, N. & Osorio, B. (2006). *Inclusión de los estudiantes con discapacidades: sensoriales y/o físicos en el contexto universitario*. Caso: UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas. Revista de Investigación, N° 60, 2006. Pág. 133-156. Caracas: UPEL.
- Asamblea Nacional (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta oficial N° 36.860.
- Asamblea Nacional (2009). *Ley orgánica de educación*. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 (extraordinario).
- Asamblea Nacional (2007). *Ley de personas con discapacidad*. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38598 (extraordinario).
- Bell, R. (2000). *Diversidad e integración curricular: implicaciones para la formación docente en preescolar, primaria y especial*. (pp. 82-83). En: Bell Rodríguez, R y López Machín, R. (Comp.), Convocados por la Diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brennan, W. (1988). *EL currículo para los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cáceres, C. (2004). *Revisión teórica. Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS*. Auditio: Revista Electrónica de Audiología. Vol. 2. Recuperado el 21 de enero de 2009 de <http://www.auditio.com>
- Consejo Nacional de Universidades (2008). *Proyecto Nacional de Educación Superior a Distancia. Propuesta de Normativa Nacional Para la Educación Superior a Distancia. Versión I*. Caracas: Ministerio del Poder Popular Para la Educación Superior.
- Cook, T. & Reichardt, Ch. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1994). *El tractament de la diversitat a la LOGSE*. Espais didactics, 7, 14-22. Valencia: Hirvern.
- Del Águila, L. M. (2001). *El concepto de discapacidad como problema. En pos de un término más universal, neutro e inclusivo*. Revista de la Organización de Mundial de Personas con Discapacidad - Región Latinoamericana. La Voz Latinoamericana de las Personas con Discapacidad. N° 2. Recuperado el 14 de enero de 2009 de: <http://usuarios.discapnet.es/lavoz/LaVoz2/problema.htm>
- Delgado, M. & Del Villar, F. (1994). *El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física*. Revista Motricidad. 1, 25-44. Recuperado el 14 de agosto de 2010 de: <http://www.cienciadeporte.com/motricidad/1/art2.pdf>

- Díaz, J. C. (2005). *La integración de las personas con discapacidad a la educación superior*. Universidad de San Carlos de Guatemala: USAC. Instituto de Investigaciones para la Educación Superior de América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO. Recuperado el 03 de diciembre de 2008 de: http://sid.usal.es/docs/F8/FDO12681/integración_educacion_superior_Guatemala.pdf
- Echeita, G. (2005). *Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad*. Dialnet, 44, 7-16. Recuperado el 24 de abril de 2008 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1&t=echeita+gerardo&td=todo>
- Fundación Justicia & Género (2002). *Las personas con discapacidad en la Educación Superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad)*. San José de Costa Rica: Rodrigo Jiménez Sandoval.
- Gairín, J. (1998). *Estrategias organizativas en la atención a la diversidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Educar N° 22-23, 239-267. En: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn22-23p239.pdf> (27 de noviembre de 2008).
- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. (1ª edición) Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia. Libro electrónico. Recuperado el 27 de mayo de 2010 de: <http://books.google.co.ve/books?id=ufsZQkjMUFEC&printsec=frontcover&dq=Diseño+de+proyectos+de+investigación+cualitativa&hl=es&ei>
- Gimeno, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)*. Aula de Innovación Educativa, Argentina: Graó, pp. 81, 67-72.
- González (2004). *La integración de las personas con discapacidad a la Educación Superior*. Memoria de la Jornada de divulgación y sensibilización sobre el derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad, Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas: Ministerio de Educación Superior.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, I. (2001). *La importancia del Trabajo Interdisciplinario para la Consolidación de la Integración Educativa*. Artículo publicado en: Educando para Educar. Año 2, N° 3. México: B. C. Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Recuperado el 15 de enero de 2009 de: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_117.htm
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2005). *I Seminario Regional sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Organizado por el Instituto Internacional de la UNESCO. Recuperado el 03 de diciembre de 2008 de: <http://www.debatecultural.net/Observatorio/UnescoSeminarioRegional.htm>
- Maigon, R. (2008). *Taller de estrategias para la enseñanza a estudiantes con discapacidad*. Universidad Central de Venezuela: En: http://www.une.edu.ve/estudiantes_con_discapacidad/estudiantes_con_discapacidad.pdf (08 de diciembre de 2008).
- Martínez, M. (2000). *Investigación Cualitativa. Etnografía en Educación. Manual Teórico Práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas
- Medrano, H. (2001). *Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica*. Tesis Doctoral. España: Universidad Autónoma de Barcelona. En: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1026101-104924/indexcs.html> (26 de noviembre de 2008).
- Ministerio de Educación (1997). *Conceptualización y política de la integración social de las personas con necesidades especiales*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (1996). *Resolución Ministerial N° 1762*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Superior (2004). *Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2007). *Resolución Ministerial N° 2.417*, aprobada según gaceta oficial 38.731 del 23 de Julio de 2007.
- Molina, D. L. (2009). *Hacia una educación integral. Los elementos clave en la escuela de la vida*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Nicolescu, B. (2006). *La Transdisciplinarité : manifeste*. Paris : Du Rocher. Traducción del Francés por Falla, C. México: Universidad Autónoma.
- Organización de Estados Americanos (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Aprobada en Asamblea General por el consejo permanente en sesión. Guatemala: OEA.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Tailandia: OEI.
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adaptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217. Paris: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Paris: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Foro Mundial sobre la educación. La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos*. Dakar-Senegal: UNESCO.
- Parra, B. (2008). *Estudio de Caso Cualitativo*. En la Investigación Cualitativa. México: Limusa.
- Pestana, L. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. En: http://www.mes.gov.ve/mesdocumentosdescargaInforme_Discapacidad_Vzla.pdf (20 de agosto de 2008).
- Pugliese, J. C. (2005). *La integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en la República de Argentina*. Secretaría de Políticas Universitaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En: http://sid.usales/docs/F8/FDO12674/integración_educación_superior_argentina.pdf (07 de diciembre de 2008).
- Rajadell, N. & Sepulveda, F. (2001). *Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Didáctica General para Psicopedagogos*. 465-525. Madrid: UNED.
- Red Internacional sobre Discapacidad (2004). *Informe regional de las Américas, monitoreo internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Chicago: RID.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2008). *Reglamento Orgánico*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 39032.
- Romero, R. & Lauretti, P. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latino América*. Educare, Volumen 10. 33, 347-356. Venezuela: Universidad de los Andes. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603319> (11 de agosto de 2010).
- Ruiz, C. (2002). *Instrumento de investigación educativa. Procedimiento para diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG.
- Sabino, C. (2002). *El Proceso de Investigación*. Venezuela: PANAPO.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGRAW-HILL/ Interamericana.
- Sierra, R. (1996). *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sola, T. & López, N. (1999). *La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales*. En Lou, M y López, N. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- Tejada, J. (1997). *El Proceso de Investigación Científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa".



«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.

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

Práctica de Campo: Evaluación Psicopedagógica

Ana Cecilia Leyva Pacheco*

Resumen: Se da a conocer la evaluación psicopedagógica que realizan los estudiantes de psicología y educación del curso de orientación educativa de una institución de educación superior, a través de una práctica de campo con estudiantes de secundaria y preparatoria canalizados por el orientador u orientadora a fin de apoyarlos en su desempeño escolar o de elección de carrera. La evaluación psicopedagógica guía las actividades de campo a realizar por el estudiante universitario con resultados favorables a nivel personal e institucional. **Palabras clave:** práctica de campo y evaluación psicopedagógica.

Abstract: A psychopedagogical evaluation was made by the psychology and education students of the Educational Orientation course in a university. This evaluation was made through a field practice with junior high and high school students. The students were oriented by a counselor to support their scholar development or career selection. The psychopedagogical evaluation guides the field activities to be performed by the university student with favorable results in the personal and institutional level. **Keywords:** Practice field and psychoeducational assessment.

Sumário: É dado a conhecer a avaliação psicoeducacional feita pelos alunos de psicologia e educação do curso de orientação educacional de uma instituição de ensino superior, através de uma prática de campo com alunos do ensino fundamental e médio canalizados pelo conselheiro ou conselheira para apoiá-los em seus trabalhos escolares ou a escolha da carreira. Na avaliação psicoeducacional guia as atividades práticas para fazer pelo estudante universitário ao nível pessoal e institucional. **Palavras-chave:** prática de campo e avaliação psicoeducacional.

PLANTEAMIENTO

De acuerdo a la UNESCO (1998), la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen, por ende, debe articularse con las necesidades del entorno social y laboral, desarrollando competencias y aptitudes que preparen a los individuos para vivir en situaciones y actividades diversas.

El Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con la adopción del modelo curricular centrado en competencias profesionales, pretende que sus estudiantes obtengan experiencias del ámbito potencial de trabajo y se integren a proyectos de desarrollo comunitario con una visión proactiva y disciplinaria. Lo anterior ha implicado que se promuevan de manera permanente prácticas de campo vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje en todos los programas educativos del ITSON. Con base en lo anterior, en el curso de orientación educativa se promueve que los estudiantes de psicología y educación lleven a cabo una práctica individualizada con estudiantes de educación básica o media superior, que contribuya a

que dichos estudiantes mejoren sus estrategias de estudio, de aprendizaje, de motivación hacia la escuela, hábitos de concentración, manejo de habilidades sociales, entre otras necesidades psicoeducativas que pueden estar impactando su rendimiento escolar o decisiones de carrera.

Sánchez y Valdez (2002) refieren que los problemas más comunes en las escuelas secundarias de México son el fracaso escolar, el embarazo precoz, el abuso de sustancias, la delincuencia juvenil y los trastornos alimentarios, los cuales en muchos casos es por falta de apoyo social o inhabilidades para afrontar las situaciones de vida. En el bachillerato se presentan problemas de reprobación y deserción, cuyas causas de acuerdo a la SEP (Aviles, 2008) están asociadas a la falta de recursos económicos de los jóvenes, a la poca correspondencia entre los planes de estudio y expectativas de los estudiantes, así como por la dificultad que tienen los estudiantes de estudiar y trabajar al mismo tiempo. Por otro lado, Reyes (2008) señala en su estudio sobre la orientación en el bachillerato que los estudiantes tienen dificultades para elegir carrera y en muchos casos no saben que estudiar.

Lo anterior reafirma la importancia de apoyar a los estudiantes con información, instrucción, capacitación o entrenamiento en el uso de estrategias de autoconocimiento, de fomento a la salud, de habilidades de estudio, de estrategias de aprendizaje, así como de búsqueda de información profesional, clarificación de metas, del proyecto de vida y carrera, entre otras expectativas de los estudiantes y sus familias para el logro académico y transición educativa.

El presente artículo pretende dar a conocer el proceso de evaluación psicopedagógica que llevan a cabo los estudiantes en su práctica de campo de orientación educativa, y que ha permitido mejorar la calidad del servicio al usuario de orientación educativa.

DESARROLLO

La orientación es una práctica social que data de cientos de años, es connatural al ser humano proporcionarla. Como rama de estudio de la psicología y educación, se considera relativamente joven, sin embargo en poco tiempo ha demostrado su eficacia en los contextos educativos y con muchas potencialidades de actuación profesional para los futuros egresados de las carreras de psicología

* Maestra en Psicología y en Educación. Profesora-Investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora, adscrita al Departamento de Sociocultural. Ha coordinado la Academia de Orientación Educativa del curso de Orientación Educativa en los programas de Psicología y Educación.

y educación, de ahí la relevancia de que los estudiantes obtengan experiencias de campo y utilicen métodos de trabajo acordes a su disciplina de estudios.

Una de las tareas asignadas a la orientación educativa es la búsqueda de soluciones integrales a problemas o necesidades de desarrollo personal y social de los estudiantes, con un enfoque evolutivo, incluyente y permanente (AMPO, 2002), sin dejar de considerar el contexto de referencia y multicultural que hoy en día exige nuevas formas de relación y de afrontamiento de la realidad, requiriendo de los profesionales de la orientación mayor actualización y coordinación con los profesores, tutores y servicios de salud y educación externos a la comunidad educativa.

La orientación educativa incluye el conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica, dirigida a personas, instituciones y al contexto comunitario, con el objeto de facilitar y promover el desarrollo integral de los individuos a lo largo de las distintas etapas de vida, y en la que deberán estar implicados diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia y sociedad) (Velasco de Medrano, 1998 en Cabrera, 2007).

La intervención o práctica fundamentada de la orientación se inicia con la evaluación psicopedagógica. La evaluación psicopedagógica es el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas (Aguilar, García, López y Muñoz, 2005). La evaluación psicopedagógica permite al profesional de la orientación contar con información valiosa "...sobre las capacidades, deficiencias y necesidades que manifieste el alumno en los diferentes ambientes en los que se mueve y posibilitar la introducción de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de obtener los niveles más altos de desarrollo personal y social" (Aguilar, *et al*, 2005:302).

Por ende, los alumnos de orientación educativa llevan a cabo un proceso de evaluación psicopedagógica, que consta de las siguientes fases: a). de obtención de información, b). de procesamiento de la información, c). de devolución de la información, e). de diseño y aplicación del plan y f). de evaluación del plan y seguimiento (Leyva, 2007). La fase de obtención de información integra la vinculación con la escuela, el consentimiento informado y aplicación de entrevista psicológica o psicopedagógica u otros recursos de evaluación diagnóstica. Posteriormente se determina el motivo de orientación, las hipótesis tentativas, se seleccionan las variables de estudio y si es necesario se aplican otros instrumentos de evaluación.

La fase de procesamiento de información implica el análisis e interpretación de los datos obtenidos, los cuales se contrastan con el motivo de la orientación e hipótesis establecidas, asimismo se realizan las inferencias sobre los factores que mantienen la necesidad de brindar atención psicológica u orientación psicopedagógica. Después se elabora el informe con los datos generales del alumno, el motivo de la orientación, los instrumentos y/o técnicas de evaluación utilizados, los resultados en cuanto a las fortalezas y limitaciones, el comportamiento del alumno, así como las conclusiones y recomendaciones parciales que son dirigidas principalmente al alumno y orientador escolar.

En la fase de diseño de la intervención orientadora, se determinan conjuntamente los objetivos a cubrir, las estrategias de trabajo y el plan a seguir, en continua retroalimentación con el alumno y orientador escolar. El plan de orientación incluye los objetivos por sesión, los recursos y materiales de apoyo, las actividades a realizar y un apartado de las observaciones del proceso. Por último, en la fase de evaluación del plan y seguimiento, se pretende valorar el impacto y pertinencia de la intervención, así como las condiciones para realizar un seguimiento del alumno por seis meses.

El trabajo que realizan los estudiantes del ITSON a través de la práctica de campo conlleva a lo que plantea Tapia (1995) y AMPO (2002), entre otros argumentos que justifican la labor orientadora, es decir, acerca de la importancia de que a través de la orientación se promueva el desarrollo de las capacidades y aptitudes del alumno (a), de tal forma que ésta contribuya a que el alumno o alumna obtenga una mayor comprensión de sí mismo, del mundo que le rodea, que le permita una reflexión crítica sobre los propios acontecimientos y una actuación eficaz frente a los problemas que se le presenten. Para Feldman (2006), las prácticas de los estudiantes eficaces implican procesos de planeación, organización, dedicación, evaluación y replanteamiento de la acción educativa. Lo anterior resulta pertinente e innovador en el proceso de orientación con un enfoque psicopedagógico. Es decir, favorecer intervenciones que contribuyan a que los estudiantes en riesgo académico o con dificultades logren aprender a aprender.

Considerando que la evaluación psicopedagógica es un método de trabajo para el psicólogo y educador, ya que apoya la planeación, implementación y seguimiento de las intervenciones psicológicas o psicopedagógicas, es menester que los estudiantes lleguen al curso de orientación educativa con conocimientos sobre instrumentos y técnicas de evaluación conductual y de metodología, asimismo se requiere que en el proceso profundicen en el estudio de la premisas del desarrollo humano y psicosocial.

CONCLUSIONES

Cuando los estudiantes articulan sus experiencias de campo con la teoría logran darle un mayor sentido y compromiso a su acción educativa, lo cual ha sido percibido en el tiempo en que se ha proporcionado el curso con este enfoque, es decir, vinculado a una práctica de campo, con la asesoría y la práctica supervisada. De acuerdo a los resultados de la evaluación psicopedagógica, hay alumnos que sólo requerirán información o apoyo en

la gestión del proceso educativo, en otros casos el plan incluye el entrenamiento o capacitación de determinada competencia cognitiva o social o bien un acompañamiento en el proceso de toma de decisión de carrera, en otros casos los usuarios de la orientación serán canalizados a centros de atención psicológica.

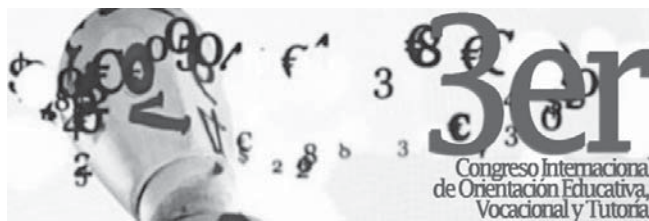
Las tendencias de la orientación psicopedagógica conllevan a que las intervenciones se centren en las potencialidades de los alumnos, más que en las deficiencias e inhabilidades, en el diseño de prácticas diferenciadas, grupales, haciendo uso de las TIC's y otros recursos interactivos que permitan ampliar la cobertura de atención escolar y su extensión a las familias de los estudiantes que acuden a orientación. Especialmente con un enfoque preventivo e integrador.

La evaluación psicopedagógica es pieza clave y constituye un eje fundamental del trabajo del psicólogo y educador, como método se recomienda que se siga aplicando ya que

da sustento a la práctica de campo, además de que promueve una economía de tiempo y esfuerzos a quién la aplica. Los alumnos a través de su práctica de campo reafirman el impacto de la orientación educativa en el proceso educativo, y a nivel institucional se cumple la misión del ITSON de vincular a los estudiantes con los contextos potenciales de trabajo y con los métodos disciplinarios pertinentes, contribuyendo así al desarrollo social

REFERENCIAS

- Aguilar, García, López & Muñoz (2005). Evaluación psicopedagógica. En R. Bisquerra (Comp.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis.
- Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (2002). *Código ético del orientado educativo*. México: AMPO
- Avilés, K. (2008-3 de enero). Sin cursar bachillerato, 41% de jóvenes entre 15 y 17 años. *La Jornada*. Sección Sociedad y Justicia. Recuperado el 3 de enero de 2008 de <http://www.lajornada.servidorunam.mx>
- Cabrera, G. (2007-1 de junio). *Foro de Orientación Educativa y Tutoría*. Conferencia "El perfil del orientador educativo". Cd. Obregón, Son. ITSON.
- Feldman, R. (2006). *Aprendizaje es poder*. México: Mc Graw Hill.
- Leyva, A.C. (2007). *El proceso de evaluación psicopedagógica. Una adaptación al proceso de evaluación psicológica proporcionado en el Curso de Evaluación Psicológica de la Maestría en Psicología del ITSON*. Cd. Obregón, Sonora.
- Reyes, G. (2008). *Orientación en los bachilleratos. Tesina para obtención de título de LPS*. Ciudad Obregón, Sonora.
- Sánchez P. A. & Valdés A.A. (2002). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno.
- Tapia, A. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis Psicológica
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Recuperado el 2 de febrero de 2003 de http://www.unesco.org/education/eduprog/wche/declaration_spa.htm.



Universidad Autónoma de Baja California Campus Mexicali

18 al 21 de octubre del 2011

Ejes Temáticos:

- Orientación educativa hacia adultos mayores.
- Retos de la orientación educativa, la tutoría y la práctica docente.
- Diseño de métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje desde la orientación educativa y la acción tutorial.
- Modelos de apoyo alternos para la intervención tutorial.
- Aportaciones de las escuelas normales en la formación de profesionales de la educación ante las reformas del modelo educativo.
- Intervención educativa hacia alumnos en condición de riesgo.
- Retos de la orientación educativa, tutoría y la práctica docente ante la reforma integral de educación media superior RIEMS.
- Intervención educativa y tutoría orientadas a personas con discapacidad.
- El sistema de información y de apoyo tecnológica a la tutoría.

Instituciones Convocantes.- Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, Fundación Universitaria del Área Andina, Revista Mexicana de Orientación Educativa, Universidad Intercontinental.

Mayor información: congresofch@uabc.edu.mx; registrofch@uabc.edu.mx; ponenciasfch@uabc.edu.mx.

Funciones Tutoriales y Auxiliares de la Docencia en Argentina

Ana Borgobello y Nadia Peralta*

Resumen: En el presente artículo se analizan, a través de fuentes documentales, las normas que se establecen para las funciones tutoriales vinculadas a los Auxiliares de docencia en la UNR (Universidad Nacional de Rosario). Esta figura se encuentra altamente naturalizada en el contexto de nuestra Universidad, sin embargo, son escasos los trabajos que la abordan. En este sentido, la actual presentación tiene por objetivo profundizar el conocimiento de las funciones que los Auxiliares cumplen, dado que su rol es de vital importancia en la estructura de la Universidad, y en la formación de ellos como futuros docentes y en la relación que establecen con los estudiantes. **Palabras clave:** Tutorías, Reglamentaciones, Nivel universitario, Auxiliares de docencia, Psicología de la Instrucción.

Abstract: In this paper we analyze, through documentary sources, the regulations for the tutorial functions of teaching assistants at UNR (National University of Rosario). This role is naturalized in the context of our university, however, there are few studies made about it. The aim here is the roles understanding, because they are important to the University structure, they are in training to be Professors and they have a relevant relationship with the students. **Keywords:** University level, Aids of teaching, Psychology of the Instruction.

Resumo: No presente artigo analisa, através de fontes documentais, os regulamentos estabelecidos para as funções associadas com o ensino tutorial dos assistentes na UNR (Universidade Nacional de Rosario). Este rol está naturalizado no contexto de nossa universidade, no entanto, existem poucos trabalhos que o abordam. Neste sentido, a atual apresentação tenta aprofundar a compreensão dos papéis que cumprem os auxiliares, pois seu papel é fundamental na estrutura da Universidade, bem na formação deles como futuros professores, bem em seu relacionamento com os estudantes. **Palavras-chave:** Ensino superior, ensino, psicologia dos assistentes de ensino.

INTRODUCCIÓN

Los resultados presentados en este artículo forman parte de una investigación más amplia denominada "*Las mediaciones tutoriales en la enseñanza universitaria: el rol de los Auxiliares de Primera y de Segunda en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina*". Esta investigación tiene por objetivo la descripción de las funciones que los Auxiliares de docencia cumplen en la UNR (Universidad Nacional de Rosario). El estudio amplio mencionado comprende la descripción de la distribución de los Auxiliares de docencia en las Facultades, las normas que se establecen en forma escrita en relación al rol que cumplen y un estudio etnográfico de diferentes cátedras universitarias.

En esta presentación se estudian las funciones de los Auxiliares en relación a las reglamentaciones vigentes que las norman a partir del concepto de "tutorías".

Los estudios sobre "tutorías" pueden ser abordados desde el estudio de casos (Robles 2008), desde la discusión de conceptos básicos disciplinares (Ruiz 2008), etc. El estudio que aquí se presenta analiza las fuentes documentales desde el convencimiento de que es importante conocer las normas que rigen las

tutorías para sostenerlas o modificarlas en relación con las prácticas concretas que acontecen en el aula.

A continuación se definen algunos conceptos básicos sobre "tutorías", las características propias de la Universidad estudiada y, finalmente, las reglamentaciones mencionadas en relación a los roles tutoriales que se establecen desde esas normativas.

DEFINICIONES DE "TUTORÍAS"

Existen diferentes modos de entender el vasto tema de las tutorías. En sentido amplio, tienen que ver con las mediaciones docentes que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas mediaciones abarcan aspectos conceptuales, así como también procedimentales y actitudinales (Coll 1987, Coll y Solé 1987).

Estas tutorías pueden ser **formales** (aquellas que se encuentran reglamentadas) e **informales** (se producen de modo espontáneo, por ejemplo, entre compañeros de cursado). En la presente investigación nos ocupamos de las tutorías formales dado su relevancia para la organización académica de la universidad.

Gairín *et al.* (2004) sostienen que se pueden establecer diferentes tipologías de tutorías (personalizada, grupal, entre iguales, auto-orientación, virtual, etc.)

* Ana Borgobello es psicóloga y profesora en Psicología y actual docente en la Universidad Nacional de Rosario. Trabaja en IRICE CONICET-UNR (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Psicología de la Instrucción en el Nivel Universitario. Correo: borgobello@irice-conicet.gov.ar. Nadia Peralta es psicóloga y profesora en Psicología y actual docente en la Universidad Nacional de Rosario. Trabaja en IRICE CONICET-UNR. Psicología de la Instrucción en el Nivel Universitario. Correo: nperalta@irice-conicet.gov.ar.

que ofrecen una serie de ventajas e inconvenientes con relación al tiempo de aprendizaje, tiempo de gestión, porcentaje de éxito o de tiempo destinado a la corrección de los errores, etc.

En los últimos años, se puede acceder a investigaciones acerca de modalidades tutoriales, cada una de las cuales prioriza distintos aspectos de las mismas. Este tema ha sido estudiado en el contexto anglosajón como *cross-age tutoring* (Yogev y Ronen 1982, Topping y Bryce 2004, McKinstery y Topping 2003, Sobral 2002) o *peer-tutoring* (King 1998, Rittschof y Griffin 2001, Mastropieri *et al.* 2003, Waring 2005).

Se habla de “tutores pares” cuando la relación tutorial se establece entre alumnos. Este tipo de tutorías implica la diferenciación de dos grupos, aquellos que offician de tutores y quienes reciben la instrucción (Genovard y Gotzens 1990). Los efectos de este tipo de tutorías no son sólo para quienes “reciben” la enseñanza de alguien que es poco más que un par, también el tutor transforma su elaboración cognitiva del conocimiento en juego. Según Gairín *et al.* (2004), ofrecen “feedback” formativo a los estudiantes, logrando que aprendan con los otros compañeros, especialmente en estrategias de trabajo y organización del aprendizaje. Este tipo de tutorías son diseñadas, en general, para la escuela elemental o primaria (Thurston *et al.* 2007). Genovard y Gotzens (1990) consideran que es diferente el beneficio de quien ayuda y de quien recibe esa ayuda, pero ambos actores sociales producen reestructuraciones cognitivas tras el proceso.

Los tutores pares no necesariamente tienen el mismo nivel de preparación. Durán (2004) sostiene que esta ayuda pedagógica es de alta calidad debido a que quienes offician de tutores recientemente aprendieron el contenido sobre el que se trabaja.

El rol de las tutorías estudiantiles, tutorías de pares con mayor nivel de preparación, ha tenido un crecimiento importante en los últimos años en muchas universidades del mundo (Alarcón y Fernández 2008). Sin embargo, si bien no lleva el nombre de “tutorías”, en la universidad pública argentina los Auxiliares estudiantiles caracterizan ese rol históricamente, aunque poco estudiado.

En la enseñanza universitaria argentina existe la implementación de un sistema en el cual el tutor es un estudiante, pero que ya ha atravesado por la situación en la que el aprendiz está inmerso en el momento en que se establece la relación tutorial.

El tipo más frecuente de tutorías que se encuentra en la bibliografía son aquéllas llevadas a cabo por profesores. Gairín *et al.* (2004) consideran a las accio-

nes tutoriales como integradas a las mismas tareas docentes, el objetivo primordial de estas acciones es lograr que los alumnos aprendan de sus propios errores, facilitándoles sugerencias para superar sus dificultades, guiándolos en el progreso de sus estudios y en la aplicación de principios abstractos a contextos concretos, así como también ayudándolos a centrarse en sus logros y motivándolos.

En la Psicología de la Instrucción, podría establecerse que son escasas las investigaciones de los sistemas tutoriales en el nivel universitario. Las principales obras en este campo (Beltrán y Genovard 1999; González Cabanach *et al.* 1996; Castejón 1997; Reigeluth 2000; Bruning *et al.* 2002) cuando hablan de los actores involucrados en el fenómeno de enseñanza-aprendizaje se refieren casi exclusivamente a la función experta (profesor) y a la función de aprendiz (alumno), obviándose de manera generalizada las funciones mediadoras que, a nuestro entender, tienen una importancia decisiva en ese proceso.

CARACTERÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EN ARGENTINA

En la Argentina, la universidad pública goza de un prestigio difundido en toda la sociedad. Es por esta razón que cuando alguien piensa en “la universidad” la relaciona directamente con las características de la universidad pública.

Una de las características principales de esta universidad son sus raíces democráticas y las injerencias que los estudiantes tienen en la toma de decisiones. Un ejemplo de ello es la participación de los estudiantes con representantes en los Consejos Directivos (órganos de gobierno de cada Facultad) y en el Consejo Superior (órgano máximo de gobierno de cada Universidad).

Una particularidad de relevancia, asimismo, puede establecerse en cuanto a la docencia, ya que el inicio de la carrera docente se produce desde el grado (Borgobello y Peralta 2009). Una persona puede iniciar su carrera docente como Auxiliar de Segunda, es decir, Ayudante Alumno, como también se los denomina.

La jerarquía docente se conforma de la siguiente manera: Profesor Titular (Jefe de Cátedra), Profesores Asociados y Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos (JTP), Auxiliares de Primera (A1) y Auxiliares de Segunda (A2). Los A1 son graduados universitarios (por lo general recientes) y los A2 son aun estudiantes de la carrera que han aprobado la materia en la que se encuentran participando.

Los orígenes de la participación de los estudiantes en la vida política y académica de la universidad se remontan a la denominada Reforma Universitaria del '18 que tuvo lugar en la ciudad de Córdoba y que sienta las bases de la autonomía y del cogobierno (interrumpidas en cada Golpe de Estado), produciendo una significativa renovación (Cano 1985). Según Amigo y Tatti (1998), este movimiento anticipa en 50 años la explosión estudiantil de 1968 en Francia.

En la historia más reciente del país, es a partir del gobierno democrático de 1983, que sigue al gobierno dictatorial 1976-1983, que se restablecen la autonomía universitaria y se conforman los órganos de cogobierno que rigen hasta hoy (Enríquez 2003).

Particularidades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)

El presente estudio se sitúa específicamente en la UNR, una de las universidades públicas más importantes en cuanto a número de estudiantes de la Argentina (junto con las universidades públicas de Buenos Aires, La Plata y Córdoba).

Esta universidad cuenta con doce Unidades Académicas (Facultades). En este marco organizativo e institucional, las funciones de los docentes (Titulares, Asociados, Adjuntos, JTP y A1) se encuentran reglamentadas por Resoluciones del Consejo Superior. Es decir, si bien la figura de los A2 se halla naturalizada en la universidad, no cuenta con una Resolución única que norme sus funciones, sino que cada Consejo Directivo reglamenta las funciones para los A2 de cada Facultad (Borgobello y Peralta 2006). A pesar de ello, existe cierto consenso acerca de las funciones que los ayudantes cumplen en las cátedras, como así también respecto de la forma en que ingresan a las mismas.

Los A2 cumplen funciones de colaboración con los docentes más expertos en docencia e investigación. Las funciones en docencia que cumplen los auxiliares pueden ser calificadas como "funciones tutoriales" en las que quienes ejercen de tutores pueden ser considerados *pares con diferente nivel de preparación*, tal como se ampliará a continuación, ya que ellos mismos han aprobado recientemente la asignatura en la que se desempeñan como auxiliares. Por tanto, son cercanos tanto en su nivel cognitivo como socialmente. Por otro lado, los auxiliares son tutorados por docentes con más experiencia en las cátedras en las que participan.

RESOLUCIONES QUE NORMAN LAS FUNCIONES DE LOS AUXILIARES EN LA UNR

Las Resoluciones son las normas escritas por las que se regula la Universidad y cada una de las Facultades y son dictadas por el cuerpo de Consejeros Superiores, en el caso de la Universidad, y por los Consejeros Directivos en cada una de las Facultades.

Si bien se cuenta con una Resolución del Consejo Superior que especifica cuáles son las funciones de los A1 en toda la UNR, no sucede lo mismo con las funciones de los A2. Estas funciones son reguladas autónomamente por cada Unidad Académica. En algunas de las Facultades ni siquiera se cuenta con una Resolución del Consejo Directivo que norme las funciones específicas de los A2, aunque existen A2 en las cátedras.

Funciones de los Auxiliares de Primera (A1)

La Ordenanza N° 602 del Expediente N°66841/360 del Consejo Superior de la UNR fija el reglamento para la evaluación de la Carrera Docente. En esta Resolución se detallan las funciones de todos los que integran la Carrera Docente en la UNR, es decir, Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto y Auxiliar de Primera Categoría. Es pertinente señalar que en la misma no se toma como parte de la Carrera Docente a los A2, aunque, según se corroboró en entrevistas realizadas, los mismos cuentan con antigüedad desde el momento en que son nombrados A2, contradiciendo de esta manera esa norma escrita.

En el Artículo 17 de la mencionada Resolución, se describen las funciones y obligaciones que tendrán los A1 en las cátedras que integran: conducir y evaluar los trabajos prácticos de los estudiantes, desempeñar las tareas establecidas para los JTP, tales como control de asistencia, participación en reuniones del equipo docente y en las actividades académicas organizadas por la cátedra, como así también colaboración en las publicaciones e investigaciones de la cátedra.

Por tanto, frente a los alumnos, los A1 tienen prácticamente las mismas funciones que los JTP, con la excepción de que algunos de los incisos específicos para los JTP son omitidos para los A1. Los JTP pueden integrar las mesas examinadoras (conocidas como "exámenes finales") y supervisar a los auxiliares, mientras que los A1 no.

Normas generales en relación a los Auxiliares de Segunda (A2)

Para este análisis se cuenta con las Resoluciones de nueve Facultades, aunque con la peculiaridad de que la Facultad de Humanidades y Artes y la de Psicología comparten la misma reglamentación. Esta peculiaridad se debe -según nos explicaron en la propia Facultad de Psicología- a que la carrera de Psicología formaba parte de la Facultad de Humanidades y Artes y, por tanto, existen algunas reglamentaciones compartidas.

Cabe aclarar que la Facultad de Odontología no cuenta con una reglamentación acerca de las funciones de los A2, la Facultad de Medicina y Enfermería no nos proporcionó una Resolución al respecto cuando nos envió por correo postal los datos solicitados -probablemente porque no cuenta con una- y la Facultad

de Derecho no nos proporcionó ninguno de los datos solicitados.

Las Resoluciones presentan coincidencias y divergencias. La mayor parte de ellas describe con claridad la forma en que ingresan los A2 al cargo, por lo general tras la realización de un concurso, sean los cargos *ad honorem* o rentados.

En el caso de los aspirantes a A2 de la Facultad de Ciencias Veterinarias y de la Facultad de Ciencias Económicas deberán describir en la entrevista personal del concurso las aptitudes, actitudes y motivaciones que llevan al alumno a aspirar al cargo.

Todas las Resoluciones describen como A2 a estudiantes de la Unidad Académica, aunque dos de ellas permiten que los mismos sean estudiantes de otras Facultades (es el caso de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y la Facultad de Ciencias Veterinarias).

Tabla 1
Síntesis de la Información que Contienen las Resoluciones que Norman las Funciones de los Auxiliares de Segunda en la UNR

Facultad Número de Resolución Año	Funciones	Prohibiciones	Supervisiones
Humanidades y Artes 394/00 CD* Psicología ** Año 2000	Se describen	Se describen	Se describen
Ciencias Políticas y RRII 977/89 CD Año 1989	Se describen	Se describen	Se describen
Ciencias Veterinarias CD 102/97 Año 1997	Se describen	No se mencionan	Se describen
Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura 48/91 CD Año 1991	No se mencionan	No se mencionan	No se mencionan
Arquitectura, Planeamiento y Diseño 097/93 CD Año 1993	Se describen	No se mencionan	No se mencionan
Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas CD N°82/93 Año 1993	No se mencionan	No se mencionan	No se mencionan
Ciencias Económicas y Estadística 5446-CD Año 1998	Se describen	No se mencionan	Se describen
Ciencias Agrarias CD 213/04 "Ad honorem" Año 2004	Se describen	No se mencionan	Se describen
Ciencias Agrarias CD 115/94 y modificatorias CD 018/96, 034/96 y 218/02. "Rentados" Año 1994. Modificación 2002	Se describen	No se mencionan	Se describen

* "CD" implica que una Resolución proviene del Consejo Directiva de una Facultad.

** En la Facultad de Psicología rige como norma la Resolución pertinente de la Facultad de Humanidades y Artes.

La Resolución de la Facultad de Humanidades y Arte y la de Ciencias Políticas y RRII cuentan con una descripción de *funciones, obligaciones y supervisión* de los A2 por parte de otros miembros de la cátedra. Estas tres categorías serán utilizadas en los puntos subsiguientes para el análisis de estas fuentes documentales. Ninguna de las tres categorías utilizadas son mencionadas en las Resoluciones de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Esta última Resolución detalla las características del concurso, sin especificar las funciones que, quienes ganen ese concurso, deberán llevar adelante.

La Resolución más actual vigente, de 2004, es la de la Facultad de Ciencias Agrarias, además de ser una de las más explícitas y con mayor cantidad de detalles de tipo pedagógicos. La más "antigua" es la de Ciencias Políticas y RRII, de 1989.

Resulta interesante la forma en que se escriben los denominados "Considerando" en la Resolución de la Facultad de Ciencias Políticas y RRII: "*CONSIDERANDO: Que la institución del Auxiliar alumno reconoce una larga tradición en las Universidades Nacionales Argentinas como elemento de formación y de mejor funcionamiento de las cátedras, considerándosela como el momento inicial de la carrera docente universitaria, QUE: El objetivo primordial de la institución del Auxiliar alumno es el de contribuir a la formación de los estudiantes que tengan en perspectiva una futura actividad docente...*".

A continuación se describen en detalle las normas que reglamentan a través de las Resoluciones antes mencionadas (a) las funciones que los auxiliares realizan (entre las que se encuentran funciones tutoriales hacia los estudiantes); (b) las actividades o tareas que los A2 no pueden realizar; y (c) la supervisión que llevan adelante (consideradas aquí como funciones tutoriales) los docentes más expertos sobre los A2.

a- Funciones descritas en las Resoluciones para los A2

Las funciones de los A2 descritas en la Resolución de la Facultad de Humanidades y Artes, en el Artículo 1, son "*...funciones docentes, de extensión e investigación.*" y deberán asistir a aquellas actividades que la cátedra fije o determine. Asimismo, también prestarán colaboración en el diseño, realización, y seguimiento de actividades en cualquiera de las instancias especificadas en ese artículo.

En el Artículo 7 de la Resolución de la Facultad de Ciencias Políticas y RRII se describe que, al inicio de cada ciclo lectivo los Profesores Titulares de las

cátedras enviarán al Consejo Directivo un "Plan de Trabajo" para los A2 que cumplan funciones en su cátedra. El mencionado "Plan de Trabajo" deberá indicar aproximadamente las tareas de colaboración con la actividad docente, el plan de lecturas y los trabajos especiales que los A2 realizarán en cada período. Además, en el Artículo 9 se menciona que la carga horaria que los A2 cumplirán es de seis horas semanales.

En la Resolución de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, se menciona que, en este caso la cátedra o el taller, propondrá al Consejo Directivo el "Plan de Trabajo" para los A2, con la debida explicación del rol de participación del mismo en las actividades de la cátedra o taller.

La Resolución de la Facultad de Ciencias Veterinarias determina en su Artículo 4 que "*Los Ayudantes de 2da. categoría colaborarán en la organización y realización de tareas inherentes a la cátedra*".

En la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, las funciones de los A2 son mencionadas como "OBLIGACIONES" (en mayúsculas). Los alumnos que se desempeñen como A2 deberán asistir a no menos del 70% de las clases; concurrir a parciales y complementarios; cumplimentar las tareas asignadas por el docente; desarrollar actividades directamente relacionadas con las necesidades de los estudiantes y participar en cursos y actividades que se organicen para la formación del docente.

La Facultad de Ciencias Agrarias cuenta con dos Resoluciones diferentes en las que se mencionan las funciones de los A2, se trata de, una para aquellos que desempeñan sus funciones *ad honorem* y, otra, para quienes son rentados. En la primera, se mencionan las funciones en dos artículos: "*Artículo 13°.- Los Ayudantes de Segunda se ocuparán de la práctica docente y de la formación que esta exija, en el nivel que determine cada Cátedra, dedicando a su función un mínimo de cuatro (4) horas semanales*" y; "*Artículo 23°.- Será obligación de los Ayudantes de Segunda: presentar un informe, aprobado por el docente a cargo de la cátedra...*". La Resolución para A2 rentados describe las actividades que desarrollarán los A2 como "DERECHOS Y OBLIGACIONES" (se conservan las mayúsculas). En su artículo 15 plantea que el A2 deberá participar en actividades de apoyo a la docencia tales como: la coordinación de los trabajos en el campo; la orientación de los alumnos en los Trabajos Prácticos; el análisis de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, a los efectos de evaluar las actividades de los alumnos en los trabajos prácticos y en los trabajos de campo; aportes a la tarea de

planificación anual de la asignatura; actividades de extensión; iniciación en las prácticas de investigación; y, búsqueda, clasificación y registro de material bibliográfico y demás recursos didácticos.

En el caso de las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, las Resoluciones proporcionadas no cuentan con descripción explícita de funciones –podrían describirse como reglamentos explícitos para concursos.

Como se puede apreciar, las funciones descritas en las Resoluciones son amplias, quedando a cargo de las cátedras los detalles para el ejercicio específico del rol de A2. A pesar de la amplitud, en las Resoluciones queda explicitado el lugar del A2 como *docente en formación*, teniendo funciones tutoriales en dos sentidos, como aprendiz con tutores docentes más expertos y como tutor él mismo con los estudiantes que cursan la materia.

b- Tareas que no pueden realizar los A2

Sólo en las Resoluciones que rigen para tres Facultades se mencionan en forma explícita tareas que los A2 no podrán llevar adelante, aunque en aquellas que mencionan las tareas posibles se contempla indirectamente que aquellas no descritas pueden ser no permitidas.

En la Resolución que regula las funciones de los A2 en las Facultades de Humanidades y Artes y Psicología, se dice expresamente que el A2 participa de las actividades de la cátedra, no siendo responsable de teóricos, prácticos y evaluaciones. Además se aclara que no podrá ser responsable frente a curso sin la presencia del Profesor Titular, Adjunto o A1. Se desconoce por qué no son mencionados los Asociados y Jefes de Trabajos Prácticos en este último condicionamiento.

En el caso de la Facultad de Ciencias Políticas, se aclara que los A2 “...no podrán en ningún caso participar en clases teóricas sin la presencia de un profesor titular o adjunto. Tampoco podrán participar en clases de trabajo prácticos sin la presencia de un Jefe de Trabajos Prácticos”.

En estas “prohibiciones” puede observarse, además, el lugar del A2 como un docente en formación que debe ser supervisado en sus actividades, tal como se describirá más en detalle a continuación.

c- Formación y supervisión de las tareas de los A2

La necesidad de formación y supervisión de los A2 se encuentra descrita en las normas que rigen en la mayor parte de las Facultades de la UNR.

En el caso de la Facultad de Humanidades y Artes (y Psicología por añadidura), se menciona que el A2, bajo la supervisión del Profesor Titular de la cátedra, elaborará una propuesta que organice sus actividades de formación. A su vez, el Titular presentará un informe anual dando cuenta del proceso realizado por el alumno y con previa notificación del A2. Es notorio en esta Resolución que, en caso de existir objeciones a ese informe, el alumno tendrá derecho a elevar su propio informe como instancia apelatoria inicial. Este derecho del A2, no es mencionado en las otras Resoluciones estudiadas.

Una vez por año, en el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y RRII, los Profesores Titulares “...deberán elevar al Consejo Directivo un informe sobre el Plan de Trabajo para auxiliares alumnos que no tendrá carácter evaluativo, sino que servirá para seguir las alternativas del desarrollo de la institución, con el objeto de tender a su perfeccionamiento”. Cabe destacar que el “carácter evaluativo” no es aclarado a lo largo del escrito.

En la Resolución de la Facultad de Ciencias Veterinarias, se presenta como derecho de los A2 el ser “...asistidos en su formación pedagógica y técnica por los integrantes de la cátedra, proporcionando para esto la posibilidad de asistir a cursos de formación pedagógica y técnica en general”.

La Facultad de Ciencias Agrarias menciona en sus Resoluciones las “OBLIGACIONES” del docente a cargo. Entre las que se describe que se deberá facilitar el desempeño del A2 para las tareas asignadas, brindar las posibilidades para su formación docente y el material en forma anticipada, así como atender sus requerimientos sobre esclarecimiento o perfeccionamiento en lo que éste solicite y elevar a la finalización del año académico un informe de evaluación del alumno.

Las Facultades de Ciencias Económicas y Estadística; de Arquitectura, Planeamiento y Diseño; y de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas no mencionan en forma explícita supervisión de los A2 en sus respectivas Resoluciones.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis de las fuentes documentales permite describir las funciones tutoriales de los Auxiliares de docencia en varios aspectos.

Por un lado, los A1, graduados universitarios, cumplen funciones muy similares a los denominados JTP (Jefes de Trabajos Prácticos). Si bien la denominación “JTP” puede no ser igual que la que se establece en

otras universidades del mundo, sus funciones tutoriales son similares a las que llevan adelante la mayoría de los docentes universitarios.

Consideramos que una particularidad importante de la universidad argentina es la histórica figura de los A2. El estudio de las reglamentaciones vigentes en las Facultades permitió establecer al menos dos tipos de tutorías relacionadas con los mismos:

1. Son considerados “*docentes en formación*”, ejerciendo los docentes más expertos funciones tutoriales sobre ellos. Esto puede apreciarse claramente en relación a la conceptualización de “*tutores docentes*”, ya que los A2, aprendices docentes, necesitan de la colaboración y guía de personas más expertas para consolidarlos en su formación.
2. Ellos mismos ejercen *funciones tutoriales con los estudiantes* de las cátedras en las que participan. Pueden ser considerados más expertos que los estudiantes dado que han cursado la materia de la que participan en el momento como A2 y otras de la misma carrera.

En este último sentido, Durán (2004) considera que los alumnos pueden ofrecer una ayuda pedagógica de alta calidad ya que recientemente aprendieron el contenido sobre el que se trabaja en un momento tutorial. Además, los estudiantes conservan la sensibilidad a los puntos difíciles de aprender, en sus explicaciones suelen ser más directos que los profesores y, algo que no es menor, tienen la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos próximos.

Es importante destacar que el análisis de fuentes documentales, si bien aporta un conocimiento concreto acerca de las funciones tutoriales, es necesario complementarlo con estudios de otro tipo que permitan observar las prácticas concretas relacionadas con esas funciones que han sido establecidas en forma general. Asimismo, conocer las reglamentaciones permite, en principio, comenzar a desnaturalizar roles cristalizados en las prácticas docentes para poder potenciar esas figuras en sus virtudes y cambiarlas en sus defectos.

REFERENCIAS

Alarcón Pérez, L. y Fernández Pérez, J. (2008). “Las Tutorías de Estudiantes. Una experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 6, 15, Julio-Octubre-2008. México: pp. 30-36.

Amigo, C. y Tatti, V. (1998). Aniversario: memoria origen y vigencia de la Reforma del 18. Estalló en Córdoba y

se extendió por Latinoamérica. Ver <http://www.clarin.com/diario/1998/06/14/e-05301d.htm> (marzo de 2009).

Beltrán Llera, J. y Genovard Rosselló, C. (eds.) (1999). *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid, Editorial síntesis, Primera Edición.

Borgobello, A. y Peralta, N. (2006). “Qué funciones tutoriales describen las Resoluciones que norman el rol de las auxiliares de segunda (estudiantes) en la Universidad Nacional de Rosario”. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Vol. 1, Buenos Aires, Agosto de 2006, pp. 159-161.

Borgobello, A. y Peralta, N. (2009/en prensa). “Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina”. *Revista Estudios Sobre Educación*, Vol. 17. Pamplona.

Bruning, R.H., Schraw, G.J. y Ronning, R.R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid, Alianza Editorial, Primera Edición.

Cano, D. (1985). *La Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, Primera Edición.

Castejón Costa, J.L. (1997). *Introducción a la psicología de la instrucción*. San Vicente (Alicante), Editorial Club Universitario, Segunda Edición Revisada.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona, Laia Editora, Primera Edición.

Coll, C. y Solé, I. (1987). “La importancia de los contenidos en la enseñanza”. *Investigación en la Escuela*, Vol. 3, Sevilla, pp. 19-27.

Durán, D. (2004). “El aprendizaje entre iguales: movilizar la capacidad mediadora del alumnado para sacar provecho de la diversidad”. *Aula de innovación educativa*, Vol. 132, Barcelona, pp. 75-76.

Enríquez, P.G. (2003). “Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años ‘80 y ‘90”. *Fundamentos en humanidades*, Vol. IV, 1-2, San Luis (Argentina), pp.29-58.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). “La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18, Zaragoza, pp.61-77.

Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid, Santillana Aula XXI, Primera Edición.

González Cabanach, R., Barca Lozano, A., Escoriza Nieto, J. y González Pienda, J.A. (eds.) (1996). *Psicología de la instrucción. Volumen 1. Aspectos históricos, explicativos y metodológicos*. Barcelona, EUB Editora, Primera Edición.

King, A. (1998). “Transactive Peer Tutoring: Distributing

- Cognition and Metacognition". *Educational Psychology Review*, Vol. 10, 1, Springer (United States of America), pp. 57-74.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Spencer, V., y Fontana, J. (2003). "Promoting Success in High School World History: Peer Tutoring Versus Guided Notes". *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 18, 1, Pennsylvania, pp. 52-65.
- McKinstery, J. y Topping, K. (2003). "Cross-Age Peer Tutoring of Thinking Skills in the High School". *Educational Psychology in Practice*, Vol. 19, 3, Highland Council (United Kingdom), pp. 199-217.
- Reigeluth, M.C. (ed.) (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la psicología de la instrucción. Parte 1*. Madrid, Santillana Aula XXI, Primera Edición.
- Rittschof, K. y Griffin, B. (2001). "Reciprocal Peer Tutoring: re-examining the value of a co-operative learning technique to collage students and instructors". *Educational Psychology*, Vol. 21, 3, New York, pp. 313-331.
- Robles Rivera, R. (2008) "El reto de las Tutorías en el Bachillerato Tecnológico. ¿Mito y/o Realidad en la Educación desde la Orientación Educativa?" *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 5, 13, Noviembre-2007-Febrero-2008. México, pp. 25-29.
- Ruiz, A.M. (2008). "Asistir como Función Educadora en la Educación Primaria Argentina". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 5, 13, Noviembre-2007-Febrero-2008. México, pp. 2-5.
- Sobral, D. (2002). "Cross-year peer tutoring experience in a medical school: conditions and outcomes for student tutors". *Medical Education*, Vol. 36, Ontario (Canada), pp. 1064-1070.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K.J., Kosac, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Shemeinck, D., Sidor, W. y Donnert, K. (2007). "Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 5, 3, Almería (España), pp. 477-496.
- Topping, K. y Bryce, A (2004). "Cross-Age Peer Tutoring of Reading and Thinking: Influencia on thinking skills". *Educational Psychology*, Vol. 24, 5, New York, pp. 595-621.
- Waring, H. Z. (2005). "Peer Tutoring in a Graduate Writing Centre: Identity, Expertise and Advice Resisting". *Applied Linguistics*, Vol. 26, 2, Iowa (United States of America), pp.141-168.
- Yogev, A. y Ronen, R. (1982). "Cross-age tutoring: Effects on tutor's attributes". *Journal of Educational Research*, Vol. 75, 5, Bahawalpur (Pakistan), pp. 261-268.



III Congresso Latino-americano de Orientação Profissional da ABOP

X Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional

Sao Paulo, Brasil, 19 a 22 de julho de 2011

La Asociación Brasileña de Orientación Profesional (ABOP) anuncia el "III Congreso Latinoamericano de Orientación Profesional" y el "X Simposio Brasileño de Orientación Vocacional y Profesional", organizado por dicha asociación y con el apoyo del LABOR (Laboratorio de Estudios sobre el Trabajo y la Orientación Profesional) del Instituto de Psicología de la Universidad de Sao Paulo. Además, en este congreso se llevará a cabo el I Foro de Investigación en Orientación Profesional y de la Carrera. El evento se llevará a cabo en el campus de la Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil y tendrá como tema central "Las nuevas demandas sociales y el acceso universal a la Orientación Profesional y de la Carrera". Este tema se justifica por el constante cambio y flexibilización del mundo del trabajo y de la educación que ha planteado nuevas demandas sociales en el campo de la orientación profesional y de carrera, poniendo en jaque y desafiando las teorías y prácticas tradicionales las prácticas del área y generando la necesidad de repensar y expandirlas a los grupos y estratos sociales más variados.

Cada grupo de trabajo estará formado por profesionales e investigadores seleccionados a partir de su experiencia en el tema seleccionado y tendrá dos coordinadores y dos secretarios. El grupo va a reunirse, discutir y redactar un documento que se publicará en la Revista Brasileña de Orientación Profesional para servir como una referencia para los estudios y prácticas relacionadas con el tema tratado. Este sistema se inspiró en la actividad realizada durante la Conferencia Internacional de la AIOEP celebrado en Padova - Italia en 2007. Los Grupos de Trabajo (GT) tendrán los siguientes temas: Políticas Públicas; Interfaces entre Orientación Profesional, Educación y Psicología Escolar; Interfaces entre Orientación Profesional, Psicología Organizacional y del Trabajo, y Administración; La inclusión Social y la Democratización del Acceso a la Orientación; Evaluación Psicológica en el Ámbito de la Orientación Profesional.

Coordinadores: Dra. Lucy Leal Mello Silva y Dra. Maria Célia Pacheco Lassance.

Sitio del Congreso en Internet: <http://www.congresso.abopbrasil.org.br/es/index.html>

La Orientación en Venezuela Desde el Modelo Educativo Bolivariano

Luisa J. Rojas Hidalgo*

Resumen: La Orientación, como profesión en Venezuela, comienza en la década de los cuarenta del siglo XX y ha transitado por distintos momentos, caracterizados por la política de estado. En la primera década del siglo XXI, ante los cambios socioeducativos que se están viviendo, es necesaria su presencia con derecho pleno en las políticas educativas, para responder a algunos fenómenos propios de este momento. De allí, el propósito de este ensayo es presentar el estado actual de la Orientación en Venezuela, en el marco del Modelo Educativo Bolivariano en construcción y permanente revisión. **Palabras clave:** Educación Bolivariana. Orientación. Equidad. Interculturalidad.

Abstract: Guidance as a profession in Venezuela, begins in the forties of the XX century and it has passed at different times, characterized the State policy. In the first decade of the XXI century, before the changes educational they are experiencing is necessary their presence with full right in educational policies, to respond to some of this time phenomena. There, the purpose of this essay is to present the current state of the guidance in Venezuela, within the framework of the Bolivarian Education Model in construction and permanent review. **Key Words:** Bolivarian Education. Guidance. Equity. Interculturality.

Resumo: A orientação como uma profissão na Venezuela, começa na década de quarenta do século XX, tendo sido aprovado em momentos diferentes, caracteriza a política do Estado. Na primeira década do século XXI, antes das mudanças educacionais que estão experimentando é necessária sua presença com pleno direito nas políticas educacionais, para responder a alguns dos fenómenos neste momento. Lá, a finalidade deste artigo é apresentar o estado atual de orientação na Venezuela, no âmbito do modelo de educação Bolivariana na construção e permanente revisão. **Palavras-chave:** Educação Bolivariana. Orientação. Capital próprio. Interculturalidade.

INTRODUCCIÓN

La Orientación en Venezuela, desde su surgimiento, ha estado vinculada a la educación, por lo que a lo largo de su historicidad ha transitado por distintos momentos siguiendo pautas marcadas por los cambios signados por la política de estado. Durante la primera década del siglo XXI, la educación venezolana ha experimentado cambios con la mirada puesta en una nueva visión de ser humano y desde una concepción de modelo para la inclusión, tiene su atención centrada en el continuo humano, desde la gestación hasta la muerte, respetando y reconociendo la diversidad.

Para esto, el Modelo Educativo Bolivariano está organizado en subsistemas interrelacionados entre sí, mencionados a continuación: Educación Inicial Bolivariana, atiende niños y niñas entre cero (0) y seis (6) años de edad. Educación Primaria, atiende niños y niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años o hasta su ingreso al subsistema siguiente. Educación secundaria, atiende adolescentes y jóvenes entre doce (12) y diecinueve (19) años aproximadamente, a través de dos alternativas de estudio: Liceo Bolivariano y Escuela

Técnica. Educación Especial, atiende población desde cero (0) años de edad, con necesidades educativas especiales. Educación Intercultural, atiende la educación integral de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas, atiende a las personas mayores de dieciocho (18) años aproximadamente, no incorporadas a otro subsistema, comprende varias opciones de atención: presencial, semipresencial y las Misiones educativas Robinson y Ribas. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007c). Subsistemas todos dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Además, está el sistema de Educación Superior dependiente del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior que abarca universidades, institutos universitarios pedagógicos, politécnicos, tecnológicos, colegios universitarios y otras instituciones que tienen como propósito formar profesionales, especialistas y promover su actualización y mejoramiento, de acuerdo a las necesidades requeridas por el desarrollo de la nación y el avance de la ciencia (Ley Orgánica de Educación, 1980).

Sin embargo, el proceso transformacional que se ha venido dando en Venezuela también ha arropado a la educación superior, por lo que se crea la Universidad Bolivariana de Venezuela con el propósito de incluir a los excluidos del mencionado nivel de estudios. De igual manera, la Misión educativa Sucre como canal para fomentar la integración de bachilleres a la educación superior, acercando la universidad a las diferentes comunidades. Con el objeto de trabajar la transformación del sujeto social de lo individual a lo colectivo, fomentando la formación de un profesional mas comprometido con la sociedad (en Clemente, 2006).

Es necesario señalar, que la Orientación en Venezuela se había venido implementando hasta principios de este año 2008 como servicio a través de planes, programas y proyectos en los distintos niveles educativos, pero dejando prácticamente desamparada a la educación inicial y primaria hasta el sexto grado. Con su atención centrada en el bachillerato y el nivel superior, pero mostrando una permanente desvinculación entre ambos niveles, denominados en el presente momento subsistemas. Es a partir de este año

* Licenciada en Educación-Mención Orientación. Magíster en Educación-Mención Orientación. Doctorante en Ciencias Sociales-Mención Salud y Sociedad. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Venezuela. Miembro del Programa Promoción del Investigador (PPI-Candidato). Correo: ljrojas@cantv.net.

cuando se comienza a trabajar en pro de una integración con la construcción del Sistema Nacional de Orientación (SNO), del cual se adelanta alguna información al final de este ensayo.

LA ORIENTACIÓN EN VENEZUELA

En Venezuela, la Orientación como profesión es una disciplina joven, su inicio comienza en la década de los cuarenta del siglo XX, cuando surge por necesidad a propósito de la transición de una forma de producción precapitalista a una forma de producción industrial. Ya que para ese momento comienza en el país un proceso transformacional que arrojó los diferentes ámbitos de la nación y no escapó de esto la política educativa.

Por lo que, en 1945 se abordó la problemática educativa bajo la concepción de una educación para todos que conllevó a: crecimiento de la matrícula escolar, inicio de campañas de alfabetización, apertura de escuelas técnicas e industriales y consolidación del Estado como organismo centralizador de la educación y organizador del magisterio. Al mismo tiempo surgió la exigencia de tener una Orientación Profesional con una praxis-teórica integrada al sistema educativo, mirando hacia ayudar a los alumnos en la elección vocacional y en los conflictos propios del ajuste escolar. Esto, en un momento de auge "del modelo liberal de la educación, encuadrado dentro de un marco de dominación de la oligarquía" (Bronfenmajer, Casanova y García, 1979. Citado por Calonge, 1988: 14).

Desde entonces, en Venezuela la Orientación ha venido transitando por distintos momentos históricos marcados por pautas acordes con la política de estado. Con las demandas de cambios en la estructura ocupacional y profesional han surgido fenómenos dentro del campo educativo como: la repitencia, la deserción y bajo rendimiento estudiantil. Todo esto como consecuencias del aumento considerable de la matrícula escolar, del proceso de diversificación de la enseñanza, de la diversidad ocupacio-

nal y de la especialización en el trabajo. Situación que actualiza con carácter perentorio, la función de la Orientación Profesional como elemento que vincula las necesidades individuales de los educandos y las necesidades que demanda la sociedad emergente.

De tal manera que la Orientación en Venezuela continúa durante largas décadas centrada en el logro de una mejor adaptación del alumno al ambiente escolar y a enfrentar los problemas relativos a la Orientación Profesional. Contemplando, dentro de las actividades para tal fin, la evaluación del individuo y la información de datos sobre los distintos oficios y ocupaciones existentes en el país, las oportunidades de estudio y entrenamiento para éstos, además de las ventajas y limitaciones socioeconómicas derivadas del ejercicio y las aptitudes requeridas para el desempeño de la carrera.

Mientras tanto, la automatización de la enseñanza, el dogmatismo, el realce de la objetividad, la departamentización y la excesiva especialización iban conduciendo al educando a una formación académica desvinculada de su mundo de vida, quienes a la par eran inducidos por otros medios como la televisión y la radio. Esta situación, condujo a crisis que aún estamos viviendo y se convirtió en terreno fértil para proseguir con nuevos impulsos las labores de la Orientación Profesional.

Es para 1962 cuando se comienzan a percibir cambios en la Orientación profesional en Venezuela. Ésta, pasa de un énfasis que combina las investigaciones de laboratorio con la selección de carreras a un interés de prestar servicio a jóvenes con necesidades inmediatas. A partir de ese momento, enmarcado en un enfoque moderno como respuesta a un nuevo modelo educativo, se da también la apertura para una nueva visión del servicio de Orientación Profesional.

Este servicio estuvo basado en tres principios fundamentales: atención a todos los alumnos, a todos los aspectos de su personalidad y un servicio concebido como un proceso de apren-

dizaje, que deja a un lado la idea de la asistencia. Concepción que comienza a expresarse en planes, programas y proyectos tomados del modelo de Orientación norteamericano y deja a un lado las dificultades causadas por la carencia de instrumentación de la Orientación.

En la década de los setenta, la Orientación en Venezuela entró en crisis por la contradicción entre su praxis y preceptos filosóficos que hacen énfasis en el respeto al individuo y a su dignidad, así como en la creencia, en la capacidad para desarrollarse y en el derecho a las mismas oportunidades, con una concepción que concibe al hombre como organismo total y único. Sin embargo, en la práctica socioeducativa hubo escasa vinculación con tales principios, ya que la realidad social no era tomada en cuenta y el hombre como organismo total y único se hace disonante con el individuo aislado, carente de nexos vinculatorios con su entorno sociocultural.

Problemática que ha caracterizado la praxis de la Orientación Profesional a lo largo de su devenir histórico en Venezuela en los distintos modelos que se han venido instaurando, con el propósito de modernizar el sistema educativo y lograr mayor consolidación con nuestra realidad sociocultural. Para lo cual, se han realizado esfuerzos en la capacitación sistemática de los profesionales de la Orientación y se han ido definiendo metodologías de trabajo.

Para 1974, ante las exigencias de la política educativa del gobierno denominada Revolución Educativa, apoyadas en la idea de la UNESCO: Aprender a ser, se incorpora en la estructura educativa el nivel núcleos de orientación, integrados por equipos interdisciplinarios de asesoramiento a los planteles. Pero, los objetivos propuestos en los programas de orientación, coordinados por los centros, resultaban bastante ambiciosos para abordar la realidad educativa del país, lo que originó una fractura entre los presupuestos teóricos y la práctica; por la inoperancia de enfoques que no respondían a las realidades sociocul-

turales de las regiones y comunidades.

Para 1984 se crea junto con otros servicios de Orientación el Centro Nacional de Asesoramiento Vocacional y Profesional con el propósito de facilitar al individuo la adquisición de información sobre el mundo ocupacional y las oportunidades de estudio, asesorarle sobre el conocimiento de sí mismo y promover el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para desempeñar eficientemente los roles del estudiante, trabajador y ciudadano. Proyecto que fracasó por carecer de servicios que ofrecieran información y ayuda a la población estudiantil sobre bases reales, a pesar de grandes esfuerzos realizados por orientadores comprometidos con su tarea.

En 1987, la Orientación como proceso preventivo y de desarrollo es retomada con el Modelo de Educación Básica y aparece de manera explícita la asesoría y ayuda al alumno en atención a sus necesidades, intereses, potencialidades y limitaciones, así como las particularidades de su entorno. En este momento, el Modelo Normativo señala "Una buena política educativa es la que asume la responsabilidad de la administración de los llamados servicios para los estudiantes, (...) el más importante es la orientación." (Ministerio de Educación, 1987: 52-53)

Además, plantea como líneas ejecutoras de la orientación el partir de las necesidades de la institución y de su comunidad, considerar necesidades y características propias del desarrollo evolutivo de los alumnos. Además, el uso del tiempo libre, la integración familia-escuela, el desarrollo del autoconcepto y la incorporación de su dimensión profesional en el currículo (Ob. Cit.). De aquí en adelante toma auge el reconocer la importancia y pertinencia de la orientación en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

En la primera década del siglo XXI, ante los cambios socioeducativos que estamos viviendo, es necesaria la presencia de la Orientación con derecho pleno en las políticas educativas, para responder a algunos fenómenos pro-

pios de este momento. Considerando además, que se vive una época de incesante flujo de cambios, marcado por el aumento descomunal de la desigualdad social, donde la explotación ha sido reemplazada por la exclusión; marcando auge en las desigualdades sociales (R. Lanz, disertación en clase, noviembre 05, 2005).

Más aún, en las regiones del mundo estigmatizadas por dicha exclusión social y sus representaciones como es el caso de los países Latinoamericanos, donde la pobreza, el deterioro ambiental, los estilos de vida y la violencia marcan pauta cotidiana. Situación ante la cual, Venezuela en este momento

...transita hacia la construcción del modelo de la nueva República, donde el Estado ejerce la acción de máxima rectoría, garantiza el acceso a los derechos esenciales como principio ético y político. Refundar la República significa construir ese nuevo modelo de sociedad plasmada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; y un pilar fundamental para lograr tal fin es la educación (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a: 4)

A partir del año 2002, el Sistema Educativo venezolano ha estado signado por políticas contempladas en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 y el Plan estratégico Simón Bolívar 2007-2013, con la finalidad de asegurar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de todos. Para de esta manera ir aumentando la cobertura y dar apertura a un proceso curricular que implique el transitar hacia una educación emancipadora y dignificante; enmarcada dentro de los principios constitucionales (Ob. cit.).

MODELO EDUCATIVO BOLIVARIANO

El Modelo Educativo Bolivariano tiene la tarea de educar a las nuevas generaciones, en un contexto caracterizado por las ya antes mencionadas contradicciones sociales complejas que afectan todo proceso formativo-educativo individual y colectivo. Pretende así la construcción de la nueva

conciencia socialista venezolana y la formación de nuevas generaciones portadoras de ella.

Para así lograr un nuevo modelo de sociedad donde se materialice la toma de conciencia de los complejos problemas que afectan la existencia humana a consecuencia del mundo en que se vive y la necesidad de minimizarlos mediante una sólida identidad nacional, sustentada en una ética enraizada en el pensamiento bolivariano y en la comprensión de las necesidades individuales y sociales que garanticen una acción creativa y transformadora.

Esto, mediante una sólida identidad nacional sustentada en una ética enraizada en el pensamiento bolivariano y en la comprensión de las necesidades individuales y sociales que garanticen una acción creativa y transformadora. A través de un modelo curricular que propone el desarrollo máximo de la personalidad, donde los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores se alcanzan por medio de un adecuado desarrollo del proceso educativo, centrado en la educación ambiental, para la salud y en valores.

LA ORIENTACIÓN EN EL MODELO EDUCATIVO BOLIVARIANO

El Modelo Educativo Bolivariano concibe a la escuela como una institución socializadora, al ser humano como unidad integral y está centrado en principios como: Reconocimiento y respeto a la diversidad, constante revisión para ajustes a realidades, participación de todos, equidad, formación de un ser humano social y espiritual y formación en, por y para el trabajo. Además, la interculturalidad conforma uno de los ejes para la integración de los saberes y para fomentar valores, actitudes, virtudes y se fundamenta en cuatro pilares: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar (Ministerio Popular para la Educación, 2007b).

Todos estos aspectos son pertinentes a la Orientación como ese proceso cíclico de acción y reflexión,

implicativa de una continua definición de acciones y estrategias que responden a necesidades, expectativas y motivaciones del ser humano; en las distintas etapas de su desarrollo. Sin embargo, para el presente momento, la Orientación en el Modelo Educativo Bolivariano carece de un espacio donde se establezcan de manera tácita lineamientos para su implementación.

Sin embargo, esta se mantiene presente como un eje transversal en el referido modelo educativo, ya que la esencia de su fundamentación es inherente a ésta. Además, la implementación de éste involucra a todos los actores de la comunidad escolar, por lo que los orientadores en su praxis se han ido compenetrando con la puesta en práctica de este currículo para la convivencia humana. Lo que ha propiciado el abandono de la Orientación de oficina, para dar apertura a una acción orientadora concatenada con todos los actores involucrados en el hecho educativo: estudiantes, padres-representantes, directivos, otros docentes, administrativos, mantenimiento y comunidad.

Esto conlleva a una planificación y acción de la Orientación más cercana a las necesidades del contexto, ya que parte de un diagnóstico participativo donde se involucra escuela-comunidad. Además, los orientadores en su praxis diaria mantienen un contacto permanente con los Consejos de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, organismos de atención a la salud integral y otros. También están atentos a la constante revisión y respeto de las normas de convivencia establecidas por cada institución en particular.

Es importante señalar que el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha creado la División de Protección y Bienestar Estudiantil, cuya misión es recuperar y preservar el bienestar bio-psico-social de la población infanto juvenil con el fin de asegurar su acceso, permanencia, prosecución y rendimiento satisfactorio en el proceso educativo. Lo cual es desarrollado a través de los Centros Comunitarios de desarrollo y Protec-

ción Estudiantil. Esto, con la visión de Crear condiciones que promuevan la calidad de vida en la población estudiantil, su familia y la comunidad de coexistencia a través de mecanismos de promoción, prevención de las metas educativas en un ambiente de organización y participación activa (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Zona Educativa Estado Carabobo, s.f.)

Lo cual ha permitido a la Orientación expandirse hacia los centros comunitarios donde su labor parte del diagnóstico comunitario y está centrada en el área socio-educativa para el desarrollo de actividades de prevención y promoción, en la búsqueda del bienestar integral individual y colectivo. Entre las funciones de los orientadores en estos centros están: el coadyuvar en la implementación del Diagnóstico Integral de Salud, atender estudiantes con riesgo socio-educativo, 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 (Camargo, 2008).

Por otra parte, está la creación y ejecución del Programa Nacional La Escuela como Espacio para la Salud Integral y Calidad de Vida. El cual está enmarcado en los principios de la Organización Panamericana de la Salud y representa una herramienta integradora para la promoción de la salud en el ámbito escolar y contribuye al de desarrollo humano de la población estudiantil a partir de un enfoque integral, orientado a formar jóvenes con conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan cuidar de su salud, la de su familia y comunidad (Ministerio de Salud y Desarrollo Social y Ministerio de Educación y Deportes, 2005).

Este programa, conjuntamente con las acciones ejecutadas en los Centros Comunitarios de Desarrollo Estudiantil y en los Consejos de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, representa, dentro del Modelo Educativo Bolivariano, espacios para el ejercicio profesional de la Orientación. Lo cual

le ofrece la posibilidad de un enriquecimiento fortalecedor para el encuentro de su propia identidad, ya que ella cobra sentido en la medida que trabaja en función del mundo social. Es éste el estado actual de la Orientación en Venezuela, en el marco del nuevo Modelo Educativo Bolivariano en construcción y permanente revisión.

Por lo que es importante considerar que, ante la perspectiva de este modelo educativo en Venezuela, la Orientación está obligada a girar la mirada hacia un ser humano físico, biológico, psíquico, antropológico, revestido de una personalidad, en constante interacción con lo sociocultural (Rojas, 2007). Todo esto implica una explosión de la intersubjetividad, donde la multiculturalidad e interculturalidad marquen pauta, exista dialogicidad de los entresaberes, es decir, otra manera de mirar la realidad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Desde la perspectiva de la nueva visión de desarrollo humano, todo lo concerniente a procesos educativos debe girar la mirada hacia ese paradigma e incorporar el ser y el convivir a toda acción formativa. A lo largo del año 2008, en Venezuela se ha venido construyendo el Sistema Nacional de Orientación (SNO) como respuesta a esas necesidades; demanda de la sociedad contemporánea. De esta manera, la Orientación asume el reto de la formación del nuevo ciudadano venezolano que se pretende caracterizado por la solidaridad, participación protagónica, corresponsabilidad, sentido de pertenencia y visión ecológica.

Esto, partiendo de la concepción de la Orientación como una praxis social dirigida a la facilitación de procesos propios del desarrollo humano, considerando las dimensiones del Ser, Conocer, Hacer y Convivir; abarcando lo personal-familiar-social a lo largo del ciclo de vida. Para así generar y potenciar aspectos como: autodeterminación, libertad y emancipación en pro del bienestar integral individual y comunitario. Es decir, la Orientación como una disciplina centrada en la

persona y su entorno, sustentada en el humanismo. (Vera et. al., 2008).

En este sentido, los Ministerios del Poder Popular para la Educación y Educación Superior han asumido la responsabilidad indeclinable de dar cumplimiento a mandatos constitucionales, y como garantes de las políticas públicas y lineamientos en materia de educación están avocados a la construcción del SNO, el cual:

...será un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios de orientación destinados al pleno desarrollo de la persona y de su potencial creador desde las realidades de una sociedad plural, diversa y pluriétnica, que responde directamente a las necesidades y requerimientos del Ser y del Convivir, demandadas en la sociedad bolivariana en construcción (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. 2008).

Es importante señalar que dicho sistema está conformado por los siguientes subsistemas: Instituciones educativas que abarcan desde la educación inicial hasta el bachillerato, Escuelas Técnicas y las Misiones educativas Robinson y Ribas; las Instituciones de Educación Superior y la Misión educativa Sucre; las Instituciones empresariales, producción y servicios, las cuales poseen una orientación laboral y comunitaria y funcionarían bajo la rectoría interministerial con la participación de las universidades y el gremio de orientadores. Además, ofrecería tanto a personas como a comunidades programas y servicios de Orientación Personal, Académica, Laboral, Comunitaria y Vocacional de Planificación y desarrollo de Carrera (Ob. Cit).

Este SNO se ha venido trabajando conjuntamente con equipos de profesionales de la Orientación de la Universidad de Carabobo y la Universidad del Zulia como únicas dos instituciones formadoras de estos profesionales a nivel de pregrado (Licenciados en Educación Mención Orientación), con la participación conjunta de la Universidad Central de Venezuela, Universidad Nacional Abierta y Universidad Simón Rodríguez. Quienes han venido adelantan-

do lineamientos sobre el mismo, desde donde se pretende contribuir con el logro del desarrollo integral como derecho constitucional para todos los venezolanos y venezolanas.

Por último, es necesario señalar la relevancia de la tarea que se viene desarrollando con la construcción del SON, ya que abrió espacios para la discusión sobre la Orientación como proceso que debe responder a necesidades, expectativas y motivaciones del ser humano, en las distintas etapas de su desarrollo. Además, ha permitido la participación de equipos de distintas regiones del país con diferentes puntos de vista y se está trabajando en pro de un modelo de Orientación que integre todos los subsistemas de la educación venezolana con la participación del sector productivo, tanto público como privado.

Lo cual, ya en el año 1982, había sido señalado en la Primera Jornada de Orientación Vocacional y profesional del Estado Aragua en Venezuela como una urgente necesidad:

Necesitamos orientar a quienes toman las decisiones en las instancias superiores del Estado, en los Institutos de formación de orientadores, en los Institutos educacionales de todo nivel, en los sindicatos, en las empresas, en los ministerios, y no sólo los de Educación y Justicia, en todos los estamentos de la sociedad, porque en todos esos lugares hay campos para la acción del orientador y todos ellos influyen de alguna manera en el estado actual de la orientación en Venezuela (Moreno, 2008:69).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calonge, S. (1988). "Tendencias de la Orientación en Venezuela" *Cuadernos de Educación* N° 135 Caracas-Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Camargo, X. (2008, Julio). *Praxis del Orientador en los Centros Comunitarios*. Ponencia presentada en el V Congreso Venezolano Interdisciplinario de Orientación. San Juan de los Morros. Estado Guárico. Venezuela.
- Clemente, A. (2006) *Génesis para la transformación de la educación superior*. Ver <http://www.aporrea.org/educacion/a36602.html> (Agosto de 2008).
- Ley Orgánica de Educación (1980, Julio 28). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2.635 (Extraordinario).
- Ministerio de Educación. Oficina de Planificación y Presupuesto. División de Currículo. (1987) *Educación Básica. Modelo Normativo*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social y Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Programa Nacional: La escuela como espacio para la salud integral y calidad de vida*. Ver <http://www.comminit.com/en/node/209340/print> (Julio de 2008).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Zona Educativa Estado Carabobo (s.f.) *División de Protección y Desarrollo Estudiantil*. Ver http://carabobo.me.gob.ve/contenido.php?id_seccion=16&id_contenido=594&modo=2 (Julio de 2008).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección General de Currículo. (2007a) *Sistema Educativo Bolivariano*. (Versión preliminar. Sistematización de nuevos aportes programados para el 20 de agosto de 2007) Ver <http://www.eluniversal.com/2007/09/19/sistemabolivariano.pdf> (Diciembre de 2007).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007b). *Currículo y Orientaciones Metodológicas. Subsistema Educación Secundaria Bolivariana. Liceos Bolivarianos*. Caracas: Cenamec.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007c). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Cenamec.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (2008) *MPPES avanza en propuesta de Sistema Nacional de Orientación*. Ver <http://www.mes.gov.ve/mes/noticia.php?codigo=1566>. (Octubre de 2008).
- Moreno, A. (2008). La Orientación en Venezuela. En Moreno A. y González, V. *La Orientación como Problema*. (pp. 51-69) Colección Convivium N°4. Caracas-Venezuela: Centro de Investigaciones Populares.
- Rojas, Luisa (2007). "Reflexiones para una Nueva Visión de Orientación". *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. I, N° 29, Enero-Junio. Valencia. Venezuela. pp. 243-252.
- Vera, G. et. al. (2008, Septiembre). *Sistema Nacional de Orientación*. Papel de trabajo producto de mesa técnica Jornada en LUZ, Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

Martes 3 de Mayo de 2011, Día de la Santa Cruz

A la memoria de
Chava Flores, Carlos Monsiváis
Y Don José Iturriaga

I) La Santa Cruz de los Albañiles...

En México existe una celebración tan importante como singular, el día de la Santa Cruz. El festejo es de los albañiles y lo hacen ruidosamente desde las primeras horas del día 3 de mayo, la ciudad despierta con el estruendo de los juegos pirotécnicos. Desde muy temprano los albañiles preparan el festejo, lucen limpios y hasta perfumados como pocas veces, con entusiasmo inusitado habilitan altares improvisados para la realización de la misa conmemorativa en los predios donde construyen grandes o pequeños inmuebles; no importa si es una modesta casa o un gran edificio, el fervor es el mismo. Después del rito religioso, sigue la gran comilona de carnicas bañadas y asadas en jugo de naranja, chicharrón, barbacoa, abundante ración de tortillas, una variedad de chiles, todos los manjares acompañados de ásperas y rupestres bebidas como pulque, cerveza y tequila en dionisiacas cantidades.

La Calle de la Machincuepa

Érase una vez, que en el barrio de la Soledad vivía Don Mendo de Quiroga y Suárez, marqués de Valle Salado, quien había llegado a la capital de la Nueva España en 1714, Don Mendo sufría de distintas y agobiantes enfermedades, la Gota era una de sus peores males, el dolor recurrente lo ponía de mal humor, su temperamento gruñón y déspota terminó haciéndose más rancio y avinagrado. Gracias al comercio y la usura Don Mendo logró hacerse de una considerable fortuna, su avaricia también le obsequió una salud deteriorada. Sucedió que un día recibió de España la infausta noticia de la muerte de su hermano y peor aún, la noticia venía acompañada con la solicitud de adoptar a la hija del difunto. Sin otra alternativa, días después Don Mendo recibía a la sobrina, la señorita Paz Quiroga quien era joven, bella, terriblemente caprichosa y egoísta. Era tan insoportable como el tío. La convivencia entre ambos era muy tirante y retardora, Paz no aceptaba la disciplina de Don Mendo y éste sufría por la creciente soberbia

de la sobrina, doblegar ese orgullo beligerante de la joven se convirtió en una obsesión. Con un ramillete de enfermedades que lo tenían al borde de la muerte y no teniendo un pariente de mejor calaña que la bella Paz, Don Mendo no tuvo más remedio que nombrarla como su única heredera.

Más temprano que tarde, Paz se enteró de la última voluntad cifrada en el testamento por el viejo colérico Mendo, y con ansiedad esperaba que “pasara a mejor vida”. Sin embargo, más tarde que temprano la vanidosa joven se enteró de la genial jugarreta que su tío le había hecho mediante una de las cláusulas testamentarias. Don Mendo ponía como única condición para que Paz recibiera la herencia, cotizada en tres millones de pesos (una verdadera fortuna para ese tiempo), que en la Plaza Mayor se montara un escenario en donde a la vista de un numeroso público testigo, al cual debía convocarse con anticipación, la sobrina debía ejecutar una espectacular machincuepa (maroma). Al principio la señorita Paz se negó a realizar semejante acto que lo consideraba humillante. Sin embargo, recapacitó y guardo por un rato su orgullo y mascullando sus reproches y regañadientes llevó a cabo el espectáculo frente a la gran multitud congregada. Paz de Quiroga sorprendió a todos con una gran machincuepa, apenas cumplió el mandato, entre la burla desatada y estruendosa del auditorio y el desprecio de los hispanos, la joven regresó apuradamente a su casa, se encerró por varios días, finiquito los trámites de la herencia y a hurtadillas abandono la casa y regresó a España con su nueva fortuna. Por este hecho, un tramo importante de la calle de la Soledad, durante muchos años fue conocida por la Calle de la Machincuepa, en memoria de ese acontecimiento fabulesco.¹

Templo de Santa Cruz de Nuestra Señora de la Soledad.

Este recinto religioso inició su historia siendo una de las capillas para indígenas pobres y miserables, fue construida por los franciscanos en la medianía de siglo XVI, aún con la herida abierta de la conquista de Tenochtitlan, allá en

¹ González Obregón, Luis (1935). *Las Calles de México*. Editores Unidos Mexicanos.

el paupérrimo lugar colindante con el albaradón de San Lázaro, los barrios de la Candelaria, Laguna de los Patos, Santo Tomas la Palma y San Jeronimito. La asidua y masiva presencia de los fieles obligó a que la capilla se transformara en templo. Fueron los agustinos quienes la convirtieron en el templo más grande e importante de la región, principalmente fueron los comerciantes hispanos y criollos de la región los que contribuyeron con sus diezmos a la obra. Al templo se le construyó un gran atrio para que los indígenas y demás pobres recibieran el servicio religioso. Por la gran cantidad de feligreses de estrato social bajo se le llegó a identificar como la *catedral indígena de la ciudad*.

La Patrialgia de los remeros

Es muy probable que lo remeros, (es decir quienes hacemos, producimos, vendemos y promovemos la Revista Mexicana de Orientación Educativa) padecemos de “Patrialgia”. Este padecimiento, descubierto y caracterizado por el querido maestro Don Pepe Iturriaga es una dolencia que tenemos quienes nacimos en el DF o aquellos que en esta compleja ciudad echaron raíces. La “Patrialgia” es un “dolor de patria”, porque no tenemos aparentemente un terruño que nos identifique. Somos chilangos, fuimos catrines, capitalinos, defeños (¿que es eso?), esto explica la “necesidad de tener una patria chica”, decía Don Pepe. Por eso – advertía- era necesario descubrir nuestra ciudad, saber que nacimos en una tierra pródiga de historias, identificarnos con ella y sus necesidades, solo de esa manera nos curaremos de la Patrialgia. Los remeros hemos promovido el antídoto contra la “Patrialgia” entre nuestros familiares y amigos. Así cada año caminamos por el CHCM y nos descubrimos mejor como habitantes de esta terrible megalópolis; al mismo tiempo que le declaramos nuestro odio, la amamos; así como lo sentía el poeta Efraín Huerta.

Una evangelización clasista

El proceso de evangelización en la Nueva España no pudo superar las clases y las castas sociales, tampoco predominó el principio religioso de “*todos somos iguales ante dios*”. Mentira. Por ejemplo, las nombradas capillas indígenas se edificaron para evangelizar y mantener a los indígenas, negros, mulatos, etc., alejados de los suntuosos templos circunvecinos a la Catedral Metropolitana, en donde solamente podían acceder a los atrios. La mayoría de las capillas indígenas fueron edificadas en las regiones más pobres de la ciudad, aun es posible encontrarlas en la parte sureña y oriental del Centro Histórico de la Ciudad de México. En los barrios de San Juan, San Antonio Abad, San Lucas, Tlaxcoaque, La Vega, Santo Tomás la Palma, La Merced, Manzanares, La Soledad...²

Nuestra Señora de La Soledad y la soledad

Es interesante el nombre original y completo del ahora conocido templo de “La Soledad”, su denominación completa es *Templo de Santa Cruz de Nuestra Señora de la Soledad*. Este título es un enunciado metafórico que nos invoca dos simbolismos lacerantes de la fe católica: la imagen tortuosa de la cruz y la desolada sensación que provoca vivir en soledad. La alegoría de cargar la cruz, significa soportar resignadamente el fardo de la ignominia y de desventuras que nos ha tocado vivir como destino imperturbable y no modificable, ese fatalismo cifrado en la expresión, “ya ni modo”. La soledad es ese vacío que se forma en nuestra existencia cuando tratamos de hablar con nosotros mismos, para comprendernos, sin obtener respuestas. En soledad se vive un cautiverio de desesperados silencios que sólo confirman estridentemente nuestra condena. Para la religión cristiana, este fatalismo es la mayoría de las veces loable. Por eso los sacerdotes animan a los fieles a cargar su cruz como destino, ya que con la muerte vendrá la nueva vida, en donde será premiado el martirio y la resignación; mientras más sufran, mejor.

El barrio de La Soledad

En el entorno del barrio de La Soledad vivía la leperuza, el populacho, los leperillos, la gente más pobre de los pobres de la ciudad, el corazón de la Nueva España, así como se encontraban trabajadores como “los albañiles, los tocineros, cargadores de los carros de la limpia, los veleros, los curtidores, los empedradores de las calles (...)”, también existía “otra porción de los que dedican a ocupaciones para los cuáles no se necesita mas que seguir la rutina, sin tener que ejercitar la inteligencia, pues todas ellas se reducen á un recio trabajo personal que no deja sino una módica retribución, *apénas* bastante para cubrir las mas imperiosas necesidades, entre las cuales cuentan las de fumar y beber pulque y aguardiente”.³

La destrucción del barroco y del arte sacro indígena

En una charla en el COL.MEX. con Don Pepe Iturriaga, sapiente y ameno como siempre lo fue conversando, decía que la primera de las cuatro etapas destructivas que ha sufrido el CHCM, fue en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando el 45 virrey de la Nueva España (1766–1771) el marqués Carlos Francisco de Croix en aras de imponer el estilo neoclásico sobre el barroco, pero sobre todo: borrar cualquier vestigio que significara un reconocimiento a la capacidad creativa de los indígenas en el esculpido barroco – el cual fue promovido y apoyado con entusiasmo por los jesuitas, expulsados finalmente por de Croix – ordenó destruir portadas e interiores barrocos de muchos edificios. Por desgracia no todos los edificios pudieron obtener su nueva faz neoclásica, porque ya no pudieron ser rescatados, de esta manera la ciudad perdió una gran riqueza arquitectónica.

² Rivera Cambas, M. (1972). *México, Pintoresco Artístico y Monumental*. Tomo II (copia facsimilar de la primera edición de 1883). Editorial de Valle de México. México (pp. 157 y ss.)

³ Idem. pp. 146 (las letras y palabras en cursiva representan un *sic*, debido a que se respeta la gramática de la referencia).

El templo de la Soledad fue construido gracias a la gran actividad que desplegó desde 1753 su párroco el doctor Gregorio Pérez Cancio, prácticamente entregó su vida a esta obra. Incluso, se dice que defendió al templo de la campaña antibarroca de Croix. Después de la muerte del párroco Pérez Cancio en 1789, el templo fue modificado y la obra terminó a principios del siglo XIX con un estilo neoclásico, como actualmente podemos apreciarla. Muy cerca del templo de la Soledad, aún puede admirarse el trabajo del albañil y artesano indígena en el barroco del templo de la Santísima Trinidad (Calle de Emiliano Zapata esquina Santísima), que presenta una de las portadas más bellas y logradas de ese estilo. La lista de edificios religiosos y públicos aún es generosa, pese al intento destructivo de Croix, tan sólo vale la pena citar: el Sagrario Metropolitano de la Catedral Metropolitana, Los templos: San Bernardo, San Francisco, Santo Domingo; Antiguo Colegio de Cristo, etc. Excepcionalmente cabe mencionar uno de los recintos más bellos y admirables del barroco en nuestro país, como lo representa el Exconvento Mercedario, también ubicado en una de las zonas perennemente pobres de la ciudad como lo es el barrio de Roldán.⁴

La tiendita de Don Pepe

“La Soledad” fue una de esas tienditas de la esquina, ubicadas en uno de esos barrios populares habitado de inmigrantes pobres del interior de la república mexicana, que profusamente surgieron en el DF durante la etapa de expansión y urbanización de la ciudad, allá por los años cincuenta del siglo XX. Bueno, esta tiendita tuvo como dueño a Don Pepe, dicho así de simple, jamás nadie supo de sus apellidos, ni que tuviera familia alguna. Vendía de todo, abarrotes, pan, leche, legumbre, algunos productos para atender primeros auxilios, hasta productos de perfumería barata. Don Pepe fiaba la mercancía sin intereses y atendía con una amabilidad natural al cliente a quien llegaba a provocarle una sonrisa y hasta una sonora carcajada. Él platicaba cualquier tema, ya sea sentimental, político, deportivo, personal; se mostraba como docto en cualquier conocimiento y sobre todo en proporcionar soluciones a problemas de amor. Platicaba con todos, niños, jóvenes, adultos; hombres y mujeres, solteros o casados, con los honrados y hasta con los raterillos del barrio. “La Soledad”, era el ágora del barrio, el lugar en donde todos los vecinos se encontraban para convivir, terciaban la charla con Don Pepe, él mediaba en la polémicas ácidas y álgidas, contaba anécdotas de su vida, cuando salió de su pueblo equis para emplearse como albañil. Entre la luz de la tarde vespertina y la tenue oscuridad de las 7 de la noche, convertía la tienda en un lugar de bohemia, convocaba a los trovadores y aligeraba su fatiga con música y prolongados sorbos a boca de botella, de tequila.

En la esquina de mi barrio

*En la esquina de mi barrio hay una tienda
que se llama la “Ilusión del Porvenir”,
frente de ella está la fonda de Rosenda
que los domingos le echa al mole ajonjolí.
Frente se encuentra la botica la Aspirina en donde surte su receta mi
amá,
tiene junto la cantina “Mi oficina” donde cura sus dolencias mi apá
y le sigue la mejor carnicería, donde vende el aguayón Don Baltasar.*

*En la esquina de mi barrio compañeros un lugar de movimiento sin
igual,
los camiones, transeúntes y los perros no la cruzan sin tener dificultad,
cuando no habido moquetes con güeritos o algún un zonzo que el camión
ya lo embarró, otras veces solo hay gritos y chiflidos o se escucha al
cilindrero trovador...*

*Contra esquina en donde está la pulquería
hay un puesto de tripitas en hervor,
allá ajuera siempre está la polecía y
allí tiene su cuartel el cargador.*

*De ese lado vende pan la cucaracha y le sigue las persianas del billar,
el tafite ya paró allí su carcacha porque llega con sus cuates a jugar,
Don Fernando va tras una muchacha
y Lupita su mujer, va de tras.*

*En la esquina de mi barrio compañeros
el lugar donde he perdido mis quereres,
donde ayer brillaba un farol como lucero,
lo rompieron y se echaron a correr.*

*En la esquina me encontró la amargura
con su risa y su esplendor,
y el carro recogiendo la basura,
y entre tanto desperdicio, va mi amor.*

Chava Flores

Don Pepe

Don Pepe era de complexión media, moreno de piel, robusto de cuerpo y gordo de cara. Tenía un aspecto de oaxaqueño. Su rostro dejaba ver los estragos de la vida bohemia que llevaba. Sus manos cálidas y ágiles para pesar, cargar y saludar mostraban las cicatrices, la callosidad y la dureza de quien ha realizado el trabajo duro e inclemente del albañil. Don Pepe llegó a juntar un capitalito, producto de sus ahorros como albañil y en un par de años comenzó como abejita a surtir la tiendita. Vivía en la trastienda, en un cuarto muy modesto, con el mobiliario solamente necesario para medio comer y descansar. Los domingos solamente atendía en la mañana, después iba a escuchar misa al templo de la Soledad, regresaba a la tienda y desaparecía. Al inicio del día lunes, muy de madrugada atendía la tiendita, al mismo tiempo que le sonreía a la semana que lo ponía en acción. De vez

⁴ Idem. 158.

en cuando, visitaba a “su pariente”, la Torre Latinoamericana. Con esa familiaridad se refería a la magna obra, con orgullo presumía haber trabajado en su construcción como cuchara oficial.

La ilusión del Porvenir

No es difícil recordar a gente trabajadora, sabia y atenta como Don Pepe, o como Doña Paulita o “El Güero”. Tanto la tiendita de Doña Paulita, que atendió por el rumbo de la creciente Neza de los años sesenta, como la tiendita del “Güero” (ubicada en el mismo barrio de la tiendita de Don Pepe), cada una en su espacio y tiempo, y sin abandonar la costumbre de fiar, generaron los recursos necesarios para que cada miembro de su respectiva y prolífica prole, pudieran formarse como personas responsables y trabajadoras.

Es posible que las historias de trabajo y esfuerzo también se encuentren en los orígenes y desarrollo de otras tiendas de barrio como “La Ilusión del Porvenir”, “La Lupita”, “El Fénix”, “La Fe”, “La Esperanza”, “El Pichicuas”, “El Güero”, “La Gloria”, “El Cuerno de la Abundancia”, “La Pirata”, “El Tendajón”, “La Luz”, “El Baratero”, “La Chiquis”, “El Velloco de Oro”, “El Progreso”, “La Acapulqueña”, “La Norteña”, “La Sandunga”, “Dios Nunca Muere”, “La Surtidora”, “La Alegría”, “Don Toño”, “La Fortuna”, “No es para Tanto”, “La Amistad”, “Una pura y dos con sal”, “El Ganón”, “El Chipotles de la Colonia”, “El Mero mero”, “La Tiendita”, “El Barzón”, “El Rey Midas”, “La Santísima Trinidad”, “Pancho”, “La Güera”, “Doña Meche”, etc. Tampoco se descarta que el esfuerzo de superación familiar se haya gestado en las familias españolas que emigraron al país durante y después de la dictadura franquista, que las expulsó del terruño, en la segunda mitad de 1930, y se vieron obligadas al exilio y a una vida nueva en nuestro país. Con su sarcasmo humorístico Marco Almazán le llamó a este fenómeno migratorio español, sea por causa del exilio o por otras razones, el “Rediezcubrimiento de México”. Una cantidad considerable de tiendas de vinos y abarrotes, ubicadas en barrios populares, como: “La Andaluza”, “Las Delicias de Gijón”, “La Lonja Asturiana”, “La Nueva Galicia”, “El Rapto de las Galias”, “La Madrileña”, “La Luz de Vigo”, “La Rosa del Guadalquivir”, “La Macarena”, “El Puente de Toledo”, “La Sevillana”, “Granada”, “El Cid”, “La Barcelonesa”, “La Europea”, etc, dan cuenta de este hecho que se suma al paisaje de la ciudad. El actor mexicano Joaquín Pardavé reivindicó y mitificó la laboriosidad del tendero hispano arraigado en México, en las dos películas que dirigió y actuó: “Los Hijos de Don Venancio” (1944) y los “Nietos de Don Venancio”, (1945) la trama de ambos films se desarrolla en la tienda, “La Ciudad de Oviedo”.⁵

Don Chava, un remedio efectivo más contra la “Patrialgia”

Con la idea de continuar nuestro tratamiento contra la “Patrialgia”, las y los remeros caminamos siguiendo la ruta de las Capillas Indígenas y llegamos a la Calle de la Soledad,

admiramos edificios que se mantienen en pie a pesar de haber sido construidos respectivamente en los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX. Y nos sorprende su resistencia para ser habilitados como bodegas y comercios de ropa, hilados, juguetes, ropa para vestir al “niño dios” (según la fiesta de la Candelaria), plásticos, etc. Llama poderosamente la atención el edificio que ostenta el número 66, porque ese lugar, por decreto del 11 de abril de 1980, publicado en el Diario Oficial de la Nación, fue considerado como monumento nacional, ya que en ese lugar nació el 14 de enero de 1920 el compositor Salvador “Chava” Flores Rivera, el genial compositor musical y excelente cronista de los barrios pobres y populares del México del siglo XX. Chava Flores describió buena parte de la cotidianidad de los albañiles, tenderos, boticarios, carniceros, policías, vecinos, feligreses, etc.; de las fiestas y costumbres de los barrios con sus gorriones, amores y desamores. Don Chava ironizó magistralmente el *mexican dream*: “a que le tiras cuando sueñas mexicano”, y mucho antes que el actual Secretario de Hacienda Ernesto Cordero, de la administración calderonista, le concediera poderes mágicos al devaluado gasto familiar de seis mil pesos mensuales, Don Chava mordazmente ya se burlaba del machín que calculaba el gasto familiar en dos pesos.... “Mira Bartola ahí te dejo dos pesos, pagas la renta, el teléfono y la luz, de lo que sobre coge de ahí para tu gasto y guárdame el resto para echarme mi alipus”. Don Chava, murió el 6 de agosto de 1987.

Don Pepe y la soledad

Un jueves de noviembre, la tiendita “La Soledad” mantuvo cerrada la cortina. Así se mantuvo un día más. El viernes por la tarde, un grupo de vecinas preocupadas abrieron la tiendita y descubrieron el cuerpo sin vida de Don Pepe que yacía descuadrado en la cama, sólo acompañado de una botella de tequila medio llena, ni siquiera un perro había. En el barrio se organizó el velorio, sobre una mesa rústica descansaba el corpulento cuerpo, una gran tina llena de cebolla debajo de la mesa desprendía un efluvio que agredía los ojos y competía con el aroma silvestre de los ramos de flores con el que se homenajeaba a Don Pepe. El tendero fue enterrado en el panteón civil, la tiendita ya no abrió su cortina. El espacio del crédito y quizás la etapa de fiar terminó con la muerte de Don Pepe. El espacio del ágora en el barrio también había muerto.

Epílogo:

Hoy no se fia,
Mañana tampoco,
Es más:
Nunca se volverá a fiar
(atent. Oxo, Seven-Eleven, K, etc.)

Riverohl Foundations Inc.
Primavera de 2011

⁵ García Riera, E. (1998). *Breve Historia del Cine Mexicano. Primer Siglo 1897-1997*. IMCINE. CONACULTA. Canal 22 y Universidad de Guadalajara, México (pp. 133-134).



Perspectivas Críticas de la Orientación Educativa en Latinoamérica

(Curso a Distancia: Participación de Argentina, Brasil y México)

Docentes: Marcelo Afonso Ribeiro/Brasil; Silvio Duarte Bock/Brasil; Jesús Hernández Garibay/México; Daniel Korinfeld/Argentina; Daniel Levy/Argentina; Héctor Magaña Vargas/México; Bernardo Muñoz Riveroll/México; Sergio Rascovan/Argentina. **Coordinación académica:** Sergio Rascovan.

Coorganizan: Punto Seguido y REMO/CENIF.

Dirigido a: Educadores (directivos, profesores, tutores, orientadores), psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, trabajadores y educadores sociales, equipos técnicos, funcionarios de organismos públicos y organizaciones no gubernamentales.

Duración: Del 19 de mayo al 14 de julio. Nueve clases en línea con una frecuencia semanal.

Cierre de inscripción: 12 de mayo.

Nos proponemos:

- Analizar el contexto actual de las prácticas de orientación educativa en la región de Latinoamérica.
- Transmitir un conjunto de enfoques teóricos y conceptuales para un análisis crítico de las prácticas de orientación educativa y de las estrategias, intervenciones y programas que se desarrollan en su nombre.
- Promover la creación de un espacio de intercambio entre los participantes enriquecido a partir de la diversidad de inserciones institucionales, trayectos de formación, experiencias vitales y regionales para recrear y aportar a las perspectivas críticas en construcción.

Desarrollo de las clases:

Clase 1: Introducción del curso. Docentes: Korinfeld, Levy y Rascovan

Clase 2: Las prácticas de orientación escolar y de las tutorías en la tarea educativa con niños, adolescentes y jóvenes hoy. Posibilidades, riesgos y límites. Docente: Daniel Korinfeld

Clase 3: La teoría y la práctica de la orientación educativa, profesional y vocacional en el contexto de la sociedad del conocimiento: Construcción del estado del arte de la orientación en México e Iberoamérica. Docente: Héctor Magaña Vargas

Clase 4: Las transformaciones conceptuales y operativas en orientación vocacional. Propuestas de intervención en el actual escenario social. Docente: Sergio Rascovan

Clase 5: El conflicto epistemológico de la Orientación en la contemporaneidad. Docente: Afonso Ribeiro

Clase 6: El impacto de las TIC en el escenario educativo y en las prácticas en orientación. Docente: Daniel Levy

Clase 7: Contexto Histórico Latinoamericano y Tareas de la Orientación Educativa. Docente: Jesús Hernández Garibay

Clase 8: Orientación Profesional: cómo hacer un trabajo que esté al servicio de los sectores populares? Docente: Silvio Duarte Bock

Clase 9: Apuntes sobre el influjo de la posmodernidad en la orientación educativa. Docente: Bernardo Muñoz Riveroll.

Información e inscripciones: http://www.puntoseguido.com/cursos_detalle.asp?curso_id=72

Ejemplares vigentes y anteriores de la REMO pueden ser adquiridos en las principales librerías de la República...



