

Re

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Un remo para el orientador en las tempestades educativas del nuevo siglo

mo

3ª época, Vol. IX, Número 23, Julio-Diciembre 2012



Utilización de las TIC en Orientación Profesional:
Experiencias Innovadoras

La UNAM en la oferta nacional de posgrados
de calidad



Separata No. 13: Consultas de artículos de la REMO registrada
por EBSCO Internacional en Internet, 2008-2011

Directorio:

Director: Mtro. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Mtra. Guadalupe Escamilla Gil (gdaesc@hotmail.com). Editor Fundador: Mtro. Jesús Hernández Garibay. Relaciones Públicas y Planeación: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (bam_riverohl@hotmail.com). Asesores Editoriales: M^a Ángela Torres Verdugo, Rosa M^a Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila. Consejo Directivo: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Mtra. Guadalupe Escamilla Gil (DGOSE/UNAM), Mtro. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/UNAM). Consejo Editorial: Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina), José García Franco (FES-Zaragoza UNAM), Dra. Guadalupe Villegas Tapia (FES-Aragón UNAM), Lic. Daniel Levy (Puntoseguido, Argentina), Mtro. Alberto Monroy Romero (FES-Zaragoza UNAM). Comité Editorial Nacional: Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar (DGOSE-UNAM), Dr. Gerardo Meneses Díaz (IFES-Aragón UNAM), Mtra. Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali), Dra. Ana María Rosado (FES-Zaragoza UNAM), Dr. Gregorio Hernández Zamora (UAM-Cuajimalpa). Comité Editorial Internacional: Mtro. Sergio E. Rascovan (Puntoseguido, Argentina); Dr. Horacio Foladori (Chile); Dr. Alfonso Marcelo Universidad de Sao Paulo, Brasil); Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España). Diseño Editorial: María Enriqueta Arias E. y Alia Sucillo E.; Arquitecto de Información: Mtro. Waldo Ríos. Correctoras de Estilo: Lic. Stella Cortés Rocha, Lic. Claudia Ruiz Cuevas. Asistente Comercial: Javier Estrella. Administrador: Lic. Jorge Ramírez. Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF), Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C., (AMAPSI), Revista Alternativas en Psicología.

Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Corregidora N° 5, Int. 26, 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-psl.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. IX Número 23, Julio-Diciembre 2012

Editorial.....	1
Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras, Luis Sobrado Fernández, Cristina Ceinos Sanz y Rebeca García Murias.....	2
La significación de la Orientación Educativa en estudiantes del 6º grado del bachillerato del plantel 1 de la ENP, Arturo Meza Mariscal.....	11
Regionalización y oferta educativa. La demanda de programas académicos en humanidades en Puebla, Jorge A. Fernández Pérez, Lilia Alarcón Pérez, Guadalupe Barajas Arroyo y Daniel A. Fernández Barajas.....	19
Necesidades de orientación de padres de estudiantes de telesecundaria, Angel Alberto Valdés Cuervo, Maricela Urías Murrieta y Marco Ito Barreras.....	30
Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología, Elsa Guevara Ruiseñor, Denise Medel Figueroa y Carlos Camilo García.....	36
Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior, Cuauhtémoc Chávez Zavaleta.....	43
La UNAM en la oferta nacional de posgrados de calidad, Guadalupe Escamilla Gil.....	51
Hojas Sueltas, Bernardo Antonio Muñoz Riveroll.....	56
Lugar y proyecto de la orientación educativa. Reflexiones desde la contemporaneidad, Ana Luz Flores Pacheco.....	60
Los jóvenes y el futuro, Sergio Rascovan.....	62

Separata No. 13: Consultas de artículos de la REMO registrada por EBSCO Internacional en Internet, 2008-2011



Imagen de Portada: "Miranda y la Tempestad" de Jhon William Waterhouse (1916), es.paperblog.com. Contraportada: "Flora" de Evelyn de Morgan (1894), www.flickr.com

EDITORIAL

En México se observa una visión caleidoscópica y trágica de la realidad, acompañada de una generosa cantidad de evidencias que la documentan. "México, me dueles" es ya una expresión común. Existe una realidad que lacera nuestra integridad como persona, la muerte de por lo menos 60 mil personas, propiciada no por una catástrofe imprevisible (como los que provocan los llamados "desastres naturales") sino por una guerra civil que ha sido alimentada por la aplicación de una política gubernamental tan obtusa como fallida y más espectacular que eficaz, frente al imperio del narcotráfico y su diversificada actuación criminal.

Otra visión la tenemos con la presencia fuerte del binomio corrupción-impunidad, que como un cáncer se ha extendido en instituciones públicas y privadas, en donde el robo, fraude o tráfico de influencias realizadas por delincuentes de cuello blanco, son hechos cotidianos y permanentes en la tarea secularizada de una gran parte de políticos profesionales y empresarios. Además, todavía se observa que la impartición de la justicia sigue favoreciendo a quien posee el poder económico y político y no a quien tiene la razón.

El servicio educativo refleja en buena medida esta realidad. La violencia se ha extendido a la escuela, y ésta, a través de su comunidad académica, se organiza para abatirla. La deserción escolar se ha fortalecido en todos los niveles del sistema educativo, debido a la crisis económica que enfrenta el país y que afecta considerablemente el poder adquisitivo de las familias, obligando a niños y jóvenes a abandonarla. El retroceso educativo se advierte, principalmente, en la educación básica, mientras que en el bachillerato y la educación superior los rezagos se mantienen y fortifican, como la exclusión y falta de oportunidades para los y las jóvenes de ingresar a los mejores bachilleratos y a las mejores licenciaturas que ofrecen las Instituciones de Educación Superior, IES, en donde la demanda por ingresar crece año con año, mientras que la oferta disminuye.

No obstante, esta situación difícil, los y las educadoras del país, así como investigadores, orientadores educativos, etcétera, invierten su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad, que contribuya a que los estudiantes aprendan y se formen como personas útiles y productivas, a que vean en sus intereses y perspectivas la escolaridad y el estudio permanente como una de las mejores vías para desarrollarse individual y socialmente.

En este espacio es en donde se inscribe el modesto papel que anima la presencia de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO, de proponerse como un medio y portavoz de aquellas experiencias educativas reportadas en una investigación, narradas a través del ensayo o escritas para el conocimiento de la opinión pública, etcétera; elaboradas por los y las educadoras que mantienen la convicción que la educación debe y puede mejorar, para beneficio de los alumnos y también de todos.

Así, de esta manera, la resistencia activa de los educadores lleva a situar a la REMO como un foro. En este número 23 ofrecemos colaboraciones en donde se investiga y reflexiona sobre experiencias y hechos educativos. En este ejemplar se pone a consideración de nuestros queridos lectores, una investigación realizada en la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 en donde se da cuenta sobre el nivel de impacto que tiene el servicio de orientación educativa entre los preparatorianos.

También se publica una investigación realizada por docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, acerca de la demanda que existe para cursar la Licenciatura en Humanidades. Otra investigación, muy interesante que aborda un enfoque de género, es la realizada por docentes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la UNAM, que consistió en identificar el nivel de conocimiento que los y las estudiantes de esta carrera tienen acerca del papel y trascendencia que la mujer tiene en el campo de la investigación psicológica.

Del Instituto Tecnológico de Sonora, se presenta el desarrollo y los resultados de una investigación que se propuso conocer las necesidades de orientación educativa planteadas por los padres de familia de una telesecundaria. De la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, un equipo de investigadores nos presenta un trabajo acerca de la demanda de programas de licenciatura en humanidades que ofrece dicha institución; y de la UNAM, Cuauhtémoc Chávez Zavaleta nos ofrece una contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior.

Por otro lado, la información que ofrece REMO acerca de la oferta educativa de interés para los orientadores, docentes y tutores no puede fallar y aquí publicamos los posgrados de calidad de la UNAM en el marco de la oferta nacional. De igual importancia, un equipo de docentes de la Universidad de Santiago de Compostela, España, proponen de manera fundamentada la importancia que tienen y tendrán las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el ámbito escolar y particularmente en la orientación profesional. Advierten de la existencia de un analfabetismo en este campo por parte de los educadores en su conjunto.

Reiteramos la invitación a nuestros lectores para colaborar con la REMO, un medio que pese a las condiciones adversas en las que se desarrolla, al igual que la educación, sigue siendo un arma cargada de futuro.

México, D.F. Septiembre de 2012
Consejo Directivo

Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras

Luis M. Sobrado Fernández,¹
Cristina Ceinos Sanz,
Rebeca García Murias

Resumen: Desde finales del siglo pasado, ha tenido lugar una auténtica revolución tecnológica producida, entre otros factores, por la inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la totalidad de ámbitos y sectores. La Orientación Profesional no ha permanecido ajena a dicha revolución, por lo que los profesionales de dicho sector han de afrontar un auténtico proceso de alfabetización tecnológica con el propósito de adquirir las competencias y cualificaciones necesarias para poder dar respuesta a las demandas actuales y, en consecuencia, favorecer el uso de estas herramientas en el desarrollo de los procesos y acciones de Orientación. Con la intención de favorecer este cometido —la formación en TIC de los orientadores—, se presentan ejemplos de prácticas innovadoras con la finalidad de dar a conocer experiencias concretas basadas en el uso de medios y recursos tecnológicos. **Palabras Clave:** Tecnologías de la información y de la Comunicación, Orientación Profesional, alfabetización digital, uso de recursos tecnológicos, buenas prácticas.

Abstract: From the end of the last century, a real technological revolution has taken place. It has been produced, among other factors, by the inclusion on Information and Communication Technologies (ICTs) in all fields and sectors. Vocational Guidance has not been apart from such a revolution, so practitioners in this area have to face a real technological training process with the aim of achieving the competences and qualifications that are necessary to be able to answer the current demands and so favour the use of these resources in the processes and actions development of Guidance. With the goal of achieving this use, the counselors ICTs training, examples of innovative practice are shown, with the aim of making particular experiences known, based on the use of technological means and resources. **Key Words:** Communication and Information Technologies, Vocational Guidance, technological training process, use of technological resources, good practice.

Sumário: Desde o final do século passado, a sociedade sofreu uma verdadeira revolução tecnológica em todas as áreas e sectores. A inclusão de tecnologia da informação e comunicação (TIC), foi um, entre outros fatores, que produziu essa revolução. A orientação profissional não ficou à parte desta revolução, razão pela qual, os profissionais deste setor têm de enfrentar um verdadeiro processo de alfabetização tecnológica, tendo em vista a aquisição de competências e habilidades que lhes permitam estar preparados para responder às necessidades atuais e, conseqüentemente, promover o uso dessas ferramentas no desenvolvimento de processos e ações de orientação. Com a intenção de facilitar essa tarefa - a formação em TIC dos orientadores, apresentamos exemplos de práticas inovadoras com a finalidade de dar a conhecer experiências concretas baseadas no uso dos meios e dos recursos tecnológicos. **Sumário:** tecnologia da informação e comunicação, orientação profissional, alfabetização tecnológica, uso dos recursos tecnológicos, boas práticas.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha existido un gran interés por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito de la Orientación Profesional, que se ha visto reforzado internacionalmente por la atención que la Unión Europea, la Organización para la Cooperación

y Desarrollo Económico (OCDE), UNESCO, entre otros, brindan a esta temática en sus documentos de trabajo sobre las políticas de formación y orientación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

1. Luis M. Sobrado Fernández. Institución: Universidad de Santiago de Compostela. Teléfono: 0034 981563100// Ext. 13832. Fax: 0034 981530402. Correo Electrónico: luismartin.sobrado@usc.es. Cristina Ceinos Sanz. Institución: Universidad de Santiago de Compostela. Teléfono: 0034 981563100// Ext. 13823 Fax: 0034 981530402. Correo Electrónico: cristina.ceinos@usc.es. Rebeca García Murias. Institución: Universidad de Santiago de Compostela. Teléfono: 0034 981563100// Ext. 13832. Fax: 0034 981530402. Correo Electrónico: rebeca.garcia@usc.es

En junio de 2001 se celebró en Göteborg (Suecia) la Quinta Conferencia Europea sobre las TIC en Orientación, "Quality and Ethics in Web-based Guidance", dando como resultado la elaboración de un Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente, en el que se incluyen recomendaciones en este sentido (Sampson, 2001). Destaca, entre otros, el papel que desempeñan las TIC en el incremento de la calidad de los servicios: facilitar nuevas perspectivas y oportunidades dirigidas a responder a necesidades cada vez más individualizadas y diversificadas, así como fortalecer el papel de los técnicos en Orientación (Repetto y otros, 2009).

El uso de las TIC en el ámbito de la orientación se considera cada vez más necesario y urgente, con el principal reto de enfrentarse a los numerosos cambios de una sociedad sin fronteras. En comparación con los métodos tradicionales de Orientación, hoy en día, las TIC posibilitan el acceso a un mayor público, en lugares más distantes, hacia áreas de conocimiento diversas, con la ventaja de una gran reducción en sus costes. No obstante, su implantación puede conllevar problemas de ética profesional y de formación de los técnicos en las competencias necesarias para otorgar servicios de orientación a distancia (AIOEP, 2003).

Con el propósito de subsanar las dificultades formativas en materia de recursos de las TIC en Orientación, se consideran básicos e imprescindibles los procesos de alfabetización tecnológica, en los que la difusión de buenas prácticas puede favorecer la integración y uso de estas herramientas en el ámbito orientador.

1. PRESENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, paulatinamente, de igual modo a lo acontecido en otros sectores, han penetrado en la Orientación Profesional, lo que implica la asunción de diversos cambios en dicho ámbito. Puede afirmarse que las herramientas tecnológicas han provocado, durante los últimos años, un fuerte impacto en el marco orientador, derivándose del mismo como consecuencias más destacadas, las siguientes:

- Introducción y presencia de las herramientas tecnológicas en dicho escenario de intervención.
- Empleo de las múltiples potencialidades que ofrecen.

- Aparición de nuevos entornos de orientación (e-orientación), también conocidos bajo la denominación de virtual u *on-line*.

- Desarrollo de nuevas competencias tecnológicas.

- Puesta en práctica de acciones de asesoramiento continuo, favorecedoras de la adaptación a los cambios producidos. (Sobrado y Ceinos, 2011: 88-89).

Las potencialidades de los recursos tecnológicos en orientación son múltiples, a pesar de que éstas dependen de los objetivos que se pretendan alcanzar con las acciones a desarrollar, de los medios existentes a nuestra disposición, así como de los usuarios implicados en los procesos orientadores. Se puede afirmar que el desarrollo experimentado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Orientación Profesional ha generado múltiples beneficios, destacando, entre otros, los que se enumeran a continuación (Marco, 1995; Repetto y Malik, 1998; Álvarez González, 1999; Marín y Rodríguez Espinar, 2001; Repetto, 2002; Sobrado y otros, 2002; Sobrado, 2004; Pantoja, 2004; Ceinos, 2008 y 2009b; Sobrado y Ceinos, 2011):

- Fuente de información y recursos.

- Acceso, almacenamiento, tratamiento y difusión de grandes cantidades de información.

- Medio de comunicación y colaboración interpersonal en cualquier momento y lugar, lo que supone la ruptura de barreras espacio-temporales.

- Nuevos entornos de orientación: a distancia, e-orientación.

- Instrumentos de gestión y administración.

- Soportes específicos de asesoramiento.

- Mejora del funcionamiento y calidad de los procesos y servicios orientadores.

- Mayor motivación de los destinatarios de las acciones asesoras y clientes del servicio.

- Satisfacción de las nuevas necesidades de las personas.

De la revisión de las aportaciones realizadas por los diferentes autores en lo que respecta a las posibilidades de los medios tecnológicos en Orientación, desde una perspectiva personal, las principales aplicaciones y usos de dichas herramientas en este ámbito de actuación (consecuencia de la revolución tecnológica experimentada en los últimos años, así como de la aparición de múltiples instrumentos, con la finalidad básica de favorecer la implementación de las tareas orientadoras), son las que se indican (Ceinos, 2008):

- Recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico.
- Soporte para el asesoramiento, orientación y consulta.
- Herramienta de información.
- Medio de comunicación.
- Instrumento de formación e investigación.
- Apoyo para la gestión de procesos y acciones orientadoras.

No obstante, como sucede con otros recursos, aquellos de carácter tecnológico también presentan sus limitaciones, por lo que se señalan los que se expresan (Sobrado y Ceinos, 2011):

- Necesidad de tener infraestructuras tecnológicas adecuadas, así como una constante actualización.
- Aparición de nuevas desigualdades: brecha digital.
- Desconocimiento de las potencialidades que las herramientas tecnológicas ofrecen en dicho ámbito de actuación.
- Escasa formación de los orientadores en lo que a los recursos TIC se refiere, lo que supone la falta de competencias específicas que favorezcan su integración en el desarrollo de acciones orientadoras.
- Falta de experiencia en el uso de estos medios.
- Necesidad de contar con competencias específicas que favorezcan el uso de los mismos, por lo que los procesos de alfabetización digital se convierten en imprescindibles.

No obstante, a pesar de la existencia de inconvenientes en lo que a la integración de las herramientas TIC se refiere, destaca como una de las principales potencialidades, la posibilidad de implementar procesos de orientación basados en la flexibilidad, lo que supone la posibilidad de:

“ofrecer, en consecuencia, respuestas diferenciadas en función de las características y demandas formuladas por los destinatarios de las acciones formativas o asesoras. Esta flexibilidad, a un tiempo, implica flexibilidad espacial y temporal para la interacción; recepción de información y conocimientos; para la interacción con diferentes códigos; para la selección del tipo de comunicación a establecer, etc.” (Sobrado y Ceinos, 2011: 94).

2. ALFABETIZACIÓN DIGITAL: UNA NECESIDAD EMERGENTE

Ante la presencia de un panorama caracterizado por

rasgos y factores como los que acaban de ser comentados, nadie debe permanecer ajeno, a pesar de que el cambio requerido para adaptarse a esta nueva realidad sea complejo y difícil de afrontar, no olvidando que dichos cambios exigen competencias, cualificaciones y perfiles profesionales progresivamente más acordes con las demandas actuales, destacando por su relevancia, en el presente trabajo, las capacidades de carácter tecnológico.

Por consiguiente, aparecen nuevas necesidades formativas, consecuencia básica de los procesos de adaptación y actualización profesional exigidos por la sociedad actual. Ante esta situación es necesario que los orientadores adquieran un perfil profesional en el que, junto a otras competencias básicas e imprescindibles (de carácter general y específicas), estén presentes las de carácter técnico, las cuales permitirán hacer un uso efectivo de los recursos TIC con el fin de poder responder, de este modo, a las demandas formuladas por la revolución técnica.

Esta formación tecnológica destinada a los orientadores debe dar a conocer las posibilidades que las herramientas tecnológicas ofrecen: fomentar una actitud positiva hacia las mismas, favorecer la adquisición e interiorización de las competencias necesarias para hacer uso de éstas y adoptar y desarrollar nuevos roles y funciones exigidos y demandados por la sociedad actual. Las habilidades tecnológicas se convierten en imprescindibles desde el momento en que estos recursos irrumpen en la totalidad de ámbitos sociales, lo que implica una serie de exigencias, como son la necesidad de poseer unos conocimientos mínimos y el dominio de tales instrumentos (Cogoi, 2005).

Por tanto, son necesarios procesos formativos vinculados con el manejo, uso y aprovechamiento de las TIC, al tiempo que se ofrezcan los recursos necesarios, de cara a favorecer la integración de dichos medios en el ámbito orientador (Sobrado, 2006).

De este modo, los profesionales de la Orientación estarán en condiciones de adquirir las destrezas técnicas necesarias, así como la capacidad crítica para hacer un uso adecuado y efectivo de las mismas. Las acciones formativas se convierten en imprescindibles, siendo necesaria la participación en éstas con el propósito de adquirir, desarrollar e interiorizar, a través de ellas, las habilidades instrumentales, cognitivas y actitudinales exigidas para hacer uso de las herramientas tecnológicas existentes (Area, 2008).

La actualización y reciclaje de los profesionales, hoy en día, es básica para poder afrontar, a través del desarrollo e implementación de buenas prácticas, los desafíos, demandas y exigencias planteadas por la sociedad

actual. Los retos que dichas acciones formativas han de plantearse son los que siguen:

1. “Superar las actitudes negativas y reacias, consecuencia de la escasez formativa que poseen en lo que respecta a las múltiples potencialidades y beneficios ofrecidos por las TIC, modelos de aplicación de dichos instrumentos, experiencias prácticas desarrolladas a través de estos recursos y escaso dominio de éstos.
2. Capacitar para el uso y dominio de las herramientas tecnológicas, de modo que se incorporen en su labor profesional.
3. Diseñar, crear, implementar y evaluar recursos e instrumentos basados en las TIC para su propio ámbito de intervención.
4. Adoptar un sentido ético, crítico y reflexivo en lo que respecta al uso de estos recursos” (Ceinos, 2008: 562-563).

La tendencia actual en lo que a la formación tecnológica de los orientadores se refiere debe dejar de centrarse de manera exclusiva en modelos de preparación en TIC basados, mayoritariamente, en la dimensión instrumental o grado de dominio de tales herramientas. Hoy en día, es necesario que este colectivo lleve a cabo acciones formativas que favorezcan y promuevan la capacitación necesaria para plantear innovaciones con recursos tecnológicos. En consecuencia, las iniciativas de formación deben ayudar a integrar las TIC en el desarrollo de actuaciones orientadoras, no enfocándose, exclusivamente, en el conocimiento de determinados programas informáticos básicos. De este modo, podrán llevarse a cabo ejemplos de “buenas prácticas”, concepto sobre el cual se articulan numerosas políticas educativas en el ámbito internacional (Watts, 2005).

En síntesis, la formación del colectivo de orientadores no sigue un ritmo paralelo al tecnológico, caracterizado como cambiante, propio del contexto social y del ámbito de intervención en el que los orientadores desarrollan su labor profesional. Los recursos tecnológicos pueden desempeñar un papel fundamental en la implementación de tareas de orientación, por lo que es preciso que las acciones formativas a desarrollar por los orientadores adopten una doble perspectiva, ya que estos procesos deben entenderse como preparación para y con las TIC, contribuyendo ambas a una alfabetización digital que favorecerá su actualización, así como el conocimiento, dominio e integración de los instrumentos tecnológicos en su práctica habitual.

Para lograr esta capacitación, además de las actuaciones formativas, es necesario que se faciliten y proporcionen los medios adecuados y necesarios para poder hacer

uso de las herramientas tecnológicas, sin olvidar la importancia de contar con un asesoramiento continuado durante la fase de aplicación de dichos instrumentos en la implementación de prácticas profesionales.

Por tanto, las propuestas de formación dirigidas a los orientadores deberán fomentar el desarrollo de un conocimiento que supere la capacitación para el manejo técnico de estos recursos, dando paso a un saber que favorezca la comprensión de las múltiples posibilidades que ofrecen, la integración de éstos en función de las necesidades reales detectadas, así como la adopción de una postura crítica y reflexiva al respecto. Se trata de desarrollar un conocimiento práctico para que estos instrumentos se conviertan en un elemento cotidiano en los centros y servicios de orientación, demostrando su utilidad en las diferentes situaciones que el colectivo de orientadores ha de afrontar.

3. CENTRO DE RECURSOS PROFESIONALES EN ORIENTACIÓN

Con base en lo expuesto con anterioridad, se considera que la práctica orientadora ha de ir estrechamente ligada a la renovación y actualización de conocimientos, contenidos, recursos, procedimientos y metodologías. El orientador debe ser absolutamente permeable al dinamismo del mercado laboral al igual que a los cambios sociales, políticos y legales que, de manera constante, se articulan como medidas de adaptación a esta realidad renovadora.

Por este motivo, la búsqueda, intercambio y análisis de la información ha de ser una de las competencias más importantes en el desarrollo de los orientadores. Hasta hace relativamente poco, el profesional de la orientación recogía y clasificaba la información, básicamente, en soporte documental escrito, siendo frecuente que gran parte de ella quedase desfasada en un corto período de tiempo, exigiendo un importante esfuerzo de actualización continuada, junto con un coste elevado en tiempo y materiales. Por este motivo, resulta interesante diseñar y gestionar un Centro de Recursos Profesionales para la Orientación a través de Internet, como formato innovador que integre información de interés en orientación y que, complementariamente, permita la comunicación e intercambio de experiencias entre los orientadores.

La utilidad de este medio se evidencia además por lo atractivo del entorno que crea la facilidad de manejo, que permite la diversidad de contextos en los que se puede utilizar y por la estructura no lineal que posee.

Actualmente, este recurso se encuentra al alcance de cualquier profesional de la orientación que posea un conocimiento mínimo sobre las herramientas informáticas. Su formato puede adaptarse al de un *web blog*, su coste es gratuito, ya que existen servidores y portales que ofrecen la posibilidad de un espacio de este tipo, y el diseño ha de adaptarse a las necesidades, gustos estéticos y nivel de conocimientos tecnológicos del orientador que lo vaya a implementar.

Un Centro de Recursos para la Orientación apoyado en Redes no ha de limitarse a proporcionar sus propios materiales para el acceso de los orientadores desde sus unidades, sino que además, ha de servir de medio de comunicación bidireccional que permita a estos profesionales publicar sus propios recursos, documentos, ideas, expectativas, etcétera. El uso de Internet puede ayudar a los técnicos en Orientación a reducir su aislamiento, establecer contactos con los colegas y fomentar su autonomía.

El Centro de Recursos para la Orientación en Internet plantea los siguientes objetivos básicos:

- Proporcionar información diversa (textual, audiovisual, gráfica) vinculada con la Orientación.
- Facilitar la obtención de recursos y materiales útiles en la práctica orientadora (programas y aplicaciones multimedia, utilidades informáticas, artículos, documentos, enlaces).
- Posibilitar la comunicación con otros orientadores, a través del correo electrónico, foros o *chats*, entre otros medios, para la elaboración de proyectos conjuntos, intercambio de ideas y materiales, difusión de las creaciones personales, conocimiento mutuo, entre otros.
- Facilitar la realización de aprendizajes *on-line* a través de cursos, jornadas, seminarios.

4. EXPERIENCIAS INNOVADORAS SOBRE EL USO DE LAS TIC EN ORIENTACIÓN

Cabe referirnos a la todavía escasa formación de los agentes orientadores para acometer el reto de incluir las herramientas tecnológicas en el desarrollo de las tareas de su quehacer profesional, por lo que se requiere una preparación específica, así como la creación de materiales tecnológicos concretos en el ámbito orientador que favorezcan la consecución de este cometido (Sobrado, Ceinos y Fernández Rey, 2010).

Progresivamente, la preocupación y el número de actuaciones destinadas a fomentar el uso de las TIC en los servicios de orientación aumenta, aunque el panorama

actual no resulte satisfactorio, por lo que se requiere dar a conocer ejemplos de prácticas innovadoras, con el propósito de ofrecer motivación, formación, recursos y directrices que faciliten la transmisión de conceptos y contenidos, así como el cambio de actitudes vinculados a la educación en valores para fomentar el empleo de las herramientas tecnológicas en el desarrollo e implementación de las tareas de carácter orientador. Con esta intención se presentan las siguientes iniciativas:

DENOMINACIÓN DE LA PROPUESTA: Hola

Descripción: Sistema Integrado de Formación Profesional, puesto en marcha en 2005, basado en la información, orientación y asesoramiento ofrecido a las personas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y orientación que los sujetos presenten a lo largo de su vida.

Los colectivos destinatarios de dicha iniciativa son: alumnado, profesores y formadores, personas desempleadas, trabajadores en activo, familias, profesionales de la orientación, así como agentes sociales y económicos.

La metodología innovadora empleada se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Una arquitectura *Web* fundamentada en bases de datos interrelacionadas.
- Un sistema de entradas múltiples para el mantenimiento de información actualizada.
- Estructuras de fácil navegabilidad.
- Desarrollo de herramientas de autoayuda.

Entre los servicios que ofrece, destacan los siguientes:

- Perfiles Profesionales: Guías ocupacionales, colecciones temáticas, Hola TV y Guía de Nuevas Ocupaciones.
- Búsqueda de Empleo: Orientación para el trabajo, empleo en Internet, simulador de entrevistas y autoanálisis de competencias laborales.
- Utilización de herramientas tecnológicas: las TIC en el trabajo y E-Orientación.
- Temas transversales: cultura laboral, conciliación, formación emprendedora, reciclaje y medio ambiente, así como E-prevención en riesgos laborales.

Localización: www.educastur.es/hola

DENOMINACIÓN DE LA PROPUESTA: Orienta

Descripción de la propuesta: Servicio telemático en el que se ofrece orientación para favorecer el proceso de búsqueda activa de empleo, mediante el uso de las herramientas tecnológicas.

Se caracteriza por la utilización de Internet como procedimiento que proporciona de forma rápida y ágil toda la información que se necesita en materia de formación, asesoramiento y empleo, a la vez que da a conocer los cauces y mecanismos para acceder al mercado laboral, sin olvidar que es el propio sujeto quien debe guiar su búsqueda de trabajo y adaptarla a lo que pretende conseguir.

Localización: www.juntadeandalucia.es/empleo/orienta

DENOMINACIÓN: E-GOS: e-Guidance and e-Government Services

Descripción de la propuesta: Su objetivo se centra en mejorar el empleo y la capacidad de los profesionales de la orientación, mediante la utilización de un prototipo que permita la prestación *on-line* de servicios de orientación —de enseñanza y formación profesional en servicios electrónicos de orientación—, así como la movilidad transfronteriza.

E-GOS ofrece servicios integrados y personalizados a individuos que, por diversas razones, tienen dificultades en el acceso o no acuden en absoluto a los servicios ofertados por las oficinas tradicionales.

El servicio electrónico de orientación puede ser utilizado por la población beneficiaria desde sus ordenadores personales, desde quioscos de orientación electrónica (E-O) de sus zonas de residencia y desde estaciones de éstos, del socio analista o de cualquier organización asociada.

Un servicio de entrega a distancia no sólo ayuda a las administraciones locales a limitar los costes de orientación y apoyo, sino que puede mejorar la relación positiva con la ciudadanía, sin pasar por el enfoque “frontal” tradicional. Para reducir los desplazamientos, para acercar los servicios y reducir los recursos humanos y financieros, E-GOS es una opción adecuada de mejora del bienestar de un territorio, así como de las políticas para la orientación educativa, la formación y el empleo.

Localización: <http://www.egos-cip.eu/es/>

DENOMINACIÓN DE LA PROPUESTA: Educaweb

Descripción de la propuesta: Portal dedicado a prestar servicios de orientación a personas, instituciones, empresas, centros de formación y de consultoría educativa. Entre las prestaciones que ofrece, destacan las siguientes: orientación adaptada a los usuarios y a las necesidades específicas que plantean; asesoramiento *on-line*; aula móvil; consultas personalizadas; evaluación de perfiles; seminarios; charlas; conferencias. A través de todos estos servicios es posible tener grandes cantidades de información, en función de diferentes perfiles de acceso (estudiantes, profesionales de la educación, instituciones educativas, empresas del sector formativo, entre otros) acerca de las salidas profesionales y académicas existentes, recursos educativos, investigación pedagógica, publicaciones.

Localización: <http://www.educaweb.com>

DENOMINACIÓN: Monster

Descripción de la propuesta: Espacio *web* con bolsa de trabajo y una sección de Orientación Profesional. Dentro de la bolsa, se permite la creación del *Currículum Vitae*, la visualización de empresas, así como las ofertas de trabajo existentes. Por su parte, dentro del sector de Orientación Profesional, se ofrecen las siguientes alternativas:

- a) *Cómo encontrar empleo:* Cómo buscar trabajo, crear un *Currículum Vitae*, escribir una carta de presentación y realizar una entrevista.
- b) *Cómo mejorar tu puesto:* formarse y mejorar, promocionar y ascender, dirigir y actuar en equipo, trabajar y vivir.
- c) *Salarios, contratos y derechos:* información sobre estas temáticas.
- d) *Cómo cambiar de trabajo:* prepararse para cambiar de empleo, gestionar el cambio y la salida.
- e) *Alternativas a tu futuro laboral:* reorientarse, autoempleo y pasos a seguir en la creación de una empresa.

Localización: <http://monster.es>

DENOMINACIÓN: Infoempleo

Descripción de la propuesta: Sitio web en el que se recoge información de interés para llevar a cabo el proceso de búsqueda de trabajo, centrado básicamente en las siguientes temáticas: becas y empleo público, artículos de trabajo y consejos de empleo, así como tipos de contratos. Esta información se complementa con cursos de empleo on-line y con enlaces a portales de éste en España y en el extranjero.

Localización: <http://www.infoempleo.net/>

DENOMINACIÓN: ORIENT@

Descripción de la propuesta: Portal específico de Información y Orientación Profesional llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia, coordinado y administrado por el Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional (CNROP) desde el año 2003. Su principal objetivo consiste en favorecer el acceso a una información integrada sobre oportunidades educativas, formativas y profesionales, al tiempo que proporciona a sus usuarios orientación para favorecer el diseño y construcción de su plan de formación e inserción laboral. Dicho portal presenta tres bloques de contenidos:

1. Oportunidades de aprendizaje: Información sobre las diferentes posibilidades de formación existentes a lo largo de la vida: Qué estudiar (amplía información sobre la oferta de aprendizajes); Dónde hacerlo (listado de centros en los que se puede cursar la opción seleccionada); y Orientación (favorece la construcción de itinerarios formativos). Tomando como referente la formación de partida, presenta diversas oportunidades de preparación.
2. Profesiones: Ofrece orientación profesional sobre las distintas ocupaciones y la relación que existe entre cada una de ellas y las opciones de aprendizaje.
3. Oportunidades de empleo: Información relativa a las ofertas de éste en España y Europa.

Este portal se caracteriza por su accesibilidad (fácil acceso a información estructurada y organizada sobre las distintas alternativas formativas existentes, las características de las diferentes ocupaciones del mundo profesional y las oportunidades de empleo); su interactividad (permite la comunicación con el usuario a través del buzón de consultas y sugerencias (atendidas por orientadores); foros abiertos al debate sobre información y orientación profesional; plataformas de información sobre temas educativos, formativos y profesionales; plataforma de

comunicación entre profesionales de la orientación y encuestas cuyo objetivo es la mejora del servicio) y su carácter integrado (presenta un enfoque integrado de la educación, formación y empleo, favoreciendo la cooperación entre Administraciones educativas y laborales del ámbito europeo, nacional, autonómico o local).

Localización: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/F.Profesional/orienta.htm>

DENOMINACIÓN: Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)

Descripción de la propuesta: Sus principales objetivos consisten en: 1. Organizar los servicios de empleo existentes de cara a optimizar el uso de los recursos disponibles; 2. Ayudar a las personas a encontrar un trabajo y a las empresas a contratar a los trabajadores apropiados a sus necesidades; 3. Fomentar la formación del usuario en estrecha vinculación con la política laboral; 4. Gestionar y controlar las prestaciones de empleo; y 5. Ayudar para fomentar y proteger el trabajo.

Entre los servicios que ofrece relacionados con el empleo, destacan los siguientes:

1. Trabajador: Buscar empleo: A través de los Servicios Públicos de Empleo (SPEs); de una Agencia de Colocación; en Europa (Red Eures); convocatorias de trabajo en Europa y en países no pertenecientes al Espacio Económico Europeo (E.E.E.).
2. Empresario: Contratar trabajadores a través de los Servicios Públicos de Empleo (SPEs); de una Agencia de Colocación; en Europa (Red EURES) y en países no pertenecientes al Espacio Económico Europeo.
3. Creación de nuevas empresas: Apoyo a iniciativas empresariales: Autónomos; Sociedades Laborales y Cooperativas.
4. Entidades Colaboradoras: Centros cooperadores de Orientación Profesional para el Empleo; Agencias de Colocación; Corporaciones locales, Instituciones y organismos.

Localización: <http://www.sepe.es/>

DENOMINACIÓN: Servicio de Apoyo al Emprendimiento y al Empleo (SAEE)

Descripción de la propuesta: Servicio de Orientación de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que se incluyen las siguientes áreas de intervención:

1. Área de Autoempleo: Dedicada a la difusión y fomento de la cultura emprendedora en la comunidad universitaria.
2. Área de Orientación Laboral: Presta diversos servicios de cara a favorecer y facilitar apoyo a los destinatarios en su proceso de inserción en el mercado laboral.
3. Área de Información Juvenil y apoyo integrado a los SAEE –Servicios de Apoyo al Emprendimiento y al Empleo–: Enfocada, por una parte, a la puesta en práctica de actividades de apoyo a las acciones emprendedoras, mientras que, por la otra, desarrolla tareas basadas en aspectos de interés para la comunidad universitaria juvenil.

Localización: <http://www.usc.es/gl/servizos/saee/index.html>

DENOMINACIÓN: RedIRIS (Red Española de I+D)

Descripción de la propuesta: Incluye las listas de distribución más significativas del ámbito orientador, donde se incluyen direcciones de correo electrónico de utilidad para el envío y recepción de mensajes entre todos los sujetos inscritos. De este modo, a través de este servicio, se puede acceder a listas de foros de discusión relacionados, entre otros aspectos, con la orientación e inserción profesional.

Localización: <http://www.rediris.es/>

DENOMINACIÓN: Revistas Electrónicas

Descripción de la propuesta: Existen publicaciones de este tipo, como la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía –REOP– y la Revista de Investigación Educativa –RIE–, las cuales pueden consultarse íntegramente a través de la Red. De este modo, es fácil acceder a experiencias llevadas a cabo en orientación, así como a artículos elaborados por especialistas de este ámbito de intervención.

Localización: <http://www.uned.es/reop/> // <http://revistas.um.es/rie>

CONCLUSIONES

Constantemente, la Orientación Profesional ha ido adaptándose a la pluralidad de cambios producidos, no sólo en el marco laboral, sino también en el escenario social en el que se desarrollan las personas que buscan empleo y los orientadores como miembros de éste. En una realidad que oscila entre lo local y lo global, deben articularse estrategias que den respuestas a ambas polaridades sociolaborales, desde las más próximas al individuo a las más alejadas geográfica o vivencialmente.

En la actualidad, nos encontramos inmersos en una sociedad que vive en un permanente estado de revolución y/o cambio tecnológico. Los orientadores no deben ignorar esta evidencia, de modo que han de integrar la tecnología en su función profesional en la medida en la que ésta suponga un ahorro de tiempo, reduzca barreras geográficas y mejore la calidad del servicio prestado al ciudadano.

La nueva sociedad de la información, por otra parte, implica también riesgos y amenazas, ya que puede contribuir a incrementar las desigualdades sociales y económicas existentes a través de la denominada “brecha digital”, producida por la disparidad y discrepancia existente entre quienes tienen acceso real o no a las TIC.

En este sentido, los orientadores deben adoptar un papel activo como agentes sociales de cambio, contribuyendo, entre los usuarios que atienden, a promover y facilitar el acceso a los recursos tecnológicos, con el objeto de facilitar la búsqueda de empleo y la autonomía de uso.

A través de las acciones formativas presentadas se ofrece una serie de experiencias innovadoras en el ámbito de la Orientación Profesional para su conocimiento y generalización, en su caso, con las adaptaciones necesarias por parte de los agentes orientadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIOEP (2003). Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional. <http://www.iaevg.org> (Diciembre de 2011).
- Álvarez González, M. (1999). Orientación Profesional. Barcelona: CEDECS.
- Area Moreira, M. (2008). Alfabetización y Tecnología de la Información y la Comunicación. Madrid: Síntesis.
- Ceinos, C. (2008). Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Universidad de Santiago de Compostela (Tesis Doctoral).

- Ceinos, C. (2009a). "As ferramentas tecnolóxicas en Orientación Profesional: Avaliación do uso das Tecnoloxías da Información e da Comunicación polos axentes de orientación". *Revista Galega de Educación*, 43, 166-170.
- Ceinos, C. (2009b). "Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Orientación Profesional". En Sobrado, L. y Cortés, A. (Coords.) (2009). *Orientación Profesional: nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva (pp.183-201).
- Cogoi, C. (2005). *Ict Skills for Guidance Counsellors*. Bolonia: Outline Edizione.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000): *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Marco, R. (1995). "La tecnología informática en el asesoramiento vocacional". En F. Rivas (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis. (pp. 383-419).
- Marín, M.A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). "Prospectiva del diagnóstico y de la orientación". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, nº 2, 315-362.
- Pantoja, A. (2004). *La Intervención Psicopedagógica en la Sociedad de la Información*. Educar y orientar con nuevas tecnologías. Madrid: EOS.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol. I. Madrid: UNED.
- Repetto, E. y Malik, B. (1998). "Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación". En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis (pp. 363-374).
- Repetto, E. y otros (2009). "Acreditación de Competencias de los Orientadores Profesionales en contextos no escolares: El Proyecto Europeo EAS (European Accreditation Scheme)". *REOP*, Vol. 20, núm. 3, 3º Cuatrimestre, pp. 225-237.
- Sampson, J.P. (2001). "Quality and Ethics in web-based guidance: coping with change and stability". Comunicación presentada a la 5ª Conferencia Europea sobre TiC en Orientación. Göteborg, Junio de 2001.
- Sobrado, L. M. (2004). "Utilización das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) polos profesionais da Orientación". *Revista Galega do Ensino*, Nº 43, 89-106.
- Sobrado, L.M. (2006). "Las competencias de los Orientadores en el ámbito de las TIC". *Revista de Estudios sobre Educación*, Nº 11, 27-43.
- Sobrado, L.M.; Ceinos Sanz, Mª.C.; Fernández Rey, E. (2010). "Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación". *Comunicar*, Vol. XVIII, núm. 35, 167-174.
- Sobrado, L. y Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la Información y Comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L.M. y otros (2002). "Desafíos das novas tecnoloxías na orientación educativa e profesional". Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para o Trabajo. O Porto, Portugal.
- Watts, A. (2005). "Career Guidance Policy: An International Review". *Career Development Quarterly*, 54; 66-67.

WEBGRAFÍA: RELACIÓN DE PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- <http://www.educastur.es>
- www.educastur.es/hola
- <http://www.asturias.es>
- <http://www.fundacionctic.org>
- <http://www.iaevg.org>
- www.juntadeandalucia.es/empleo/orienta
- <http://www.educaweb.com>
- <http://monster.es>
- <http://www.infoempleo.net/>
- <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/F.Profesional/orienta.htm>
- <http://www.sepe.es/>
- <http://www.usc.es/gl/servizos/saee/index.html>
- <http://www.uned.es/reop/> // <http://revistas.um.es/rie>
- <http://www.egos-cip.eu/es/>
- <http://www.idieikon.com>

La significación de la Orientación Educativa en estudiantes del 6° grado de bachillerato del plantel 1 de la ENP

Arturo Meza Mariscal¹

Resumen: Se investigó el impacto de la orientación educativa más allá de la cuantificación de diversos aspectos eficientistas y de la evaluación de su eficacia, tratando de dimensionar el significado que la disciplina ha adquirido en los estudiantes que son su población objetivo. Se argumenta en torno a que al establecerse la significación que la orientación educativa tiene en el sujeto de la orientación, se puede comenzar a comprender la naturaleza del impacto producido. Para establecer referentes de comparación y elementos de análisis, se estableció simultáneamente la significación de diversas materias académicas del currículum escolar, además de la materia de Orientación Educativa. Las conclusiones señalan que la significación de la orientación educativa, en la muestra considerada, resulta positiva y acorde con la valoración adjudicada a diversas materias académicas con las que la orientación educativa comparte un espacio de significación semántica. **Palabras clave:** Significación, diferencial semántico, orientación educativa.

Abstract: To investigate the impact of educational guidance beyond the quantification of various aspects relating to the evaluation of the efficiency and effectiveness, trying to give a dimension to the meaning that the discipline has taken in students who are its people objective. We argue about that, by establishing the significance of educational guidance in the subject of guidance, you can begin to understand the nature of the impact. To establish benchmarks for comparison and analysis elements, simultaneously established the significance of various school subjects from the school curriculum, in addition to the field of Educational Guidance. The findings show that the significance of educational guidance in the sample considered, is positive and consistent with the valuation ascribed to various academic subjects with educational guidance which shares a space of semantic meaning. **Keywords:** Meaning, semantic differential, educational guidance.

Sumário: Para investigar o impacto da orientação educativa para além da quantificação dos vários aspectos relacionados com a avaliação da eficiência e eficácia, procurando dar uma dimensão do significado que a disciplina tem tido nos alunos que são as pessoas objectivo. Nós discutimos sobre isso, determinando a importância da orientação educativa é o tema da orientação, você pode começar a compreender a natureza do impacto. Para estabelecer parâmetros para comparação e análise de elementos, ao mesmo tempo estabeleceu a importância de diferentes disciplinas no currículo escolar, para além do campo da Orientação Educacional. Os resultados mostram que a importância da orientação educacional na amostra considerada, é positiva e coerente com a avaliação atribuída a vários assuntos académicos com orientação educacional que compartilha um espaço de significado semântico. **Palavras-chave:** Significado, diferencial semântico, orientação educacional.

INTRODUCCIÓN

La Orientación Educativa es un área del conocimiento tenida como disciplina independiente, a la que se le solicita para tratar temas personales, escolares, o familiares que van más allá de las funciones inicialmente asignadas en su origen, de apoyo vocacional (González y Lessire, 2005).

La labor del orientador ha llegado al punto de tener

que ser lo suficientemente dinámica como para entender la rapidez de los procesos de cambio de la sociedad y ser capaz de hacer comprensibles estos cambios a la comunidad educativa formada por estudiantes y docentes (Mitchell, Levin, y Krumboltz, 1999).

El orientador y su labor son un auténtico punto de confluencia en el que se comunican ámbitos, agentes y actores de la educación en el que se generan enlaces

1. Licenciado en Psicología, licenciado en Educación, maestro en Psicología Educativa por la UNAM. Orientador Educativo en el plantel 1 de la ENP. Actualmente es profesor titular en la UAM-Xochimilco, en la carrera de Psicología. Correo: arturomezamariscal@gmail.com

entre la institución y la familia; entre los estudiantes y los profesores; entre los estudiantes y su propia identidad.

Desde las diversas maneras en las que los profesionales de la orientación asumen su quehacer, recientemente ha cobrado importancia la necesidad de evaluar la labor que realizan, por las inquietudes que surgen desde apreciaciones como la de Leyva (2007), quien considera que la Orientación Educativa no está respondiendo a las necesidades de los jóvenes de desarrollar las competencias de elegir con objetividad una carrera profesional como parte de un proceso normalizado de desarrollo personal, lo que constituye sólo parte del cuestionamiento hacia la disciplina en cuanto a su dificultad para que los estudiantes encuentren guías de ocupación que les permitan tener una vida digna, lograr la canalización de sus aspiraciones e incorporarse plenamente a la sociedad.

En este sentido, presentan su contribución trabajos como los de De León y Rodríguez (2008), quienes a partir de la aplicación de un programa de orientación vocacional para la elección de carrera a nivel de educación media superior, en el que habiéndose colocado al alumno en un proceso de toma de decisiones donde se incluye información relativa a los intereses, aptitudes y preferencias universitarias, establecen el impacto de la orientación vocacional al determinar que 33% de los estudiantes modificaron su primera elección, una vez recibido el curso de orientación vocacional. De esta manera, la presencia del impacto de la orientación queda establecida, si bien no se registraron y evaluaron aspectos subjetivos relacionados con el proceso.

En cuanto a la relación existente entre el perfil vocacional y el rendimiento académico, Díaz, Morales y Amador (2008) establecen que en la medida que el egresado de bachillerato selecciona una carrera congruente con su perfil vocacional, existe una fuerte correlación entre la carrera así seleccionada y el rendimiento escolar, al punto de considerar que la congruencia con el perfil vocacional puede fungir como un elemento predictor del éxito escolar.

De manera semejante, la inducción de la adaptación a la vida universitaria en bachilleres mediante la aplicación de un programa diseñado ex profeso es evaluada por Añez (2008) mediante el uso de encuestas de opinión sobre el impacto de las actividades realizadas en la aplicación de dicho programa, obteniéndose una muy positiva valoración de los resultados del mismo.

Sin lugar a dudas puede mencionarse que hallazgos como los comentados confirman en general la trascendencia del trabajo del orientador y la pertinencia del papel de la Orientación Educativa.

Más aún, de manera ambiciosa, en tanto se pretende

acometer una evaluación curricular de la Orientación Educativa, propuestas metodológicas como las de Gutiérrez (2009) obligan a adherirse a un paradigma alternativo que reconozca el ser y quehacer de la educación en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado, evitando así una parcialización de la realidad y de la praxis educativa, asumiendo que el proceso metodológico que se diseña parte de concebir el estudio de un currículo que contribuye a la toma de decisiones y a la revisión de su política.

Se trata en todo caso de una propuesta que además de su especificidad para con las tareas de la Orientación Educativa, muestra una evolución de la perspectiva evaluativa en la que se supera la visión eficientista y técnica que ubica a la evaluación como un producto que busca únicamente medir el logro de los objetivos planteados y recolectar información cuantitativa del currículo, que apoye la toma de decisiones bajo un esquema tecnocrático.

Representativa de este tipo de características que se comentan es la propuesta de evaluación curricular de la Orientación Educativa que presentan Hernández y Martínez (1996) donde se concibe a la evaluación como un saber técnico. Ya Fernández y Carrión (1999) han hecho notar al respecto que la evaluación debiera tratarse como un saber social. Destacar la dimensión social de la evaluación curricular permite cesar de ubicar su objeto de estudio como un fenómeno natural, para poder abordarlo como relevante para las ciencias humanas (Díaz, 2001).

Tratándose de investigaciones de indudable interés para la actividad de la Orientación y su quehacer, en tanto la posibilidad de construir el sujeto de la Orientación Educativa que postula Vuelvas (2008), me aunaría a su opinión, en el sentido de que para comprender la complejidad de las prácticas educativas, en especial las orientadoras, no es suficiente con estudiar las funciones y las condiciones formales del sistema educativo que constituyen sólo la apariencia del fenómeno; es necesario indagar más bien en la subjetividad de los actores, el contenido que le asignan a su tarea en la enseñanza y el aprendizaje escolar, el sentido que tiene para ellos el proceso educativo, los medios y los fines que se persiguen, en la idea de que conociéndose las expresiones subjetivas de los actores, se revela lo que les significa la apariencia del fenómeno educativo.

A mayor abundamiento, el planteamiento de Vuelvas (2008) sostiene que la complejidad de la práctica de la Orientación Educativa no se encuentra en el carácter curricular (asignatura o servicio) que le confiere la

institución, ni en la función legitimada y consensuada (censor, encauzador) de la función de orientar, ni en los medios que emplea (técnicas, estrategias, métodos) para lograr fines específicos, adaptar e integrar socialmente al alumno hacia roles productivos, con el propósito de formar individuos responsables, modernos y competentes para enfrentar los retos que les presenta el mundo actual. “La complejidad de la Orientación Educativa se ubica en lo que le significa al joven la experiencia escolar y la coherencia con sus expectativas de vida, para planear sus metas, proyectar aspiraciones y anhelos, así como la forma de asumir su rol de estudiante para resolver sus problemas escolares (aprendizaje e integración escolar) en su desarrollo personal (conocimiento de sí mismo e identidad personal) y focalizar su identidad profesional para definir quién ser y qué hacer para darle sentido a su vida” (p. 18).

Por lo anterior, conocer al sujeto de la Orientación Educativa implica la necesidad de apelar a su subjetividad, conocer la diversidad de sus valoraciones, captar lo que se construye mediante el conocimiento que se asienta en la representación y su significado.

Si se procede desde esta perspectiva, antes que destacando los aspectos de la eficiencia del programa (el cumplimiento del programa mismo) más que su eficacia (el logro de los objetivos que pretende) de acuerdo con la diferenciación establecida por Meza (2008) quizá nos encontraríamos entonces ante hallazgos como los de Larrauri (2001), quien haciendo un análisis semiótico del discurso descubre que en relación a los maestros no docentes de Orientación Educativa, ésta es admitida parcialmente en su formulación conceptual, pues se considera que comprende la esencia tradicional de la orientación, esto es, lo vocacional, lo disciplinario, lo psicoterapéutico, pero se critica que en algunos momentos se abuse de esa esencia saturando al alumno de actividades que se vienen realizando desde la secundaria, sin que le aporte nada nuevo o de trascendencia para la etapa de la adolescencia por la que atraviesa por esos momentos. Siendo discutibles las caracterizaciones que los docentes asignan a la Orientación Educativa, en cuanto a los resultados encontrados en los estudiantes, el diferendo se torna realmente preocupante: en ellos se observa una resistencia conceptual frente a la Orientación Educativa, a la que se considera ajena a su esencia de guiar, orientar, desde el más pleno sentido de lo educativo, esto es, la formación integral del adolescente.

Ellos la ven enfocada a la aplicación de cuestionarios, encuestas, tests y sólo interesada por las cuestiones administrativas de controles de asistencia, registro de

calificaciones, o por la atención paternalista frente a los conflictos con los maestros y entre estudiantes.

Desde esta perspectiva se hace necesario entonces estudiar el impacto de la Orientación Educativa, más allá de la cuantificación de sus aspectos eficientistas e, inclusive, más allá de la evaluación de su eficacia. Se requiere transitar en la idea de develar y dimensionar el significado que para los estudiantes ha adquirido la Orientación Educativa.

Así, el propósito de la presente investigación consistió en establecer la significación que el objeto Vivencia Académica tiene para el sujeto de la orientación, como una forma inicial de conocer la naturaleza del impacto que la exposición a la asignatura ha producido.

La significación de un objeto es la “imagen” constituida por el conjunto de representaciones, valoraciones, asociaciones, juicios, sentimientos y disposiciones originadas por la experiencia con tal objeto (Briones, 2003). Un objeto puede ser comprendido por los conceptos que lo conforman en un espacio semántico de dimensiones valorativas, simultáneamente coincidentes y diferenciadas, desde las que se da sentido a las significaciones del objeto.

De esta manera, el objeto vivencia académica es la confluencia de las significaciones de los diferentes conceptos que conforman el espacio semántico donde se inserta y se le da sentido.

Es atendiendo al entramado de este aspecto nodal de la significación del objeto como se da respuesta al problema de investigación, ¿cuál es la significación del objeto vivencia académica, que desde la reciente experiencia del educando puede destacarse en relación particularmente con el concepto Orientación Educativa?

La significación de los objetos puede tomar una determinación “objetiva”, a través de diversos métodos de cuantificación. Se debe a Osgood, Suci y Tannenbaum (1967) la propuesta de la metodología de investigación específica que para el estudio de la significación se empleó en el presente trabajo.

MÉTODO

SUJETOS

La investigación se llevó a cabo en el segmento poblacional que conforman los estudiantes de sexto grado del plantel 1 “Gabino Barreda” de la ENP, en el turno vespertino, atendiéndose a la circunstancia de haber estado expuestos durante el año lectivo inmediato anterior, a la experiencia de ser protagonistas

del quehacer educativo de la materia de Orientación Educativa. Se empleó una muestra no probabilística dirigida, de tipo homogénea (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006) conformada por 116 estudiantes provenientes de las cuatro áreas del bachillerato, que cursan el 6º año, muestra que probablemente no es representativa de la población donde se tomó.

INSTRUMENTOS

Atendiendo a las sugerencias de Osgood, Suci y Tannenbaum (1967) en cuanto a los recursos que facilitan estar en posibilidades de dimensionar la significación de los sujetos respecto a un objeto, se aplicó una Escala Objeto del Tipo Diferencial Semántico para dimensionar la significación del objeto vivencia académica, elaborada de acuerdo con las indicaciones propuestas por Briones (2003).

La construcción de una Escala Objeto del Tipo Diferencial Semántico comienza con la elección de los conceptos, cuya significación se desea establecer en un grupo de personas. Los conceptos que se eligieron para confeccionar el diferencial semántico presentado son las materias que conforman el currículum de 5º grado, en tanto permiten al estudiante referirse al abanico de actividades y prácticas reconocidas e identificables que dan sentido al objeto vivencia académica.

Se eligieron –de manera aleatoria simple– tres materias académicas del currículum del 5º grado, además de la materia de Orientación Educativa, para considerarlas como los conceptos que permiten la conformación del objeto vivencia académica.

Se procedió a escoger los factores en los cuales se deseaba que las personas diesen definiciones semánticas de los mismos. De los tres factores generales que pudieran ser utilizados –evaluación, potencialidad y actividad– se prefirió preeminenciar el factor evaluación por ser especialmente apropiado para medir actitudes, disposiciones y valoraciones hacia objetos.

Acto seguido, se procedió a elegir los adjetivos bipolares que matizarían a cada una de las dimensiones a considerar (fijadas finalmente en diez), a través de la amplitud de la valoración semántica a estimar. Así, se emplearon los pares de adjetivos bipolares que se enlistan a continuación:

- 1 Útil–Inútil
- 2 Importante–Sin importancia

- 3 Resuelve–Confunde
- 4 Aporta–Resta
- 5 Motivante–Desalienta
- 6 Superficial–Profunda
- 7 Interesante–Aburrida
- 8 Trascendente–Intrascendente
- 9 Memorable–Olvidable
- 10 Eficiente–Ineficiente

Los pares de adjetivos bipolares se presentaron en forma de escalas con siete valores de un extremo a otro, en cuyo diseño se asigna el mayor valor (7) a la valoración más positiva y el menor valor (1) a la valoración menos positiva, de acuerdo con la contraposición en la que se colocaron tales adjetivos bipolares.

Los conceptos –materias académicas– de Literatura Universal, Matemáticas V, Orientación Educativa V y Educación Física, en tanto conceptos conformadores del objeto vivencia académica se presentaron a los sujetos en hojas tamaño carta –una hoja con diferencial semántico a responder, para cada concepto– seguido de las diez dimensiones a estimar, a través de los pares de adjetivos bipolares, mediando entre cada par, la correspondiente escala de siete valores de un extremo a otro. Cada concepto fue presentado a los sujetos como un continuo segmentado, en el que se les pidió realizar una marca en el punto que considerasen definía mayormente la significación que cada espacio valorativo les evocaba. (Véase Anexo).

DEFINICIÓN DE VARIABLES

Siendo la presente una investigación con alcance exploratorio, donde no se ha pretendido llevar a cabo manipulación de variable alguna, planteándose tan sólo concentrarse en observar y describir un fenómeno particular a través de la construcción de un instrumento ad hoc, la variable a tener en cuenta es de tipo analítico. Las variables analíticas se consideran propiedades que se obtienen como el resultado de realizar alguna operación o serie de operaciones matemáticas, estadísticas o gráfico-descriptivas sobre las características que se presentan en las unidades que componen el grupo o colectivo (Briones, 2003).

Así:

Variable Analítica: Significación

Definición conceptual: la significación es un concepto abordado por Osgood Suci y Tannenbaum (1967), que se refiere a la percepción o a la opinión de los sujetos con respecto a determinados objetos.

Se entiende por objeto a cualquier situación o fenómeno susceptible de tener un significado para las personas. Objetos tales como partidos políticos, procesos sociales, entidades, sucesos, productos, personas, actitudes, instituciones, sentimientos, conceptos, etcétera, que tienen significados especiales o diferentes para las personas.

Así, la significación es la serie de imágenes, percepciones u opiniones que constituidas por diversas representaciones, valoraciones y asociaciones el individuo ha establecido en relación a diferentes objetos.

En este sentido, el objeto vivencia académica, conformado por cuatro conceptos -materias- académicas tiene significados especiales o imágenes, percepciones u opiniones diferentes para cada uno de los sujetos del estudio, constituidas por las diversas representaciones, valoraciones y asociaciones producto de su contacto, relación, experiencia y vivencias con las materias académicas consideradas.

En este espacio de significaciones se ha pretendido destacar, sobre todo, el comportamiento de la significación del concepto Orientación Educativa.

Definición operacional: la significación que el estudiante tiene ante la Orientación Educativa se estableció a través de la técnica del diferencial semántico, un procedimiento destinado a dimensionar la significación que tienen determinados objetos o situaciones para las personas, midiendo tal significación a partir de la ubicación del concepto del objeto elegido en un espacio semántico de

dimensiones valorativas (Briones, 2003).

La inclusión de diferentes conceptos -materias académicas- en la conformación del objeto vivencia académica, además del concepto objeto de la preocupación del estudio -la Orientación Educativa- ha servido para establecer referentes de comparación y elementos de análisis.

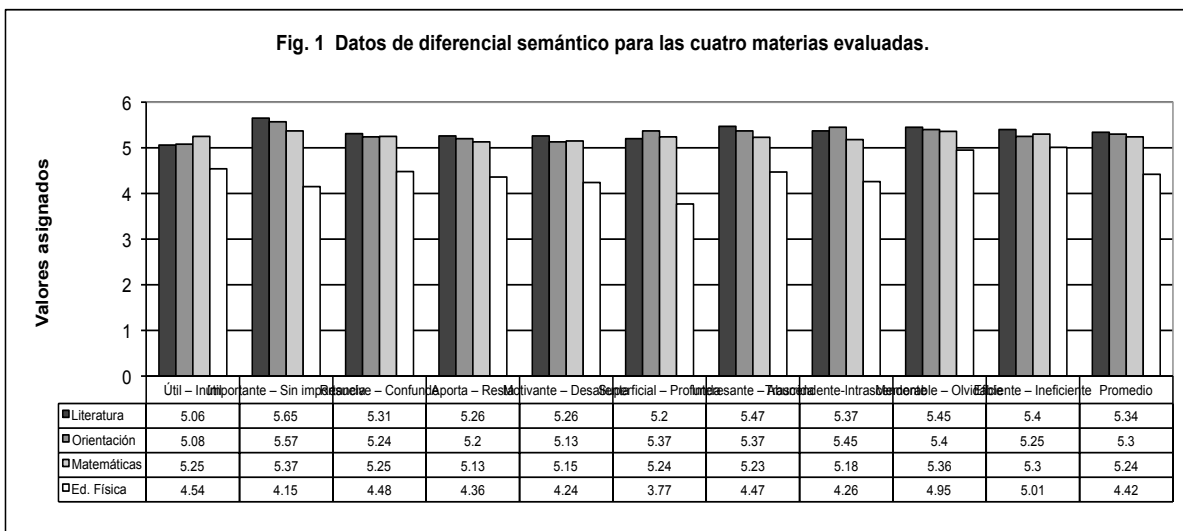
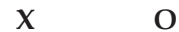
DISEÑO

Recolección de datos única

Tratándose de un estudio con alcance exploratorio donde se analizó el comportamiento de una variable, se empleó un diseño de investigación no experimental transeccional exploratorio, cuya característica es la de recabar la información requerida en un momento único (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Se presenta a continuación una esquematización del diseño elegido:



Por otra parte, de acuerdo con Pick y López (1994), el diseño de investigación que se desarrolló es un diseño pre-experimental de un grupo con una medición, bajo el siguiente esquema:



Donde:

X= tratamiento, manipulación o procedimiento (en este caso, exposición del alumno a los cursos de las diversas materias académicas consideradas, además del de Orientación Educativa V).

0= observación o medición (en este caso, aplicación de la escala objeto del tipo diferencial semántico).

PROCEDIMIENTO

Al inicio del año lectivo se aplicará a los estudiantes de 6º grado la escala objeto del tipo diferencial semántico. Tratándose de un instrumento gráfico en el que se presentan las indicaciones necesarias para ser respondido, ha sido labor del aplicador abundar en la explicación del procedimiento de respuesta.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El diferencial semántico está destinado a medir las diferencias de significaciones que tienen uno o más conceptos para distintas personas. Tal diferencial semántico se obtiene en principio mediante el cálculo del promedio de los valores asignados por las personas a los valores propuestos en las escalas de adjetivos bipolares para cada uno de los conceptos propuestos. La amplitud valorativa de las escalas de adjetivos bipolares cubre un rango del 1 al 7, correspondiéndose respectivamente a la menor valoración posible y a la mayor valoración posible.

Así, en la figura 1 se presentan los promedios alcanzados por cada materia académica, en relación las dimensiones de cada uno de los adjetivos bipolares evaluados. Asimismo, en el extremo derecho se presentan los promedios totales obtenidos por cada materia académica.

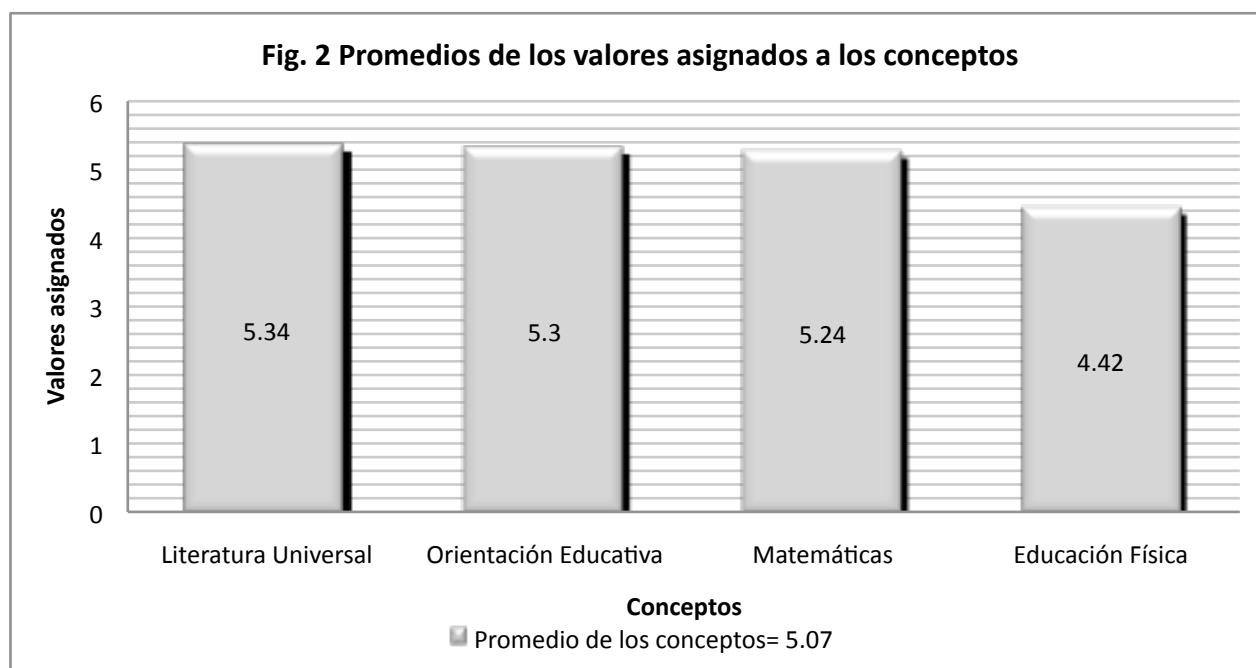
En principio puede observarse que de las materias seleccionadas para conformar el objeto vivencia académica, es la de Literatura la que presenta una mayor valoración, seguida muy cercanamente de Orientación Educativa, continuando con Matemáticas y finalmente Educación Física, con la menor valoración.

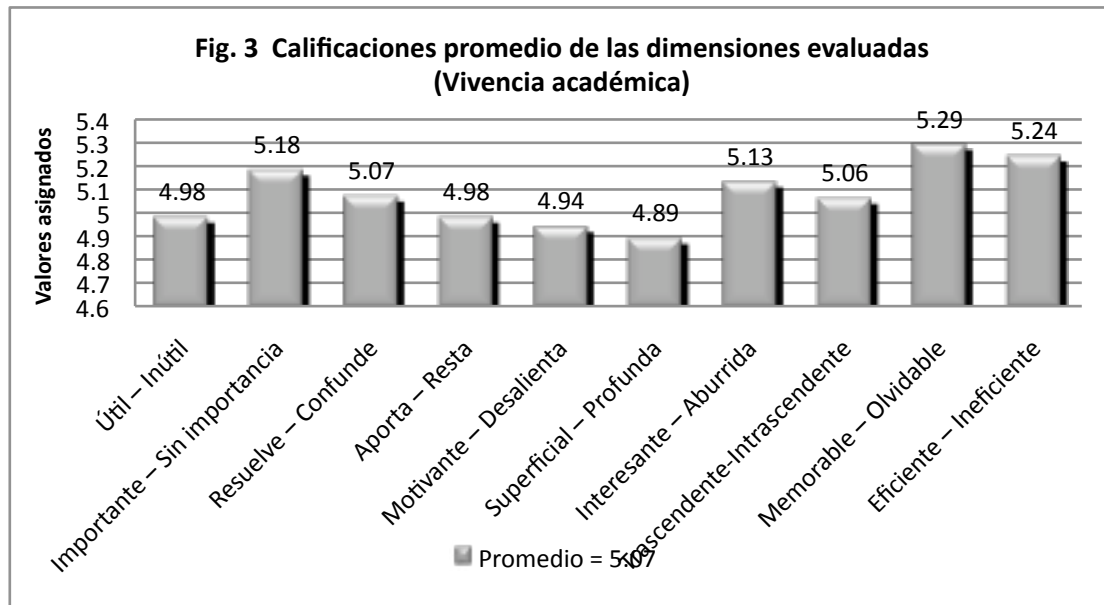
La misma figura 1 puede permitirnos observar el comportamiento de cada dimensión en relación a cada concepto. Si se tomase la primera dimensión -Útil-Inútil- al comparar el valor promedio asignado por los sujetos, notaríamos las diferencias de significación que la dimensión presenta en relación a cada concepto.

Desde esta idea, resulta muy ilustrativo el ejercicio de comparar los promedios de cada concepto, tomando en cuenta las dimensiones evaluadas, dato que se anota en el extremo derecho de la tabla.

La conclusión de importancia para la Orientación Educativa radica en el segundo lugar de la valoración, más cerca del primer lugar, que del tercero.

Para tener una mayor claridad en la presentación del dato precedente, atiéndase a la figura 2, donde de manera gráfica





se presentan los promedios alcanzados por cada uno de los conceptos, en relación a las diez dimensiones estimadas.

Este entramado conforma el objeto vivencia académica, del que puede establecerse, mediante el promedio obtenido, una estimación valorativa de 5.07.

A continuación, en la figura 3 se destacan los promedios alcanzados por cada una de las dimensiones evaluadas. En esta fase del análisis se les toma de manera conjunta, dándole sentido al objeto vivencia académica.

Nótese que las valoraciones más positivas se refieren a las dimensiones Memorable-Olvidable, Eficiente-Ineficiente, Importante-Sin Importancia, destacándose sobre todo un aspecto que pudiese llamarse “funcional”, de la vivencia académica del estudiante.

Por otra parte, las dimensiones con menor valoración positiva parecen llamar la atención sobre aspectos de motivación, sentido de utilidad y percepción, al no aportar la experiencia a la propia formación, crítica que de alguna manera se ha vuelto lugar común hacia el modelo educativo que caracteriza a la Escuela Nacional Preparatoria.

CONCLUSIONES

El objeto vivencia académica evaluado en el presente estudio tiende a mostrarse con una valoración positiva, sin notarse entre los conceptos que lo conforman rangos de variación amplios, que pudieran hacer suponer la presencia de procesos contradictorios o de alguna manera antagónicos.

En sus valoraciones, los sujetos tienden a asignar

mayor relevancia a aspectos funcionales de su vivencia académica, por sobre los motivacionales o de importancia formativa.

Para los propósitos del presente estudio resulta relevante el hallazgo de que los estudiantes de bachillerato consideran a la Orientación Educativa como una materia de importancia positiva, en el entramado de dimensiones y conceptos que conforman su vivencia académica. La materia se encuentra en una posición en la que recibe una valoración, incluso de monto mayor que otras materias académicas. Plenamente inserta en la significación del estudiante de bachillerato, con una estimación que tiende a ser de mayor valoración, las preguntas a responder a continuación, serían:

¿Cuál es la significación de la Orientación Educativa en el objeto vivencia académica del estudiante de bachillerato? Ya no la referida al objeto vivencia académica conformada por unas cuantas materias académicas, si no una integrada por todo el currículum escolar, cuando menos en cada uno de los grados de la Escuela Nacional Preparatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añez, A. de B. (2008). Impacto de un programa de orientación, información y comunicación en el ingreso estudiantil universitario. *Revista mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 15, julio-octubre 2008, 43-49

Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.

De León, T. M. & Rodríguez, R. M. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista mexicana de Orientación Educativa*. Vol. V, Número 13, noviembre 2007-febrero 2008, 10-17

Díaz Barriga, A. (2001). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.

Díaz, D. B., Morales, M. R. & Amador, Z. L. O. (2008). Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios. *Revista mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 16, enero-junio 2008, 30-37

Fernández Sierra, J. y Carrión Martínez, J. (1999). De orientadores a psicopedagogos: La formación de un nuevo profesional. En J. Fernández Sierra (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.

González, J. R. & Lessire, O. (2005). Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista iberoamericana de educación*. (ISSN: 1681-5653) Número 35/6

Gutiérrez, R. G. (2009). Propuesta de evaluación de la Orientación Educativa. *Revista mexicana de Orientación Educativa*. Vol. VI, Número 17, julio-diciembre 2009, 12-18

Hernández, J. & Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de Orientación Educativa. *RELIEVE*. Vol. 2, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm en (12 de abril 2010).

Hernández, R. S., Fernández-Collado, C. & Baptista P.L. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª. Edición). México: McGrawHill.

Larrauri, R. T. (2001) *La Orientación Educativa dentro del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico del Estado de México*. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 3er. trimestre, año/vol. XXXI, número 003, 103-139

Leyva, A. C. (2007). La orientación de carrera una competencia necesaria y desapercibida. *Revista mexicana de Orientación Educativa*. Volumen V, Número 11, marzo-junio 2007, 37-38

Meza, A. (2008). Evaluación de programas y proyectos sociales mediante la investigación diagnóstica. México: Dirección General de Cómputo Académico UNAM.

Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*. Vol 77. 115-124

Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1967). *The measurement of meaning*. Champaign, IL: University of Illinois Press.

Pick, S. & López, A. L. (1994). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.

Vuelvas, B. (2008). El sujeto de la orientación. Elección de carrera y exclusión educativa. *Revista mexicana de Orientación Educativa*. Volumen VI, Número 15, julio-octubre 14-29.

ANEXO 1

(Se muestra sólo la portada del instrumento empleado)

Estimado Estudiante:

En el quinto grado que acabas de cursar, tuviste diversas experiencias y vivencias que te han generado una serie de imágenes particulares que permitirán describir el significado que para ti tienen las materias que se te solicitará, evalúes.

Para realizar esa tarea de evaluación, te presentamos a continuación, un listado de 10 adjetivos bipolares; es decir, que van de "útil" a "inútil" o de "importante a sin importancia"... etc.

Un listado como el que se te muestra, se te presentará para cada una de las cuatro materias que habrás de evaluar, en hojas separadas.

Te solicitamos que en cada una de las materias consideradas, partiendo de cada uno de los adjetivos bipolares unidos por un segmento cuadrículado, señales con una marca, el punto que consideres describe con mayor acierto a la materia que estás analizando.

1	Útil								Inútil
2	Importante								Sin importancia
3	Resuelve								No resuelve
4	Aporta								Resta
5	Motivante								Desalienta
6	Superficial								Profunda
7	Interesante								Aburrida
8	Trascendente								Intrascendente
9	Memorable								Olvidable
10	Eficiente								Ineficiente

Regionalización y oferta educativa. La demanda de programas académicos en humanidades en Puebla

Jorge A. Fernández Pérez¹
 Lilia Alarcón Pérez²
 Guadalupe Barajas Arroyo³
 Daniel A. Fernández Barajas⁴

Resumen: En los últimos años la educación superior ha tenido una expansión muy rápida, debido, entre otros factores, al imperativo de preparar los cuadros de técnicos, profesionales y de investigación que satisfagan los requerimientos del desarrollo económico, político y social del país. En función de tal crecimiento y en razón de los problemas curriculares que enfrentan las Instituciones de Educación Superior, se ha generado la necesidad de racionalizar y sistematizar las acciones de desarrollo curricular que se realizan en éstas. El concepto de necesidad social se enmarca en las carencias que se identifican con una situación ideal, benéfica para el individuo y la comunidad, y cuya satisfacción requiere la respuesta de otros miembros de la sociedad o de sus instituciones. El objetivo del presente trabajo fue identificar la demanda de los programas de licenciatura en humanidades que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras, en las diversas regiones del estado de Puebla, específicamente en las regiones de Chignahuapan-Zacatlán, Teziutlán y Tehuacán, con el fin de que puedan ser incorporados en el modelo de regionalización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El método utilizado para este estudio fue el descriptivo analítico y para llevarlo a cabo se aplicó una encuesta a 4075 estudiantes del último semestre de bachillerato del área de ciencias sociales y humanidades. A través de este trabajo se presentan los resultados obtenidos en cada una de las regiones señaladas, así como un comparativo general que muestra la demanda de cada una de las licenciaturas que se ofrecen en la Facultad de Filosofía y Letras. Palabras clave: Regionalización, oferta educativa, programas educativos, humanidades

Abstract: In recent years higher education has experienced rapid expansion due to, among other things, the imperative of preparing the tables of technical, professional and research that meet the requirements of economic development, political and social life. Based on this growth and because of the curricular issues facing higher education institutions, has created a need to rationalize and systematize the curriculum development efforts taking place in them. The concept of social need is part of the deficiencies that are identified with an ideal situation, beneficial to the individual and the community, and whose satisfaction requires the response of other members of society or its institutions. The aim of this study was to identify the demand for degree programs in humanities offered by the Faculty of Arts, in various regions of the state of Puebla, specifically in the regions of Chignahuapan-Zacatlán, Teziutlán and Tehuacan, in order that can be incorporated into the model of regionalization of the Autonomous University of Puebla. The method used for this study was descriptive and analytical to carry out a survey applied to 4075 students last semester of high school in the area of social sciences and humanities. Through this work we present the results obtained in each of the identified regions and a general comparison that shows the demand for each of the degrees offered at the Faculty of Arts. Keywords: Regionalization, educational opportunities, educational programs, humanities

Sumário: Sumário: Nos últimos anos, o ensino superior tem tido uma expansão muito rápida, devido, entre outros fatores, o imperativo de preparar quadros de técnicos, profissionais e de pesquisa para atender as exigências do desenvolvimento econômico, político e social. Com base nessa taxa de crescimento e currículo problemas enfrentados instituições de ensino superior, tem gerado a necessidade de racionalizar e sistematizar as atividades de desenvolvimento curricular realizada neles. O conceito de necessidade social é parte das deficiências identificadas em uma situação ideal, benéficas para o indivíduo e para a comunidade, e cuja satisfação requer a resposta de outros membros da sociedade ou de suas instituições. O objetivo deste estudo foi identificar a demanda por cursos de graduação em ciências humanas oferecidas pela Faculdade de Artes, nas diversas regiões do estado de Puebla, especificamente nas regiões do Chignahuapan-Zacatlán, Teziutlán e Tehuacán, para eles podem ser incorporados ao modelo de regionalização da Universidade Autónoma de Puebla. O método utilizado para este estudo foi descritivo e analítico para realizar um inquérito foi aplicado a 4.075 alunos no último semestre do ensino médio na área de ciências sociais e humanas. Através deste trabalho, apresentamos os resultados obtidos em cada uma das regiões em causa e uma comparação geral mostra que a demanda para cada um dos graus oferecidos na Faculdade de Letras. Palavras-chave: Regionalização, oportunidades educacionais, programas educacionais, humanas.

1. Doctor en Educación. Profesor Investigador del Centro de Estudios Universitarios y Coordinador de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Integrante del Cuerpo Académico de Educación Superior. jafp58@prodigy.net.mx

2. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Investigador del Centro de Estudios Universitarios y de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Integrante del Cuerpo Académico de Educación Superior. liliaap@hotmail.com

3. Doctora en Educación. Profesor Investigador de la Universidad Benavente La Salle. Gpebar1@prodigy.net.mx

4. Estudiante de la Licenciatura en Comercio Internacional de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Colaborador del Cuerpo Académico de Educación Superior. df_onlyvip@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación superior ha tenido una expansión muy rápida, debido, entre otros factores, al imperativo de preparar los cuadros de técnicos, profesionales y de investigación que satisfagan los requerimientos del desarrollo económico, político y social del país. En función de tal crecimiento y en razón de los problemas curriculares que enfrentan las Instituciones de Educación Superior, se ha generado la necesidad de racionalizar y sistematizar las acciones de desarrollo curricular que se realizan en éstas.

Dentro de este contexto y de acuerdo con el Programa de Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), le corresponde a ésta realizar estudios y formular proyectos que tiendan al mejoramiento y ampliación de la oferta educativa misma, motivo por el cual se ha venido trabajando en un proyecto que permita identificar qué programas académicos pueden ser incorporados dentro del modelo de regionalización de la BUAP. El concepto de necesidad social se enmarca en las carencias que se identifican con una situación ideal, benéfica para el individuo y la comunidad, y cuya satisfacción requiere la respuesta de otros miembros de la sociedad o de sus instituciones.

El objetivo del presente trabajo fue identificar la demanda de los programas de licenciatura en humanidades que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras, en las diversas regiones del estado de Puebla, específicamente en las regiones de Chignahuapan-Zacatlán, Teziutlán y Tehuacán, con el fin de que puedan ser incorporados en el modelo de regionalización de la BUAP. El método utilizado para este estudio fue el descriptivo analítico y para llevarlo a cabo se aplicó una encuesta a 4075 estudiantes del último semestre de bachillerato del área de ciencias sociales y humanidades.

A través de este trabajo se presentan los resultados obtenidos en cada una de las regiones señaladas, así como un comparativo general que muestra la demanda de cada una de las licenciaturas que se ofrecen en la Facultad de Filosofía y Letras.

LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA BUAP

La Escuela de Filosofía y Letras (hoy Facultad) fue fundada el 12 de mayo de 1965, albergaba los Colegios de Psicología, Filosofía, Letras e Historia, contando para el primer año de su creación con una población de 155 alumnos y 16 maestros, en su mayoría con carácter de visitantes. Los Planes de Estudio de estos Colegios eran anuales y fueron modificados a semestrales en 1971. Actualmente la Facultad de Filosofía y Letras ofrece cuatro programas de licenciatura (Filosofía, Lingüística y Literatura Hispánica, Antropología Social e Historia) con una población total de 1110 alumnos aproximadamente.

En 1996 se incorporó un área denominada Tronco Común Universitario (TCU), la cual busca vincular a los estudiantes de toda la Universidad, a través de cursos que les permitan conocer los grandes problemas que les permitan conocer

los grandes problemas que les permitan conocer los grandes problemas que actualmente enfrenta la humanidad.

a) Licenciatura en Antropología Social

El Colegio de Antropología Social (CAS) fue fundado en 1979. A lo largo de su desarrollo ha contado con cinco planes de estudio. Entre éstos, el plan que surgió en 1994 es notable, el cual estuvo inscrito en las transformaciones que impulsó el Plan de Desarrollo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recientemente se promovió la revisión de este último plan, y luego de su actualización y mejoramiento se espera que en fechas próximas comience a operar uno nuevo. El CAS cuenta con una planta académica de 15 profesores; 11 de ellos definitivos y 4 contratados por tiempo determinado. De entre ellos, 2 profesores cuentan con doctorado, 11 con maestría y 2 con licenciatura. En el padrón del colegio están inscritos 196 estudiantes e ingresan anualmente entre 50 y 60 alumnos.

El Plan vigente contempla dos niveles en su mapa curricular: 1) el Básico y 2) el Formativo. Los créditos mínimos y máximos para la obtención de la licenciatura son 436 y 450, respectivamente. Los créditos mínimos y máximos para cursar por cuatrimestre son 20 y 40; en tanto que los créditos máximos para cursar en el periodo de verano son 18. Los tiempos mínimo y máximo para cubrir el plan de estudios de la carrera van de 3 a 7.5 años. Se pretende que egrese un profesionista capacitado para desenvolverse en los campos de investigación de la Antropología Social, que posea las habilidades para trabajar dentro de la Antropología Aplicada mediante su integración a proyectos y planes regionales de desarrollo, además de que cuente con la formación básica para insertarse en programas de posgrado.

b) Licenciatura en Filosofía

La carrera de licenciado en Filosofía de la BUAP como parte integrante de la Facultad de Filosofía y Letras, se inició en el año de 1965 con una población inicial de 10 alumnos, de los cuales egresaron 9 (8 hombres y 1 mujer) en 1969. El Plan de Estudios inicial era de 4 años; la inscripción era anual y contaba con 9 ó 10 cursos por año. Este plan sufrió modificación en 1969, reduciendo las asignaturas a 8 ó 9 por año. En 1971 se reestructuró nuevamente el Plan de Estudios, ya que se volvió semestral con 9 ó 10 asignaturas por semestre. Este último Plan sufre también modificaciones en 1974, se aumenta a 9 semestres y se reduce a 7 ó 6 asignaturas por semestre, salvo en el último semestre con 3 asignaturas, pero con doble número de horas.

En 1968 el Plan de Estudios de la carrera se reestructura profundamente, creándose dos ciclos: el Ciclo Básico con 5 áreas (Disciplinas Sistemáticas con 10 asignaturas, Historia de la Filosofía con 9, Historia y Metodología de la Ciencia con 8, Materias Complementarias con 2, Cursos Optativos con 6) y el Ciclo de Profundización (con las áreas Historia de la Filosofía con 6 asignaturas y Seminarios Optativos con 4). En 1992 se vuelve a modificar este Plan de Estudios ampliándose a 5

años la carrera e introduciendo dos ciclos: el Básico y el de Especialización. Se ofrecen materias en 5 áreas temáticas (Lógica y Filosofía de las Ciencias Naturales y Formales; Ética y Filosofía de las Ciencias Humanas; Ontología e Historia de la Filosofía; Ética y Teoría del Arte; Filosofía en México y en Latinoamérica). Sin embargo, el Colegio sólo abre las 3 primeras.

En 1995 se conforma el Plan de Estudios vigente con Sistema de Créditos y periodos cuatrimestrales (primavera, verano y otoño). También con dos niveles: el Básico (31 asignaturas obligatorias) y el Formativo (8 materias obligatorias). Todo estudiante escoge un área mayor (8 materias obligatorias) y un área menor (8 materias electivas). Las áreas ofertadas son: Lógica y Filosofía de las Ciencias Naturales y Formales; Ética y Filosofía de las Ciencias Humanas; Ontología e Historia de la Filosofía; Estética y Teoría del Arte; Pensamiento en México y Latinoamérica.

c) Licenciatura en Historia

El Colegio de Historia tiene ya 39 años de vida. En este tiempo se han articulado cinco planes de estudio bajo la óptica de diferentes concepciones del quehacer del historiador. El primer Plan de Estudios, vigente ocho años, tuvo como objetivo formar historiadores profesionales. En 1973 fue redefinido el plan de estudios, al igual que todos los planes de estudio de prácticamente todas las universidades públicas del país, incorporando la concepción denominada "Materialismo Histórico". Los elementos aportados por ambos planes generaron experiencias enriquecedoras, a pesar de sus ventajas y limitaciones.

A partir de 1976 se implementó un nuevo plan de estudios. Este plan integró los avances en la investigación histórica, en especial de la tradición francesa, y su eje fue formar historiadores sobre la base del planteamiento de problemas y no a partir de "cúmulos inagotables de información". Desde entonces, la carrera se estructuró en dos ciclos: Básico y Profundización en un sistema flexible.

Pronto este plan mostró sus bondades y distintos colegios adoptaron la flexibilidad y el criterio de los ciclos, así como preocupación por la investigación.

En 1992, también en un marco de cambios muy profundos en la Universidad, el Colegio de Historia implementó un nuevo Plan de Estudios, éste busca recuperar la formación de historiadores y por esto se propone como objetivo formar profesionales capaces de crear y difundir el conocimiento histórico e integrarse a la sociedad con una visión crítica y reflexiva.

Este plan se inscribe en un proceso permanente de reflexión universitaria y ha llevado en 1994 a la flexibilización del currículo, planteando así al estudiante, la oportunidad de participar efectivamente en la definición de su propio perfil y en la determinación de su ritmo de trabajo de acuerdo con sus condiciones individuales.

En 2002 se actualizó el Plan de Estudios y para obtener el título de licenciado en Historia cada estudiante debe cubrir 392 créditos: 40 créditos en el TCU; 248 créditos en el nivel básico y 104 créditos en el nivel formativo. Las materias del TCU tienen un valor de 5 créditos; las del nivel básico de 8 créditos y las de profundización de 10 en los seminarios y de 8 en los cursos libres. Todas las materias indicadas son cursativas, aunque dentro de cada una se ofrecen diversas opciones.

Los planes de estudio que han existido hasta la fecha son seis. Los de 1992 y 1995 (que es el actual), en lo general son muy semejantes, sólo que el de 1995 se administra mediante el sistema de créditos, es más flexible y está dividido en: ciclo básico y ciclo de profundización. Actualmente el colegio cuenta con 380 alumnos, cuyo perfil de egreso los señala como profesionales de la historia capaces de impartir clases en el nivel medio superior, desarrollar diversas actividades culturales, además de ejercer cualquier tipo de investigación histórica.

d) Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánicas

En 1965 fue fundado el programa académico de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica (COLLI, 2001) y se ha mantenido en constante evolución buscando adecuarse a las exigencias de cada momento como lo revela su trayectoria histórica. En el COLLHI se han formado docentes, investigadores y técnicos de la comunicación verbal, necesarios para el desarrollo educativo, científico y comunicativo. En el sistema educativo poblano, en el nivel de bachillerato se encuentran trabajando egresados de este colegio, así mismo, en diversas universidades de la entidad se localiza a docentes egresados del COLLHI.

La licenciatura tiene un plan de estudios de carácter interdisciplinario que presenta la potencialidad de servir de base a nuevas estructuras curriculares para satisfacer las demandas sociales habituales y emergentes en el campo. A la formación lingüística y literaria que posee el egresado, se suma una formación especializada en el campo de la información y la comunicación, de manera que puede incursionar en otros campos afines. En 1995 el Plan de Estudios se adecua al Sistema de Créditos mandatado por el Consejo Universitario de la BUAP, precisando su flexibilidad, efectividad y operatividad. Este plan cuenta con un total de 52 materias, de las cuales 8 constituyen el Tronco Común Universitario (TCU), 32 el Nivel Básico y las 12 restantes el Nivel Formativo. El número mínimo de créditos del Plan de Estudios es de 392 y el máximo de 450. En términos porcentuales, el TCU representa 15% del total de materias del Plan de Estudios, el Nivel Básico 62% y el Nivel Formativo 23%.

En 2000, el Plan de estudios fue sometido a evaluación externa por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y ubicado en el nivel 1, lo que compromete a este programa académico, entre

otras cosas, a sustentar con investigación sistemática sobre trayectorias escolares la posición lograda.

CONTEXTO REGIONAL

a) Región Chignahuapan-Zacatlán

Está ubicada en la Sierra Norte del estado de Puebla. En lo que se refiere al contexto educativo de esta región, el analfabetismo en la Sierra Norte es un problema importante que supera los promedios nacionales, por lo que los esfuerzos desplegados en los últimos años han sido enfocados a la actividad planificadora de la educación en todos sus aspectos, de ahí que la Educación Superior en el estado de Puebla, se ha desarrollado mediante la implantación de unidades regionales que eleven la eficiencia y calidad de los estudios y den respuesta a los requerimientos del sistema productivo de bienes y servicios, así como a las necesidades de la comunidad. En este contexto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla creó el 6 de julio de 2000 una Unidad Docente Pública Desconcentrada en Chignahuapan y en Zacatlán fue instalado el Instituto Tecnológico Superior de la Sierra Norte de Puebla, presentando ambas una oferta educativa de ocho carreras, de las cuales ninguna corresponde al área de humanidades.

b) Región Teziutlán

En cuanto a Educación Superior, en ésta región se cuentan con Universidades y tecnológicos en los municipios de Teziutlán, Tlatlauquitepec, Zacapoaxtla y Zautla, como lo la Unidad Académica de Ingeniería Agrohidráulica de la BUAP, con sede en San Juan Acateno, Teziutlán, y el campus en Tlatlauquitepec de Ingeniería en Agrónomo Zootecnista, asimismo en Teziutlán, municipio con mayor oferta en educación superior, se encuentra el Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán, el Instituto de Estudios Universitarios, la Universidad de la Sierra, entre los principales; Zacapoaxtla cuenta con su propio Tecnológico y Zautla con el CESDER.

c) Región Tehuacán

En los últimos años, Tehuacán ha mostrado un notable crecimiento en la población universitaria albergando hoy en día 18 universidades, iniciando con esto el impulso de la educación superior en la región y sus alrededores. En la actualidad el municipio cuenta con infraestructura educativa en los siguientes niveles: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, capacitación para el trabajo y profesional media y superior.

REFERENTE TEÓRICO

I. Diagnóstico de Necesidades

Desde sus orígenes, la universidad nació para responder a las necesidades sociales existentes, presentándose como integradora de saber humano y adaptando la vida intelectual a las nuevas tendencias políticas y sociales. Esta gran responsabilidad genera necesidades y problemas educativos que crecen continuamente en magnitud y complejidad, haciéndose necesario establecer procesos de planeación que

satisfagan estas exigencias (Valenzuela, 1988). El término de detección de necesidades se conoce con diferentes denominaciones tales como: diagnóstico, análisis, evaluación, valoración de necesidades, etc., sin variar en cada caso los objetivos e importancia dentro del proceso de planeación.

Tyler (1942), al mencionar las necesidades, afirma que son las carencias las que se deben tomar en cuenta para elaborar los objetivos de la educación.

Estas carencias pueden determinarse por medio del estudio del alumno, los especialistas y la sociedad. En el diagnóstico se evalúan tendencias y situaciones, se explican hechos, se establecen las asociaciones de causalidad comprometidas y se dilucidan los problemas que atañen a una actividad dada. El diagnóstico, en sus aspectos más globales, proporciona las pautas y orientaciones generales que incluyen los principales puntos de la estrategia a largo plazo, destinada a materializar los objetivos últimos de la planificación.

El concepto diagnóstico de necesidades aparece en el campo del diseño curricular cuando Taba (1962), en su propuesta curricular, acuña este concepto, estableciendo explícitamente el vínculo escuela-sociedad que está detrás de un proyecto curricular. En cuanto a las bases para la elaboración del currículo, plantea la necesidad de fundamentar científicamente las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura; los procesos de desarrollo y aprendizaje en el alumno, y la naturaleza del conocimiento. La detección de necesidades dentro de una institución educativa de nivel superior, vista como una actividad global, se percibe como una actividad compleja, impidiendo o dificultando su observación directa.

La fundamentación de una carrera debe contener las causas esenciales que dieron origen a la necesidad de crear una nueva carrera o de hacer modificaciones a las existentes. En este sentido, una de las investigaciones prioritarias es el estudio diagnóstico y prospectivo sobre las necesidades sociales, es decir, "determinar las necesidades sociales presupone definir el tipo de sociedad que se desea y contrastarlo con las características que presenta la sociedad en el momento actual".

Las necesidades sociales que generan las demandas de profesionistas para resolver problemas concretos de la realidad social son fuentes primarias para la elaboración de un plan de estudios, por lo que determinar las sociedades sociales implica definir las preferencias, los objetivos que se persiguen y los recursos de que se dispone, es decir, elaborar un modelo de sociedad buscado (Pansza, 1993; Díaz Barriga, 1995).

II. Regionalización y Planeación Estratégica

Todos los órdenes de la vida humana han sido trastocados por las actuales transformaciones aceleradas y profundas. En el caso mexicano, la transición comienza en 1983 con el cambio de modelo de acumulación de capital, que impacta significativamente en la concepción convencional sobre el territorio, en la cual la región podía ser delimitada, más o menos fácilmente mediante el conocimiento de las relaciones

con su entorno inmediato. Además, las políticas estatales de los países subdesarrollados empezaban a operar hacia una política nacional de desarrollo económico, lo que dio origen a la generación de planes nacionales integrados.

Para hablar del Sistema de Educación Superior en México es preciso asumir, desde ahora, que éste constituye en realidad un conjunto de contextos locales y regionales, los cuales abarcan una amplia gama de procesos y estructuras específicas, sobre todo en lo referente a la realidad política y cultural de la Educación Superior. En el contexto regional es donde se expresa nítidamente la especificidad de los campos culturales y campos políticos que tanta influencia ejercen sobre los procesos reales que atraviesan a las instituciones dedicadas a la enseñanza superior y a la investigación (Moreno, 1992).

El crear regionalizaciones educativas encamina a las Instituciones de Educación Superior (IES) a tener un conocimiento mucho más específico y teóricamente articulado acerca de los procesos educativos en las diferentes regiones del país, esto las enfrenta a una diversidad de situaciones y problemáticas por cuestionar, como sería el de aquellas opciones educativas que “no aparecen directamente relacionadas” con las demandas de los sectores productivos, así como el de la preparación de fuerza de trabajo calificado que cada región en particular está demandado.

Hoy en día el tipo de planeación más utilizado es la estratégica, la cual podemos considerar como el establecimiento de propósitos, objetivos, políticas y estrategias para desarrollar planes detallados que satisfagan necesidades sociales. Estas necesidades sociales significan la ausencia o falta de lo necesario, consecuentemente pobreza o miseria. Específicamente son bienes o servicios básicos a los cuales no se tiene acceso, por lo que resulta necesario que las IES como organizaciones, las diagnostiquen y detecten.

III. El Modelo de Regionalización BUAP

La regionalización en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ha transitado, a lo largo de su existencia, por dos caminos distintos: la Descentralización y la Desconcentración. Al inicio, a través de la Descentralización, se crearon cuatro Unidades Académicas fuera de la ciudad de Puebla: La Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia y la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Regional en Tecamachalco; la Preparatoria Regional “Simón Bolívar” en Atlixco y la Escuela de Ciencias Agronómicas en Teziutlán y Tlatlauquitepec.

A partir de 1999, la política institucional para la regionalización fue de Desconcentración, con el apoyo del Gobierno del Estado y los Ayuntamientos involucrados se han creado ocho Unidades Regionales: Tehuacán, Chignahuapan, Libres, Zacapoaxtla, Acatzingo, Chiautla, Tetela y Atlixco. Contrario a lo descrito, la oferta educativa de las Unidades Regionales (UR) de la BUAP no es una réplica de los Programas Académicos de la ciudad de Puebla, ni una simple ampliación de cobertura, puesto que:

- Su apertura está respaldada por minuciosos estudios de factibilidad.
- La capacidad de recepción por programa es de un máximo de 40 alumnos por sección o grupo.
- La matrícula de nuevo ingreso y su proyección a 2 y 5 años está sujeta a las metas del programa y las capacidades de infraestructura y recursos humanos.
- Se considera una matrícula máxima de 3 500 estudiantes por UR en el sistema escolarizado, una vez que los programas alcancen su madurez.

La oferta educativa en las Unidades Regionales (UR) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla busca responder a las necesidades urgentes de la sociedad y a generar condiciones que mejoren el bienestar en las ciudades donde se asienta la UR y sus áreas de influencia. Este modelo es versátil, ya que considera salidas intermedias sin detrimento del derecho a continuar los estudios en un nivel superior, además de presentar las siguientes características:

- Es dinámico, ya que fomenta la continuidad a niveles superiores.
- Es flexible, basado en el sistema de créditos y permite la equivalencia con otras instituciones.
- Es interdisciplinario tanto para propósitos de polivalencia formativa, como de eficiencia.
- Es pertinente, puesto que permite una vinculación estrecha con el medio y la problemática de la región; y
- Es moderno, susceptible de ser evaluado y actualizado.

Es importante señalar que las Unidades Regionales no ofertan ninguna carrera relacionada con el área de las ciencias sociales y humanidades, siendo las licenciaturas que se desarrollan actualmente:

- Atlixco: Ingeniería Agroindustrial
- Tehuacán: Medicina, Enfermería, Estomatología, Administración de Empresas, Derecho, Diseño Gráfico, Arquitectura.
- Cuetzalán: Ingeniería Industrial.
- Chignahuapan: Administración de Empresas, Administración Turística, Derecho
- Libres: Administración de Empresas, Contaduría Pública, Preparatoria Regional
- Zacapoaxtla: Contaduría Pública, Administración de Empresas, Psicología, Ingeniería Agroindustrial.
- Acatzingo: Ingeniería en Ciencias de la Computación, Ingeniería Agroindustrial, Administración de Empresas
- Chiautla: Ingeniería Agronómica Zootecnista, Enfermería, Administración de Empresas.

METODOLOGÍA

El método utilizado para el estudio será el descriptivo analítico. Para llevar a cabo este diagnóstico, se aplicó una encuesta a una muestra representativa de 30% a 4 075

estudiantes del tercer año de bachillerato en tres regiones del estado de Puebla (Chignahuapan-Zacatlán, Teziutlán y Tehuacán), en ésta se incluyen los cuatro programas de licenciatura que ofrece la FFyL, incorporándose la actividad propia de cada carrera, las cuales fueron evaluadas de acuerdo con la siguiente escala:

- 5= Licenciatura muy necesaria en la región.
- 4= Licenciatura necesaria en la región.
- 3= Licenciatura de dudosa necesidad en la región.
- 2= Licenciatura innecesaria en la región.
- 1= Licenciatura completamente innecesaria en la región.

La muestra quedó integrada por 1 292 alumnos, siendo la distribución por región de la siguiente manera: Chignahuapan-Zacatlán 450 alumnos, 467 en Teziutlán y 375 en la región de Tehuacán. El instrumento utilizado fue diseñado tomando como base los trabajos realizados por Martínez (1989) y Juárez (1995), además de que fue puesto a prueba para detectar si las instrucciones eran explícitas y las preguntas y sus alternativas claras. Por otra parte, fue sometido a juicio de expertos en diseño curricular, quienes manifestaron su aprobación al considerarlo adecuado para evaluar las necesidades de estas carreras en las tres regiones descritas con anterioridad.

RESULTADOS

A. Región Chignahuapan-Zacatlán

Como primera etapa, se realizó análisis descriptivo con el propósito de conocer la opinión de los 450 estudiantes (30%) encuestados de un universo de 1 501 estudiantes del tercer año de bachillerato, de los cuales 52% fueron hombres y 48% mujeres. El cuadro número 1 presenta un comparativo sobre el porcentaje de respuestas obtenidas por cada licenciatura en relación con la escala planteada, situación que permitiría inferir que Antropología Social con 68% de respuestas favorables es la carrera por la cual se interesan más los estudiantes de esta región, seguida de la licenciatura Filosofía, la cual arroja 59% de respuestas favorables. En cuanto a las licenciaturas de Literatura y Lingüística y de Historia, se observa que existe poca demanda en esta región, ya que cuentan con 52% y 51% de respuestas favorables.

En cuanto a la demanda existente en cada licenciatura, se encontró que para la carrera de Antropología Social, 23% de los encuestados consideró que la carrera es completamente necesaria en la región, para 46% es muy necesaria, en tanto que para 21% existe una dudosa necesidad, para 3% es innecesaria y 7% consideró a esta licenciatura como completamente innecesaria (ver gráfica 1).

Por su parte, para la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica se reportó que 25% de los estudiantes opinan que esta carrera es completamente necesaria en la región, para 32% es muy necesaria, en tanto que para 32% existe una dudosa necesidad, para 7% es innecesaria y para 4% esta licenciatura es completamente innecesaria (ver gráfica 2).

En cuanto a la licenciatura en Filosofía, la información recabada permitió identificar que para 22% de la muestra esta carrera es completamente necesaria en la región, para 32% es muy necesaria, en tanto que para 30% existe una dudosa necesidad, para 9% es innecesaria y 7% opina que esta licenciatura es completamente innecesaria (ver gráfica 3).

Respecto a la licenciatura en Historia, 13% reportó que esta carrera es completamente necesaria, 38% que es muy necesaria, 37% opina que es de dudosa necesidad, 7% que es innecesaria y 5% que esta licenciatura es completamente innecesaria (ver gráfica 4).

Asimismo y con la intención de corroborar los resultados, se llevó un análisis descriptivo, obteniéndose porcentajes, frecuencias, media aritmética, desviación y error estándar, tal como se muestra en el cuadro 2.

B. Región Teziutlán

Para esta región se realizó también un análisis descriptivo para necesidades regionales (cuadro 3), sobre la opinión de 467 estudiantes (30%) encuestados de un universo de 1776 alumnos del tercer año de bachillerato, de los cuales 48% fueron hombres y 52% mujeres.

Por otra parte, en cuanto a la demanda existente en cada una de las licenciaturas, se encontró que para la carrera de Antropología Social, 40% de los encuestados consideró que la carrera es completamente necesaria en la región, para 38% es muy necesaria, en tanto que para 2% existe una dudosa necesidad, para 14% es innecesaria y 6% consideró a esta licenciatura como completamente innecesaria (ver gráfica 5).

En cuanto a la licenciatura en Literatura y Lingüística Aplicada, los datos muestran que 30% de los encuestados consideraron que la carrera es completamente necesaria en la región, en tanto que para 37% es muy necesaria, para 18% existe una dudosa necesidad, para 8% es innecesaria y 7% consideró a esta licenciatura como completamente innecesaria (ver gráfica 6).

Los resultados obtenidos para la licenciatura en Filosofía mostraron que es completamente necesaria para 29% de los alumnos encuestados y muy necesaria para 30% de ellos. En contraste, para 21% existe una dudosa necesidad de esta carrera en la región, 12% la considera innecesaria y finalmente 8% piensa que es completamente innecesaria (ver gráfica 7).

La licenciatura en Historia es completamente necesaria para 27% de los estudiantes de esta región, para 24% es muy necesaria. Por su parte, 23% de los encuestados consideran que es de dudosa necesidad que esta carrera sea ofertada, para 16% es innecesaria y para 10% es completamente innecesaria (ver gráfica 8).

C. Región Tehuacán

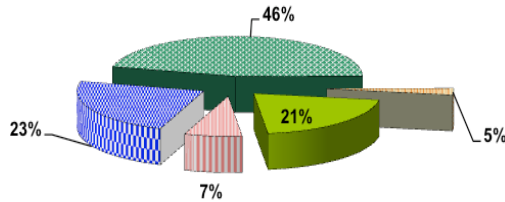
Para esta región se realizó también un análisis descriptivo (cuadro 4) para necesidades regionales, sobre la opinión de 375 estudiantes (30%) encuestados de un universo de 1248 alumnos del tercer año de bachillerato, de los cuales 55% fueron hombres y 45% mujeres.

CUADRO N° 1

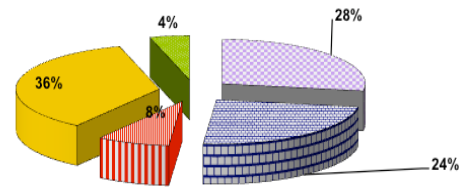
PORCENTAJES DE RESPUESTAS PARA NECESIDADES REGIONALES

CARRERA	5	4	3	2	1
Licenciado en Antropología Social	23	45	5	21	6
Licenciado en Literatura y Lingüística Aplicada	28	24	8	36	4
Licenciado en Filosofía	24	35	10	23	8
Licenciado en Historia	13	38	7	37	5

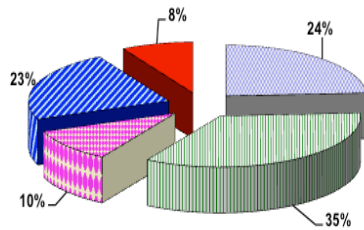
Gráfica 1. Licenciatura en Antropología Social



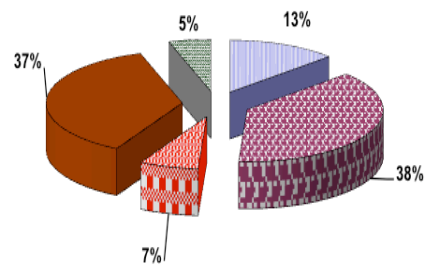
Gráfica 2. Licenciatura en Licenciatura en Lingüística y Literatura Aplicada



Gráfica 3. Licenciatura en Filosofía



Gráfica 4. Licenciatura en Historia



CUADRO N° 2.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE NECESIDADES REGIONALES = 450

Significancia al 0.05

CARRERA	N	% Respuestas (+)	\bar{x}	s	es
Licenciado en Antropología Social	450	68	3.63	0.67	0.04
Licenciado en Literatura y Lingüística Aplicada	450	52	3.36	0.49	0.02
Licenciado en Filosofía	450	39	3.45	0.52	0.02
Licenciado en Historia	450	51	3.18	0.51	0.02

*** $x > 4$ Completamente necesidades

** $x > 3$ Necesaria

* $x > 2$ Dudosa necesidad

CUADRO N° 3

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE NECESIDADES REGIONALES N = 467

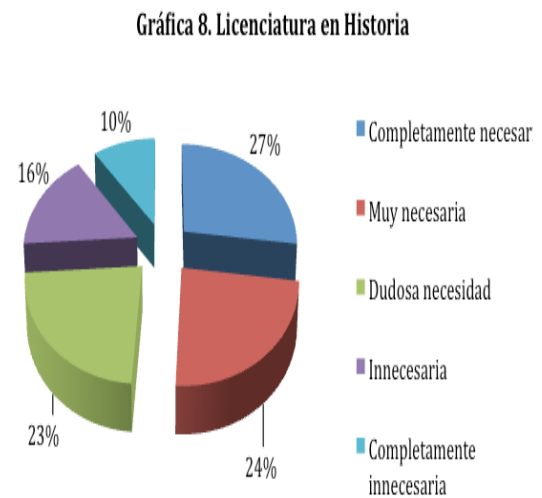
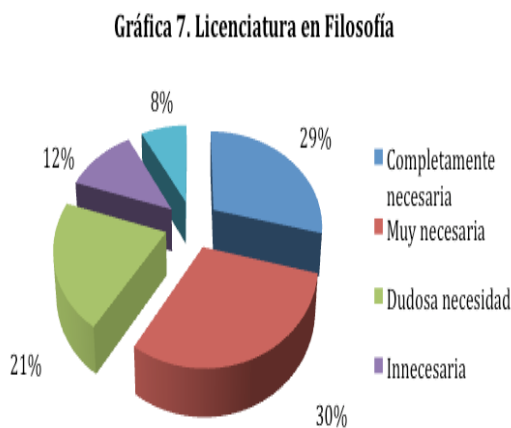
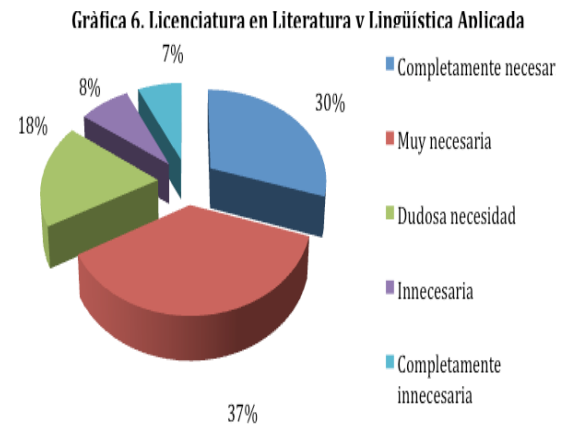
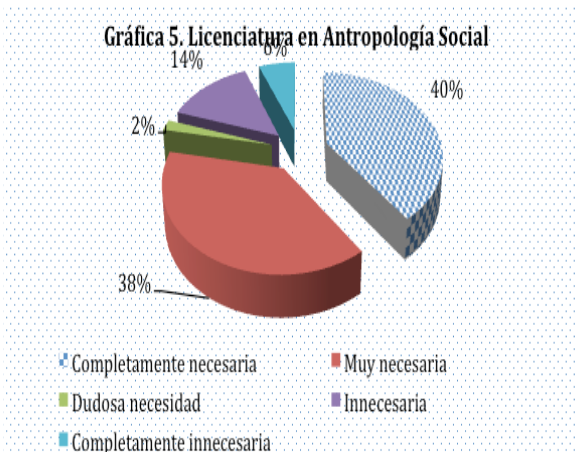
CARRERA	N	% Respuestas (+)	\bar{x}	s	es
Licenciado en Antropología Social	467	78	3.92	0.82	0.04
Licenciado en Literatura y Lingüística Aplicada	467	67	3.75	0.62	0.03
Licenciado en Filosofía	467	59	3.60	0.53	0.02
Licenciado en Historia	467	51	3.42	0.45	0.02

Significancia al 0.05

** $x > 4$ Completamente necesaria

** $x > 3$ Necesaria

* $x > 2$ Dudosa necesidad



CUADRO N° 4
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE NECESIDADES REGIONALES N = 375

CARRERA	N	% Respuestas (+)	\bar{x}	s	es
Licenciado en Antropología Social	375	54	3.51	0.48	0.02
Licenciado en Literatura y Lingüística Aplicada	375	59	3.58	0.61	0.03
Licenciado en Filosofía	375	53	3.44	0.51	0.03
Licenciado en Historia	375	71	3.91	0.73	0.04

Significancia al 0.05

*** $x > 4$ Completamente necesaria

** $x > 3$ Necesaria

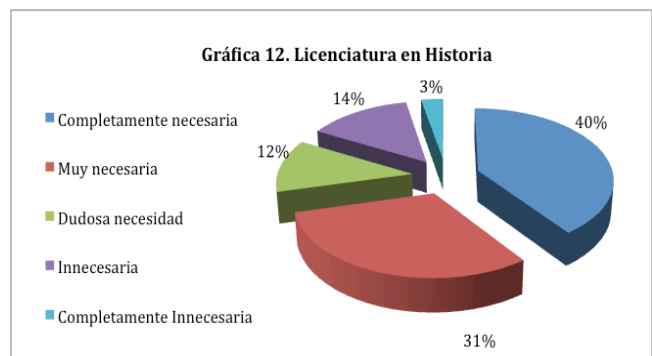
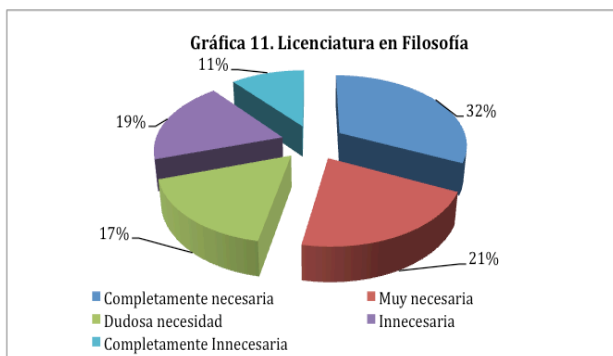
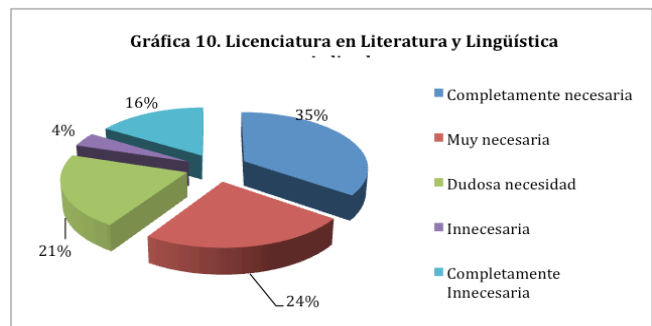
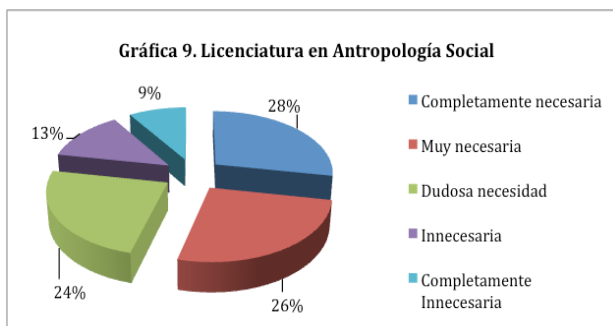
* $x > 2$ Dudosa necesidad

En cuanto a la carrera de Antropología Social, 28% de los encuestados consideró que la carrera es completamente necesaria en la región, para 26% es muy necesaria, en tanto que para 24% existe una dudosa necesidad, es innecesaria para 13% y 9% consideró a esta licenciatura como completamente innecesaria (ver gráfica 9).

Por su parte, los resultados para la licenciatura en Literatura y Lingüística Aplicada muestran que 35% de los encuestados consideró que la carrera es completamente necesaria en la región, 24% que es muy necesaria, en tanto que para 21% existe una dudosa necesidad, para 4% es innecesaria y 16% consideró a esta licenciatura como completamente innecesaria (ver gráfica 10).

Los datos obtenidos para la licenciatura en Filosofía mostraron que es completamente necesaria para 32% de los alumnos encuestados, y muy necesaria para 21%. En contraste, 17% opina que existe dudosa necesidad de esta carrera en la región, 19% la considera innecesaria y finalmente 11% piensa que es completamente innecesaria (ver gráfica 11).

Respecto a la licenciatura en Historia es completamente necesaria para 40% de los estudiantes de esta región, para 31% es muy necesaria. Asimismo, 12% de los encuestados consideran que es de dudosa necesidad que esta carrera sea ofertada, en tanto que para 14% es innecesaria y para 3% es completamente innecesaria (ver gráfica 12).



CONCLUSIONES

La universidad es la conciencia crítica de la sociedad, y como conciencia crítica debe ser el principal instrumento de promoción de los cambios necesarios en la sociedad. A lo largo de su historia, la universidad ha tenido un discurso de cambio y dentro de ésta han nacido muchas de las ideas innovadoras que se convirtieron en propuestas de transformación de nuestra sociedad como un todo. Sin embargo en la práctica concreta, en la práctica final, esto no ha sido, en muchos de los casos, el papel más importante que ha cumplido.

En la realidad el proceso social en su expresión mayoritariamente política ha tenido un predominante contenido de inercia y de resistencia al cambio. La marca fundamental de los procesos sociales en nuestro país ha sido la conservación. La universidad como síntesis de estos quehaceres sociales, de estas actividades sociales y quizás más que síntesis, como espejo de estas contradicciones sociales, ha tenido un papel fundamentalmente de mantenimiento, se ha conservado como estructura conservadora internamente. En el cumplimiento de sus actividades, la universidad ha tendido hacia un aislamiento aun cuando se propone integrarse a la vida social. Los claustros del pasado tienen vigencia actual en una forma modificada pero todavía presente.

Los datos estadísticos muestran que existe demanda para la creación de alguna de las carreras que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras en las regiones de exploradas, situación que llevaría a fortalecer el proceso de programas para la formación de recursos humanos en el área de humanidades en el estado de Puebla, motivo por el cual se recomienda que el Programa de Regionalización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla retome los resultados obtenidos a través de este análisis, con el propósito de consolidar los trabajos de diseño y desarrollo curricular en el área de las humanidades, con la intención de vincular más estrechamente la educación superior a la sociedad.

Sería importante que en la semana de Orientación Vocacional que organiza la universidad, se den a conocer no sólo las carreras que actualmente se imparten en las Unidades Regionales de la Universidad, sino que también se difundan las que se ofrecen en esta área del conocimiento.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en su calidad de institución de educación superior y como formadora de recursos humanos debe continuar con la labor que ha venido realizando, contribuyendo con esto a elevar los niveles de salud de los mexicanos, principalmente de la población poblana.

Los datos y sugerencias ofrecidos en este trabajo tienen la finalidad de aportar elementos de juicio que contribuyan al desempeño de las actividades inherentes al diseño curricular, además de contribuir en la consolidación de los múltiples elementos que entran en juego para la construcción del currículo, ya que la calidad de los planes y programas de estudio y en consecuencia del egresado dependerá de la forma de integrar y hacer coherentes estos elementos entre sí y de llevarlos a la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaz, J. A. (1983). *La Planeación Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2003). *Cartera de Servicios Universitarios para el Desarrollo Regional*. México: BUAP.
- Cerda Michel, A. D. (1992). *El Perfil Profesional en la Elaboración del Currículum*. México. Curso-taller de Diseño Curricular. Mimeo. Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza.
- Cruz, A. (1986). *El Sistema de Planeación y el Diagnóstico de la Educación Superior*. México: Trillas.
- De Alba, A. et al. (1991). *El Campo del Currículum (antología)*. México. vol. I y II. Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Díaz Barriga, Arceo, F. (1993). *Módulo II Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa I. Unidad 6 "Diseño Curricular II"*. Maestría en Tecnología Educativa. México. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Díaz Barriga, A. (1986). *Didáctica y Currículum*. México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, F. (1984). *Metodología Básica de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Editorial Trillas.
- Domínguez Álvarez, H. (1991). *Reflexiones sobre la Descentralización de la Educación Superior*. México.

Revista Ciencia. 42.

Facultad de Filosofía y Letras (2010). Oferta Educativa. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <http://www.filosofia.buap.mx/>. Consultado el 19 de agosto de 2010

Fernández Pérez, J. A. (1994). Aspectos Fundamentales para un buen Proceso de Desarrollo Curricular. Voz Universitaria. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Juárez Ortega, N. (1995). Determinación de las Licenciaturas y Especialidades del Instituto Tecnológico Agropecuario n° 29. Tesis de Maestría. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Kaufman, R. A. (1983). Planificación de Sistemas Educativos. México: Trillas.

Martínez de Toda, M. J. (1991). Evaluación del Proceso de Análisis de Necesidades. Metaevaluación de Necesidades Educativas: Hacia un sistema de Normas. México. Tesis Doctoral (no publicada).

Moreno Botello, R. et al (1992): La Educación Superior en el Estado de Puebla: Procesos de expansión y diferenciación entre 1970 y 1990. Puebla, México: Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado/Universidad Autónoma de Puebla.

Murillo Caballero, S., Lardizabal L., P. (1988). Modelo Metodológico para el Desarrollo Curricular. México: Dirección de Estudios Profesionales (I.P.N.).

Pansza, M. (1993). Pedagogía y Currículo. México: Gernika.

Pérez Juste, R. et al. (1989). Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones. España: RIALP. Tratado de Educación Personalizada. 9.

Taba, H. (1980). Elaboración del Currículo. Argentina: Troquel.

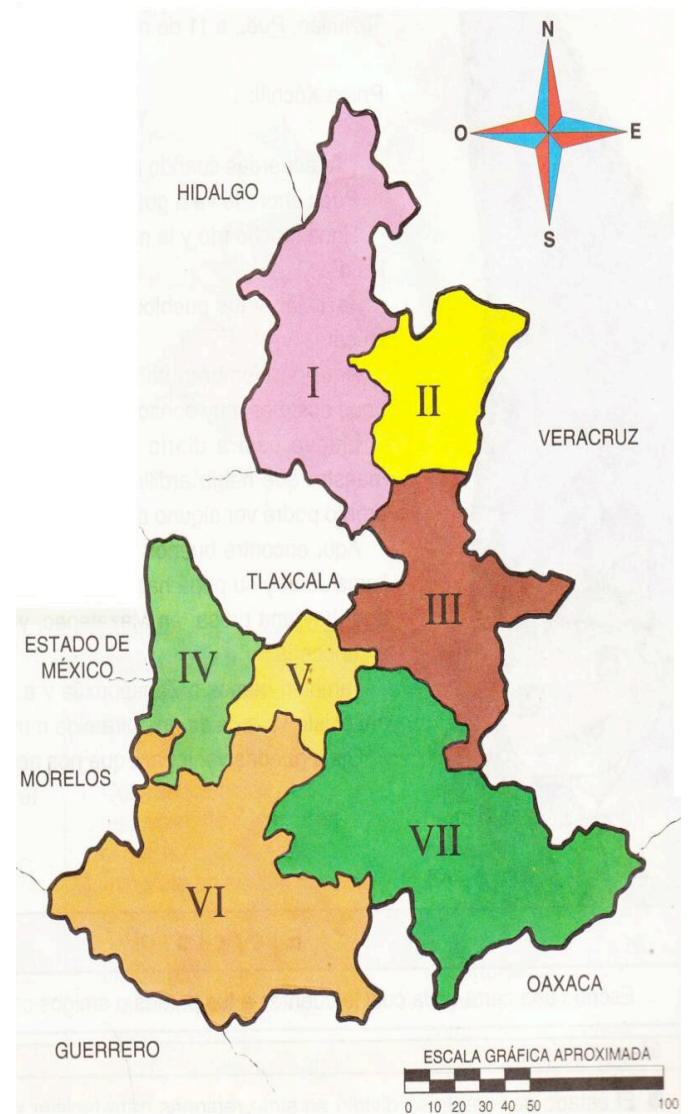
Universidad Autónoma de Aguascalientes. (1989). Metodología para el Diseño y Revisión de Carreras. México: Programa de la Comisión Editorial. Aguascalientes.

Valenzuela Ojeda, G. A. (1988). Detección de Necesidades Institucionales de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. México: Secretaría Académica. Universidad Autónoma de

Tlaxcala.

Zabalza, M. A. (1995). Diseño y Desarrollo Curricular. España: Narcea.

Ziccardi, Alicia (2000): Municipio y región. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.



- I. Huauchinango
- II. Teziutlán
- III. Ciudad Serdán
- IV. San Pedro Cholula
- V. Puebla
- VI. Izúcar de Matamoros
- VII. Tehuacán.

www.masconpuebla.com/El-Estado-de-Puebla.html

Necesidades de orientación de padres de estudiantes de telesecundaria

Ángel Alberto Valdés Cuervo¹
 Maricela Urías Murrieta²
 Marco Ito Barreras³

Resumen: Se realizó un estudio relacional de corte cuantitativo, con el propósito de describir las necesidades de orientación de padres de estudiantes de una Telesecundaria y establecer su relación con características demográficas de los mismos padres y de los estudiantes. Participaron 74 padres y 79 madres seleccionados de manera no probabilística. Se elaboró ex profeso un instrumento al que se le realizó un análisis factorial con el método de máxima verosimilitud y rotación Varimax, extrayéndose tres factores que explicaron el 66.2% de la varianza de los puntajes. Su confiabilidad fue de .91 establecida a través del Alfa de Cronbach. Los resultados evidenciaron que los padres poseen altas necesidades de orientación, en especial en lo relativo al abuso de sustancias. Además, estas necesidades de orientación son mayores en los padres separados y no se relacionaron con características de los hijos. Se concluye que es una necesidad que el servicio de orientación familiar en la escuela, atienda a los padres como parte de sus acciones preventivas. Palabras clave: Educación familiar, participación de la familia, orientación familiar, relación familia-escuela.

Abstract: A relational study with a quantitative approach was made in order to describe the orientation needs in parents of Telesecundaria students; and to establish their relationship with characteristics of the parents and students. 74 fathers and 79 mothers selected in a non-probabilistic way participated. An instrument was elaborated as a tool for this work. Moreover, this instrument was applied a factor analysis with the maximum likelihood method and Varimax rotation, from where three factors were extracted, these latter ones explaining the 66.2% of the variation in the scores. Their reliability was as much as .91 and it was established through Cronbach's Alfa. The outcomes of the work showed how the parents possess urgent needs of orientation, especially in relation to the abuse of substances consuming. Furthermore, these orientation needs appear majorly in separated parents, and the needs did not show relationship with the children. It is concluded so, that there is the necessity that the orientation service of the school assists the parents as part of the preventive actions. Key words: Family education, participation of the family, family orientation, family-school relationship.

Sumário: Realizou-se um estudo relacional de corte cuantitativo com o propósito de descrever as necessidades de orientação de pais de estudantes de uma Telesecundaria e estabelecer sua relação com características dos pais e os estudantes. Participaram 74 pais e 79 mães seleccionados de maneira não probabilística. Elaborouse ex profeso um instrumento ao que se lhe realizou uma análise factorial com o método máxima verosimilitud e rotación Varimax se extraindo três factores que explicaram o 66.2% da varianza dos puntajes. Seu confiabilidade foi de .91 estabelecida através do Alfa de Cronbach. Os resultados evidenciaron que os pais possuem altas necessidades de orientação em especial no relativo ao abuso de substâncias. Ademais estas necessidades de orientação são maiores nos pais separados e não se relacionaram com características dos filhos. Concluiu-se que é uma necessidade que o serviço de orientação na escola atenda aos pais dentro de suas acções preventivas. Palavras finque: Educação familiar, participação da família, orientação familiar, relação família-escola.

INTRODUCCIÓN

La tarea educativa es una labor de equipo donde tanto padres de familia, como maestros y alumnos, tienen una responsabilidad que cumplir para lograr la calidad educativa deseada. Por eso, es de suma importancia tanto la orientación educativa que puedan recibir los

alumnos, como la orientación familiar que se les pueda proporcionar a los padres. Esto permitirá, por un lado a los alumnos, desarrollar mejor sus habilidades y conocimientos, y por el otro, les proporcionará a los padres de familia herramientas para mejorar su papel en el apoyo que le puedan proporcionar a sus hijos.

1. 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. Profesor Investigador en el Instituto Tecnológico de Sonora. Línea de investigación: Familia y Desarrollo. Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación, avaldes@itson.mx

2. Maricela Urías Murrieta, Licenciada en Ciencias de la Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Maestría en Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Profesora Investigadora en el Instituto Tecnológico de Sonora. Línea de investigación: Familia y Desarrollo. Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación, murias@itson.mx

3. Marco Ito Barreras, Licenciado en Educación, Maestro en Educación. Instituto Tecnológico de Sonora. Profesor de Educación Secundaria. Línea de investigación: Familia y Desarrollo. Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación, marcoito6975@gmail.com

Bazán, Sánchez y Castañeda (2006) sostienen que el nivel de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos tiene un efecto positivo en el desempeño académico de éstos; especialmente el tiempo dedicado por la familia a ayudar en las tareas escolares. El trabajo realizado en las escuelas para prevenir la presencia de problemáticas académicas y/o conductuales, sólo podrá tener éxito si es reforzado por el apoyo que puedan brindar los padres a sus hijos. Por tal situación, se considera esencial brindarles orientación a los padres de familia para que de este modo ellos puedan tomar mejores decisiones con respecto a la educación de los hijos. Es en este punto donde radica la importancia de que los padres conozcan con precisión, las acciones y decisiones que deben tomar para apoyar mejor a sus hijos. De aquí se desprende que si no están bien preparados, ellos también necesitarán asesorías para que puedan desempeñar un mejor papel en su función de tutores y de esta forma favorezcan el desarrollo integral de los hijos.

Por lo tanto, los resultados que arroje esta investigación beneficiarán a los padres de familia de la escuela Telesecundaria ya que con base en las necesidades de orientación que se detecten podrán programarse cursos, pláticas o talleres por parte de las autoridades correspondientes, para satisfacer dichas necesidades.

OBJETIVO GENERAL

Detectar las necesidades de orientación familiar que tienen los padres de una escuela Telesecundaria del sur del estado de Sonora y relacionarlas con características tanto de ellos mismos como de los hijos, con la intención de identificar áreas de oportunidad para los padres de familia.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las necesidades de orientación de los padres de familia de estudiantes de una escuela Telesecundaria del sur de Sonora?
2. ¿Existen diferencias significativas en las necesidades de orientación de los padres en los diferentes factores evaluados?
3. ¿Existe relación estadísticamente significativa entre las necesidades de orientación de los padres de familia y las variables sociodemográficas de los padres y madres, tales como género, edad, estado civil y escolaridad?

4. ¿Existe relación estadísticamente significativa entre las necesidades de orientación de los padres de familia y el promedio académico y la conducta de los estudiantes?

MARCO CONCEPTUAL

Familia y logro escolar

Durante los años 80 se afianzó la idea de que existen una serie de factores que favorecen o dificultan que los estudiantes tengan éxito en la escuela, y que algunos de estos factores se encontraban dentro del contexto social general o familiar del estudiante, y que incluso en muchas ocasiones estos factores poseían un mayor peso en la explicación del logro escolar de los estudiantes (Coleman, et al, 1966).

Los estudios y las políticas para mejorar la calidad y equidad de la educación partieron de dos tradiciones contrapuestas acerca del aprendizaje escolar. La primera de ellas sostenía que eran las características socioeconómicas y el contexto general de los estudiantes las que determinaban su aprendizaje. La segunda – inscrita en el Movimiento de Escuelas Eficaces– enfatizó que el aprendizaje dependía en mayor medida de la efectividad de la escuela. Una tercera postura dentro de la investigación acerca de la calidad educativa, reconocía la existencia de múltiples factores individuales, familiares y escolares que influían en el desempeño académico, pero enfatizando que el aprendizaje de los estudiantes ocurre de manera más efectiva si existe una vinculación entre los propios educandos, la familia, la escuela y demás actores sociales.

Escuela y familia. Una relación necesaria

De manera consistente se ha sostenido que la participación social y especialmente la de los padres es un elemento importante para mejorar la calidad de los sistemas educativos y, en especial, de los aprendizajes de los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010). A pesar de lo anterior, en México la participación de las familias es escasa y por lo general se circunscribe al apoyo en el aprendizaje de los hijos en la casa (Valdés & Urías, 2010).

La escuela se considera, debe jugar un papel activo en la promoción de la participación social en la educación y de manera particular en el logro de una participación más efectiva de los padres de familia. Para esto debe, según Epstein y Sheldon (2007), además de Valdés y

Urías (2010), desarrollar una serie de acciones dentro de las cuales se encuentran los servicios de orientación a los padres de familia, a través de los cuales se pueden desarrollar en los mismos competencias que les permitan desarrollar una crianza más efectiva en el hogar y llevar a cabo una cooperación más efectiva con la escuela.

Orientación educativa

Rodríguez (1995) define a la orientación como un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social (p.11). Según Sánchez y Valdés (2003) sus servicios se caracterizan por ser: a) De carácter universal, lo que quiere decir que son para todos los sujetos; b) Continuos y progresivos, es decir, se pueden brindar en cualquier momento del desarrollo del sujeto y no sólo cuando este se encuentre en un estado crítico o curse por momentos claves en su desarrollo y c) Formativos, de manera que permiten al usuario contar con mayores conocimientos y habilidades para poder enfrentar con mejores perspectivas de éxito sus problemas.

Los destinatarios de los servicios de orientación educativa incluyen a diversos actores del proceso educativo tales como: alumnos, docentes y padres de familia. La orientación educativa destinada a las familias es importante ya que promueve el desarrollo de competencias para impulsar el desarrollo integral de los hijos y cooperar de manera más efectiva con la escuela, lo cual contribuye al logro de mejores resultados educativos de los estudiantes (Sánchez, Valdés, Medina y Carlos, 2010).

Lo anterior es afirmado por autores tales como Ortega y Del Rey (2008) quienes sostienen que 'sin familia, la potencialidad del cambio en la escuela es mucho menor' (p. 32) y la OCDE (2010) cuando sostiene que una de las acciones que debe emprender México para mejorar la calidad educativa es aumentar la participación social y especialmente de las familias en la misma.

MÉTODO

Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo con una metodología cuantitativa.

Población

La población del estudio fueron los padres y madres de familia de los estudiantes de una escuela Telesecundaria del sur de Sonora. Existía en la escuela una población total de 92 estudiantes.

MUESTRA

Se utilizó un muestreo no probabilístico con margen de 95% de confiabilidad y 5% de error, en cuyo cálculo se utilizó la fórmula propuesta por Sierra (1985) lo que le da representatividad a la muestra. Al final participaron en el estudio 74 padres y 79 madres. Los padres y madres tenían una edad promedio de 40.8 años con una desviación estándar de 9.02 años. El 80.2% de los padres y madres estaban casados. Se encontró que la mayoría tenía como máximo nivel de estudios la educación básica (Ver tabla 1). Respecto a la ocupación, la mayor de parte de los padres son campesinos (45.9%), obreros (24.3%) o pequeños comerciantes (13.5%), tan sólo el 16.3% cuenta con ocupaciones de carácter técnico y ninguno labora como profesional. En el caso de las madres, por lo general se dedican a labores del hogar (82.3%), otro 15.2% labora como obrera o pequeño comerciante y tan sólo el 2.5% cuenta con un empleo de carácter técnico.

INSTRUMENTO

Para el estudio se diseñó un instrumento que mide las Necesidades de Orientación de Padres de Familia de Estudiantes de Secundaria. Este instrumento se contestó utilizando una escala con cinco opciones de respuesta que van desde: Muy Necesario (5) a Innecesario (1). Para establecer la validez del constructo del instrumento se utilizó un análisis factorial con el método de máxima verosimilitud y rotación Varimax, del que se extrajeron tres factores que explican el 66.2% de la varianza de los puntajes del constructo (Ver tabla 2). Para fortalecer la validez de contenido del instrumento se sometió a un juicio de expertos (Ver tabla 3). La confiabilidad fue establecida a través del Alfa de Cronbach, alcanzando un valor de .91, lo que permite considerarla como buena.

PROCEDIMIENTO

Se solicitó la autorización a las autoridades de la escuela y se les pidió la cooperación voluntaria a los padres de familia garantizándoles la confidencialidad de la información.

Procedimiento para el análisis de los datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS. 17 y estadísticos descriptivos e inferenciales.

RESULTADOS

Se establecieron tres niveles relativos a las necesidades de orientación, para esto se compararon los puntajes globales y por factor, con una media teórica de tres ($\mu=3$). Los puntajes significativamente mayores que los de la media teórica se consideraron indicadores de un nivel alto de necesidades de orientación; los puntajes que no eran diferentes significativamente de la media teórica, de un nivel medio de necesidades de orientación, y los que fueran significativamente menores que la media teórica, de un nivel bajo de necesidades de orientación.

Los resultados muestran que, tanto a nivel global como en todos los factores, los padres y madres manifiestan necesidades de orientación altas (Ver tabla 4).

Se utilizó una prueba Anova de medidas repetidas para establecer si existían diferencias en los puntajes de los diferentes factores. Los resultados evidencian que existen diferencias entre los puntajes de los diferentes factores ($F=4.074$; $p=.019$). Para determinar el sentido de las diferencias se utilizó una prueba Pos Hoc, específicamente el método Bonferroni, cuyos resultados muestran que las necesidades de orientación significativamente mayores se presentan en el factor abuso de sustancias.

Relación entre las necesidades de orientación y variables socio demográficas de los padres

Para establecer si existen diferencias significativas entre las necesidades de orientación de los padres y las madres se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados muestran que no existen diferencias entre necesidades de orientación entre padres y madres (Ver tabla 5).

Se determinó si existía relación entre la edad de los padres y madres, y las necesidades de orientación a través de una regresión lineal simple. Los resultados muestran que no existe relación entre la edad y las necesidades de orientación de los padres y las madres (Ver tabla 6).

Por otra parte, también se compararon, mediante una prueba t de Student para muestras independientes, los

puntajes de los padres de acuerdo a sus estados civiles (casados o separados). Se observó que las necesidades de orientación de los padres y madres casados eran significativamente mayores de los que se encontraban separados (Ver tabla 7).

Para determinar si existen diferencias en las necesidades de orientación de padres y madres de diferente escolaridad se formaron dos grupos: uno cuyo máximo nivel de estudios era el básico y el otro con estudios de nivel medio superior y superior. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las necesidades de orientación en ambos grupos de padres (Ver tabla 8).

Relación entre las necesidades de orientación y variables de los estudiantes

Para llevar a cabo el análisis considerando el promedio de los alumnos se dividieron los estudiantes en tres grupos según su promedio: Bajo (6 a 7.9); Regular (8 a 8.9 puntos) y Alto (9 puntos o mayor). Se utilizó una Anova de una vía para establecer si existían necesidades de orientación en los padres de acuerdo al promedio entre los tres grupos de estudio previamente establecidos. Se encontró que no existían diferencias en las necesidades de orientación de los padres en los tres grupos de estudiantes (Ver tabla 9).

Para establecer si existían diferencias entre las necesidades de orientación de acuerdo al comportamiento de los estudiantes, se les dividió en tres grupos conforme a la percepción de los padres acerca de la conducta de sus hijos: Buena, Regular y Mala. Para comparar los puntajes de los tres grupos se utilizó una prueba Anova de una vía, encontrándose que no existe relación entre la percepción de los padres acerca del comportamiento de sus hijos y su nivel de necesidades de orientación (Ver tabla 10).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del estudio permiten afirmar que existe una conciencia por parte de los padres y madres de estos estudiantes de sus necesidades de apoyo y orientación para llevar a cabo una crianza efectiva de los hijos. Esto evidencia la necesidad de que los servicios de orientación de la escuela realicen acciones dirigidas a los padres, con el propósito de desarrollar competencias en los mismos para la crianza efectiva, y concuerda con lo establecido por Sánchez y Valdés

(2003) y Mora (2010) quienes sostienen que los servicios de orientación son uno de los principales servicios de apoyo que se debe brindar desde las escuelas.

Un aspecto que llama la atención es que la más alta necesidad de orientación de los padres se relacionó específicamente con la prevención del abuso de sustancias. Esto puede deberse a una mayor conciencia por parte de los padres del riesgo que representa para los hijos el aumento de la disponibilidad y el consumo de drogas entre los adolescentes (Vales & Arango, 2010; Funes, 2005).

Si se tiene en cuenta que la participación social y, especialmente, la participación de los padres en la educación de los hijos resulta un elemento importante en el logro educativo de los hijos, el que los padres manifiesten altas necesidades de orientación es un elemento que debe ser aprovechado por la escuela para involucrar a los padres, ya que la existencia de una demanda es un elemento esencial en cualquier programa de prevención e intervención (Gómez del Campo, 1999; Sanz, 1998).

Se apreció que no existen diferencias en las necesidades de orientación de padres y madres, lo que resultó llamativo si se considera que diversos estudios han evidenciado que las madres están más involucradas que los padres en la educación de los hijos (Valdés, Martín & Sánchez, 2009; Sánchez, Valdés, Medina & Carlos, 2010). Esto puede verse como positivo, ya que muestra que los padres también manifiestan necesidad de ser orientados para apoyar el desarrollo de los hijos.

El hecho de que los padres casados manifestaran mayores necesidades de orientación que los separados, guarda relación con los hallazgos de otros estudios que refieren que los padres casados participan más en la educación de los hijos y por lo tanto están más conscientes de las problemáticas de los mismos [Sánchez, et al, (2010); Valdés, Esquivel y Artiles (2007)]; Vales y Arango (2010) refieren que la separación de los padres por lo general afecta las competencias parentales de ambos padres, debido entre otras cosas a los problemas emocionales que conlleva este fenómeno y los conflictos que existían antes y después del mismo.

Esta disminución de las competencias parentales se asocia en ocasiones a un menor involucramiento con el hijo y a una disminución de la conciencia de las problemáticas del hijo.

Por último, es interesante notar que las necesidades de orientación de los padres y madres no se relacionaron con el promedio y la conducta de los hijos. Lo que muestra que éstos conceptualizan a la orientación como un elemento que les facilitaría sus funciones de prevención de problemáticas en los hijos. Lo anterior resulta de especial importancia si se tiene en cuenta que la prevención es la mejor estrategia de intervención en muchas de las problemáticas que se presentan en la adolescencia (Lutzker, 2008).

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. Los padres de estudiantes de la Telesecundaria investigada manifiestan un alto nivel de necesidades de orientación en todos los aspectos evaluados.
2. Las mayores necesidades de orientación se manifiestan en lo relativo al abuso de sustancias, aspecto que debe ser estudiado para establecer el alcance de la problemática dentro de la comunidad que atiende la escuela.
3. Las variables: edad, escolaridad y género, no establecen diferencias cuantitativas en la percepción de necesidades de orientación por parte de los padres.
4. Los padres separados son los que manifiestan mayores necesidades de orientación que los casados, lo que parece reforzar la idea de que estas familias son una población especialmente vulnerable.
5. Las necesidades de orientación no se relacionan con el promedio de los hijos o la percepción de problemas de conductas en los mismos, lo que evidencia que la orientación es una necesidad de todos los padres de familia y no exclusivamente de aquellos que presentan problemas especiales con los hijos.

RECOMENDACIONES

1. Integrar dentro de los servicios de orientación de la escuela la atención a los padres de familia.
2. Incluir dentro de la atención de los servicios de orientación a todos los padres y no únicamente a aquellos cuyos hijos presenten alguna problemática.
3. Atender de manera especial lo relativo a la orientación de los padres con respecto a su papel en la

prevención del abuso de sustancias en los hijos.

4. Considerar a las familias separadas como una población especialmente necesitada de servicios de orientación.

5. Complementar este estudio con otro de naturaleza cualitativa que permita tener una visión más profunda acerca de los aspectos en que los padres necesitan orientación y de sus preocupaciones al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazán, A., Sánchez, B., & Castañeda, S., (2006). Relación Estructural entre apoyo familiar, nivel

educativo de los padres, características del maestro y desempeño de la lengua escrita,

Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (33), 701-729.

Coleman, J., Cambell, E., Hobson, C., Mcportland, J., Word, A., Weinfeld, F., & York, R., (1996). Equality of educational opportunity, Washington, D.C: Government Printing Office.

Epstein, J., & Sheldon, S., (2007). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships, en Chifton, C., & Ronald, S., (Eds.), Handbook for research in education. Engaging ideas and enriching inquiry, (pp.17-34), EUA: Sage Publications.

Funes, J., (2005). Adolescentes: relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto al cuerpo, España: Grao.

Gómez del Campo, J., (1999). Psicología de la comunidad, México: Plaza y Valdés.

Lutzker, J., (2008). Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención

basadas en evidencia, México: Manual Moderno.

Mora, J., (2010). Acción tutorial y Orientación Educativa, España: Narcea.

OCDE (2010). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México, recuperado en: www.oecd.org/bookshop

Ortega, R., & Del Rey, R., (2008). La violencia escolar. Estrategias de prevención, (4ta. ed.), España: Grao

Rodríguez, M., (1995). Orientación e intervención psicopedagógica, Madrid: CEAC

Sánchez, P., & Valdés, A., (2003). Teoría y práctica de la orientación en la escuela: Un enfoque

Psicológico, México: El Manual Moderno.

Sánchez, P., Valdés, A., Medina, N., & Carlos, E., (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México, Liberabit, 16 (1), 71-80.

Sanz, R., (1998). Evaluación de programas en orientación educativa, España: Pirámide.

Sierra, B., (1985). Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios, (4ta ed.), Madrid: Paidós.

Valdés, A., Esquivel, L., & Artiles, K., (2007). Familia y Desarrollo. Estrategias

de intervención en terapia familiar, México: Manual Moderno.

Valdés, A., Martín, M., & Sánchez, P., (2009). Participación de los padres de alumnos de primaria en las actividades académicas de sus hijos, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1), recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol11n1/contenido-valdes.html>

Valdés, A., & Urías, M., (2010). Familia y logro escolar, en: Valdés, A., & Ochoa, J., (Eds.), Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento, (pp. 39-66), México: Pearson.

Vales, J., & Arango, P., (2010). Familia y adicciones, en: Valdés, A., & Ochoa, J., (Eds.), Familia y Crisis. Estrategias de afrontamiento, (pp. 165-180), México: Pearson.

Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología¹

Elsa Guevara Ruiseñor²
Denise Medel Figueroa
Carlos Camilo García

Resumen: El escaso número de mujeres dedicadas a la investigación en diversas disciplinas ha generado preocupación entre la comunidad científica y los organismos internacionales como la UNESCO por el desperdicio de capital humano que ello representa para la ciencia. La psicología, a pesar de ser considerada una disciplina “feminizada” mantiene la misma tendencia. En virtud de que uno de los factores mencionados en la literatura para explicar esta situación es la falta de modelos a seguir, este proyecto se propuso identificar el papel que tienen las investigadoras en psicología, tanto las pioneras como las actuales, como modelos, guía o estímulo para que las y los jóvenes consideren la carrera científica como su proyecto de futuro. Para ello se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a 60 estudiantes de la carrera de psicología de la UNAM, 30 mujeres y 30 varones, a quienes se solicitó mencionar a las personas pioneras de esta disciplina, las o los investigadores/as que conocieran, su intención de seguir sus pasos y si deseaban dedicarse a la investigación. Los resultados mostraron que ningún estudiante pudo mencionar alguna mujer pionera en la psicología, que tanto las estudiantes como sus compañeros conocen más investigadores varones, pero dos terceras partes de quienes conocen a una mujer investigadora se propone seguir sus pasos; además, destacaron el papel de las docentes como importantes impulsoras de la carrera científica entre sus estudiantes. Se discuten estos resultados de acuerdo a la perspectiva de género y al importante papel que la psicología concede a los modelos en la práctica educativa. Palabras clave: modelos, estudiantes, psicología.

Abstract: The small number of women engaged in research in various disciplines has generated concern among the scientific community and international agencies such as UNESCO by the waste of human capital that it represents for science. Psychology, despite being considered a “feminized” discipline maintains the same trend. Under that one of the factors mentioned in the literature to explain this situation is the lack of role models to follow, this project was proposed to identify the role that have the researchers in psychology, both the pioneers and current, such as models, guide and stimulus for youth students consider the scientific career as his future project. This was applied a questionnaire of questions open to 60 students the career of Psychology UNAM, 30 women and 30 men, who were asked to people to mention pioneers of this discipline, the or the researchers who know, its intention to follow his steps and if you wanted to devote to research. The results showed that no student could mention any woman pioneer in psychology, both students and co-workers to know more male researchers, but two-thirds of those who know a woman researcher proposed follow in their footsteps; In addition, they emphasized the role of the teachers as major drivers of the scientific career between his students. These results are discussed according to the gender perspective and the important role that psychology gives to role models in educational programs. Key Words: female scientist models, psychology, students

Sumário: O pequeno número de mulheres envolvidas na pesquisa em diversas disciplinas tem gerado preocupação entre a comunidade científica e agências internacionais como a UNESCO, o desperdício de capital humano que ela representa para a ciência. Psicologia, apesar de ser considerada uma disciplina “feminizada” mantém a mesma tendência. Em que um dos factores mencionados na literatura para explicar que esta situação é a falta de modelos a seguir, este projeto propõe-se identificar o papel que os pesquisadores em psicologia, tanto os pioneiros e os modelos atuais, guia e estímulo para os jovens consideram a carreira científica como seu projeto de futuro. Isso foi aplicado um questionário de perguntas abrir para 60 alunos a carreira de psicologia UNAM, 30 homens e 30 mulheres que pediu que as pessoas mencionar pioneiros desta disciplina, os ou os investigadores que sabia, sua intenção de seguir os seus passos e se queria dedicar à investigação. Os resultados mostraram que nenhum estudante poderia nomear um pioneiro mulher em psicologia, que ambos os estudantes e os investigadores companheiros sabem mais do que homens, mas dois terços das pessoas que conhecem um pesquisador mulher pretende seguir seus passos, também destacou o papel da os professores como factores importantes para carreiras científicas entre os alunos. Estes resultados são discutidos de acordo com gênero e do papel importante que a psicologia conferido aos modelos na prática educativa. Palavras-chave: modelos, estudantes de psicologia.

1. Este trabajo forma parte de la investigación: “Las académicas como impulsoras de la carrera científica. La visión de sus estudiantes” financiado por DGAPA-UNAM como proyecto PAPIIT No. IN300411-3 a quien se agradece su apoyo.

2. Maestra en Psicología, Dra. en Sociología, Profesora T.C. en la carrera de psicología de la FES-Zaragoza, UNAM, México, ha desarrollado su línea de investigación sobre género y ciencia.

INTRODUCCIÓN

El escaso número de mujeres que se dedican a la investigación ha llamado la atención de comunidades académicas y organismos internacionales como la UNESCO, que recomiendan la incorporación plena de las mujeres a la ciencia no sólo como una medida de justicia social, sino una necesidad económica y social, dada la pérdida de competitividad que supone para los países no aprovechar el potencial intelectual y creativo de las mujeres para aumentar su masa de investigadores. A su vez, las investigaciones sobre género y ciencia han aportado suficiente evidencia de que pese a los avances que se han logrado en las instituciones de educación superior donde cada vez más mujeres se incorporan a distintas áreas de conocimiento, todavía prevalece un sistema educativo con fuertes sesgos de género que limitan las posibilidades de que las mujeres se inclinen por la investigación científica. Incluso en carreras donde las mujeres constituyen la mayoría de la matrícula estudiantil, como en el caso de la carrera de psicología, es posible apreciar que las estudiantes siguen enfrentando condiciones adversas por su condición de género, como acoso sexual, discriminación o invisibilización por parte del profesorado (Mingo, 2006; Guevara, 2009; Espinosa, 2009; Guevara y García 2010).

Estas condiciones pueden incidir negativamente para que las jóvenes se interesen por la investigación, pues distintas investigaciones coinciden en que la inclinación por la carrera científica puede desalentarse o fortalecerse por la influencia de maestros o maestras que estimulen la participación de sus estudiantes en estas tareas, en la medida en que ello proporciona a las nuevas generaciones una vinculación temprana con los grupos de investigación. Santrock, (2006) menciona que uno de los factores más importantes para la motivación y el rendimiento del estudiantado es su percepción de tener o no una relación positiva con el profesorado, además, cuando el alumnado tiene relaciones interpersonales afectuosas y alentadoras en la escuela, se generan actitudes y valores académicos positivos y sienten más satisfacción en la escuela. Otros teóricos han aportado sólida evidencia sobre el importante papel que cumple el profesorado en el proceso educativo para motivar y orientar a sus estudiantes en determinadas actividades, ya sea como mediadores según la propuesta de Vygotsky (1979), o bien como modelos según la propuesta de Bandura (1976).

En el caso de las mujeres académicas, existe suficiente evidencia de que ellas pueden ser una influencia positiva para las estudiantes, cuando las alientan a seguir la carrera científica, las integran a redes académicas o las incorporan a sus proyectos, o bien cuando se erigen como modelos a partir de su desempeño como docentes e investigadoras. Los estudios al respecto muestran que la interacción con investigadoras ofrece a las estudiantes oportunidades para acercarse al mundo de la ciencia, posibilidades de establecer contactos sociales y conocimiento sobre las opciones a seguir después de la carrera. Incluso en aquellas con predominio masculino como las ingenierías, la mayor presencia de mujeres en el cuerpo docente puede ser un importante aliciente en la permanencia de las jóvenes en estas carreras, porque ellas influyen en la motivación e identidad de las alumnas, mejoran el clima en el aula y ofrecen un punto de apoyo para que las estudiantes puedan superar los retos que les impone la vida académica (García Villa, 2008; Parviainen, 2008; Anderson, 2002; Álvarez, Álvarez, Pérez, Arias y Serrallé, 2010).

A su vez, Zubieta y Rosas (2008), en su análisis sobre el reducido número de mujeres entre estudiantes y docentes de las ciencias exactas que participan en el verano de la investigación científica señalan que: “el hecho de que las mujeres no sean aceptadas en la misma medida para realizar actividades de investigación, no puede atribuirse a problemas de discriminación de género pero sí a una falta de estereotipos femeninos y modelos a seguir” (p. 354). Si bien estas autoras tienden a desestimar la discriminación de género que todavía persiste bajo expresiones más sutiles en las instituciones educativas y científicas, sin duda aciertan al considerar la escasa presencia de modelos para las jóvenes y obligan a reflexionar sobre el importante papel que cumplen las académicas al instituirse en modelos o guías para las nuevas generaciones de estudiantes.

Así, sería de esperarse que, en carreras como la de psicología que se ha caracterizado por contar con mayor número de mujeres entre sus estudiantes y con una elevada proporción de académicas entre su cuerpo docente, pudiera existir mayor número de estudiantes mujeres que se interesen por la carrera científica, pues ellas contarían con más modelos de mujeres científicas, tanto en la historia de esta disciplina donde hubo importantes aportes de las mujeres (García Dauder, 2005) como en las docentes que actualmente imparten cátedra

en esa carrera. Bajo estas premisas, el proyecto se propuso el siguiente objetivo.

Objetivo

Identificar el papel que tienen las investigadoras en psicología, tanto las pioneras como las actuales, como modelos, guía o estímulo para que las y los jóvenes consideren la carrera científica como su proyecto de futuro.

METODOLOGÍA

Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a una muestra accidental no probabilística de 80 estudiantes de la carrera de psicología en la UNAM de ambos sexos, 40 estudiaban en el campus de la FES-Zaragoza y 40 en la Facultad de psicología de Ciudad Universitaria. El cuestionario recogía información sobre sus datos socio-demográficos y sobre las personas que ellas y ellos consideran que han aportado a esta disciplina, las científicas que admiran y su intención de seguir sus pasos, así como su interés por dedicarse a la investigación.

RESULTADOS

La muestra estaba compuesta por estudiantes que habían cursado cuando menos la mitad de la carrera, tenían en su mayoría entre 20 y 25 años, solteros/as y sin descendencia, y donde casi la mitad realiza actividades remuneradas. Si bien el conjunto de estudiantes que respondieron el cuestionario responde a condiciones semejantes, las mujeres se encontraban en condiciones menos favorables, pues en ellas era más frecuente su condición de casadas, con hijos y con trabajo remunerado, además de la carga del trabajo doméstico, que es de suponer también formaba parte de las responsabilidades de muchas de ellas, tareas que pueden hacer más difícil responder a los retos académicos que les exige su condición de estudiantes.

Cuadro 1. Perfil sociodemográfico

Características	Mujeres	Varones	Total
Cursaban del 7° al 10° semestre	97.5%	100%	98.75%
Entre 20-25 años			
Soltero/as	90%	97.5%	93.75%
Sin hijos/as			
Trabajan	37.5%	25%	43%

Sobre la escolaridad de sus progenitores, se pudo constatar que la tercera parte de la muestra cuenta con madre o padre con estudios universitarios, un nivel de escolaridad que supera al de los jóvenes de otros sectores sociales, aunque en el caso de las mujeres, este porcentaje es un poco menor. Respecto a la ocupación de sus madres y padres, encontramos una variedad de actividades donde predominan los empleados en el caso de los padres y las labores del hogar en el caso de las madres, sin embargo, con el propósito de destacar las ocupaciones vinculadas a la transmisión o generación de conocimiento, se exponen los porcentajes de quienes se dedican a la docencia, la investigación o el ejercicio profesional, donde encontramos un porcentaje pequeño de progenitores que se dedican a estas tareas, y un mayor número de mujeres que de varones, un dato que se explica en virtud de su extendida presencia en labores docentes.

Cuadro 2 Perfil de sus progenitores

Escolaridad y ocupación de su progenitores	Mujeres	Varones	Total
Madre con licenciatura o posgrado	25%	30%	27.5
Padre con licenciatura o posgrado			
Madre dedicada a la docencia, investigación o ejercicio profesional	22.5%	17.5%	20%
Padre dedicado a la docencia, investigación o ejercicio profesional			

Estos antecedentes pueden incidir en su perspectiva de la ciencia y su interés por la investigación dado el capital cultural que pueden aportarles, pero sin duda las experiencias vividas a lo largo de su trayectoria escolar pueden tener mayor impacto en estos intereses, en especial las que tienen lugar durante la carrera, pues la formación profesional no sólo les proporciona las herramientas teóricas y técnicas de su disciplina, sino los referentes conceptuales y simbólicos del lugar que guardan las mujeres en la ciencia.

Estudios realizados durante las últimas décadas han documentado cómo el aporte de las mujeres a la ciencia ha permanecido oculto, apareciendo sólo tangencialmente en la historia (González y Pérez, 2002). En el caso de la psicología, García Dauder (2005) ha mostrado cómo en la historia de esta disciplina existe una notoria ausencia de las mujeres, pese a los aportes que ellas han realizado, lo que muestra los sesgos de poder y género con los que se ha construido esta disciplina. Los resultados del cuestionario aplicado a esta muestra de estudiantes del siglo XXI, hace evidente que este sesgo aún persiste. Ante la solicitud de mencionar alguna persona que hubiera contribuido a la psicología, las y los estudiantes mencionaron nombres de académicas y académicos que han conocido en su carrera, así como algunos personajes clásicos de esta disciplina pero entre los primeros no figuraba ninguna mujer y entre los segundos, las mujeres eran mencionadas en menor medida que los varones como podemos ver en el siguientes cuadro.

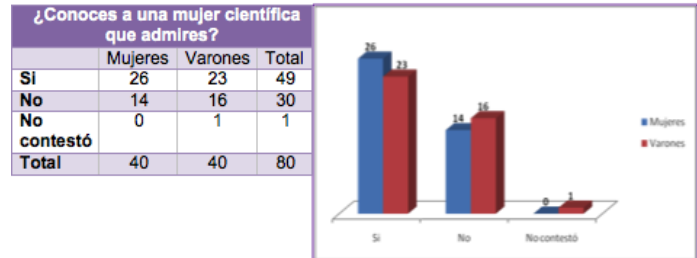
Cuadro 3. Personas que han contribuido a su carrera como ciencia y profesión

Estudiantes	Mujeres pioneras mencionadas	Varones pioneros mencionados	Mujeres académicas actuales	Hombres académicos actuales
Mujeres	0	17	12	18
Varones	0	14	3	16

Estos resultados, hacen evidente la paradoja que, siendo una disciplina donde la matrícula de mujeres rebasa 70%, exista tal vacío en lo que se refiere al reconocimiento de las mujeres pioneras en esta disciplina y se desconozcan los aportes que ellas han realizado. Destaca también que este desconocimiento sea tan acentuado entre los varones, que apenas pueden nombrar unas pocas mujeres que han contribuido a esta disciplina. Con todo, en la vida cotidiana de las instituciones educativas

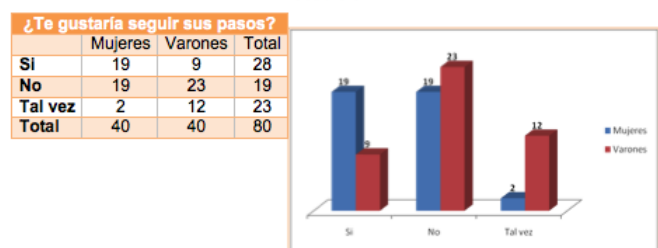
el estudiantado tiene oportunidad de tener cierto acercamiento a las mujeres científicas y encontramos un porcentaje importante de estudiantes, mujeres y varones, que afirman conocer a alguna científica que admiran.

Cuadro 4.



Podría parecer obvio que sea mayor el número de mujeres que afirman conocer a una científica que admiren, sin embargo, es de notar que casi la mitad de los varones respondieron en el mismo sentido, lo que indica que las científicas son reconocidas y admiradas por una porción importante del estudiantado sin importar su sexo. Sin embargo, ello no basta para que se conviertan en modelos, porque cuando preguntamos si desean seguir sus pasos disminuye sensiblemente el número de varones que responde afirmativamente, mientras que en las mujeres la reducción es menor, al grado que aquí ellas duplican a los varones.

Cuadro 5.



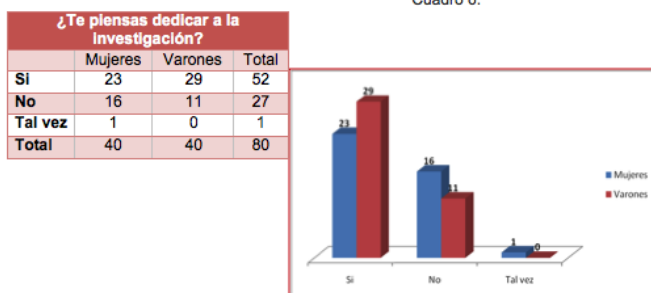
Así, es posible afirmar que conocer alguna persona que realice ciencia y tener contacto con ella puede conducir al alumnado a interesarse también por la investigación, pues el ejemplo guía o estímulo que ellas realizan entre el alumnado, tiene un efecto positivo en su interés por la ciencia. Con todo, no se trata de un proceso automático, pues también se pudo observar que aun cuando conozcan alguna investigadora que admiren, algunas estudiantes y sus compañeros, manifiestan

que no le gustaría seguir sus pasos. Ello responde a otros factores como el área de interés del alumnado o las condiciones para hacer investigación, de manera que estas/os estudiantes afirmaron que no les gustaría seguir sus pasos, o bien porque no les interesa la línea de investigación que ellas realizan, o bien porque no está en su horizonte dedicarse a la investigación.

Es claro que en esta muestra de estudiantes, la mayoría conoce a investigadoras, incluso las admiran, considerándolas talentosas, pero no le gustaría seguir sus pasos principalmente porque no es su área de interés. Ello tiene sus antecedentes desde la Historia de la Psicología, pues como ha mostrado García Dauder (2005), a principios del siglo XX las científicas eran atípicas, los puestos de docentes y académicos estaban ocupados casi totalmente por varones, mientras que la situación laboral de las psicólogas estaba relacionada con el desarrollo, bienestar infantil y la educación. Por ello, muchas mujeres brillantes, Doctoras en Psicología se alejaban parcial o totalmente de la universidad que se negaba a contratarlas, conseguían empleos como administradoras de Test mentales y se empleaban en puestos donde no eran visibles sus aportes para las nuevas generaciones de estudiantes.

En la actualidad persiste la preferencia de las psicólogas por ciertas áreas de investigación y el rechazo de los jóvenes a seguir sus pasos puede expresar su desinterés por este tipo de investigaciones, pero también parece indicar que los varones pasan por alto los logros obtenidos por las investigadoras, mientras las mujeres estudiantes tienden a valorar más las características y los logros obtenidos por ellas que por los temas que abordan. En ese contexto, habría que revisar las respuestas de las y los estudiantes de psicología ante la pregunta de su intención por dedicarse o no a la investigación, pues si bien es cierto que más de la mitad de ellos y ellas se proponen seguir esa ruta, llama la atención que sean más varones que mujeres quienes respondieron afirmativamente.

Cuadro 6.



Este dato parece contradecir la tesis sobre la importancia de las académicas como modelo, pues en una carrera considerada “femenina”, tanto por el número de mujeres en su matrícula como por tratarse de un campo profesional orientado a brindar apoyo y ayuda emocional a las personas, un rasgo socialmente atribuido a las mujeres, todo ello podría llevar a suponer que encontraríamos mayor número de mujeres interesadas en la investigación. El que no se confirme esta tesis en esta muestra de estudiantes, obedece a distintos factores: por una parte, a que todavía están presentes entre el estudiantado de psicología una serie de estereotipos sobre las personas que se dedican a la ciencia, por ejemplo, se piensa que se necesitan habilidades especiales para dedicarse a la carrera científica, o que las investigadoras no pueden conciliar la ciencia con la familia. A su vez, estos datos pueden estar relacionados con el concepto de Investigación científica en psicología y el área de especialización, pues la diferencia entre mujeres y varones puede ser diferente entre el estudiantado que se interesa por psicofisiología a quienes se orientan por educativa. Con todo, el punto nodal se encuentra en la forma que opera el orden de género en el campo de la ciencia y las diferentes modalidades que adquiere en el terreno de la psicología, por ello, el siguiente apartado lo dedicaremos a este tipo de análisis.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

La psicología ha aportado poderosa evidencia del importante papel que cumple el profesorado como modelo en la práctica educativa, en ese sentido, los resultados de esta investigación apoyan lo reportado en la literatura al respecto y pudimos apreciar que un importante porcentaje de estudiantes mujeres que conocen a una científica que admiran se proponen seguir sus pasos y planean dedicarse a la investigación, lo que indica la importancia de las académicas como modelos para que el estudiantado se dedique a la ciencia. Sin embargo, quedan ciertas lagunas en los resultados que requieren de un análisis más profundo para explicar por ejemplo, ¿por qué ninguno/a de los/as 80 estudiantes que respondieron el cuestionario mencionó alguna mujer pionera en la psicología?, ¿por qué tan pocos varones se proponen seguir los pasos de las científicas que admiran?, ¿por qué en una carrera considerada de “mujeres” mayor número de varones se proponen dedicarse a la investigación?, preguntas que sólo pueden responderse si analizamos el lugar que las mujeres han tenido en la historia de la psicología, la forma en que se

han construido sus teorías y metodologías, así como los recursos heurísticos que la llevaron a su consolidación como disciplina y profesión.

García Dauder (2005; 2010) ha mostrado de manera contundente que las mujeres fueron excluidas de la historia de la psicología de manera consistente casi desde la creación de esta disciplina, de manera que han estado ausentes en la formación de muchas generaciones de estudiantes que deben hacer un enorme esfuerzo para encontrarlas en los libros de texto, pues sus aportaciones no forman parte de las lecturas clave en su formación profesional ni de la currícula formal de las universidades. Así, el presente sólo refleja cómo las mujeres han llegado a ser invisibles en un mundo protagónicamente masculino que las segrega y excluye.

Diversas modalidades de exclusión de las mujeres de la ciencia han persistido a lo largo del tiempo que se expresan, por ejemplo, en su poca presencia como autoras de los artículos publicados en las revistas de psicología. Fernández Villanueva (1982) identificó los porcentajes diferenciales por sexo de publicaciones en la *American Psychologist*, la *Journal of Personality and Social Psychology*, la *British Journal of Psychology* y la *Revista de Psicología General y Aplicada* y encontró que las mujeres eran minoría. En un estudio más reciente, González-Alcaide et al. (2010) encuentra que aunque el número de autoras ha experimentado un aumento importante y han pasado de ser 35,71% en 1989 a 48,48% en 2008, persisten desequilibrios en relación con la productividad y el orden de las firmas, por ejemplo, cuando se identifican los artículos con sólo una firma, el porcentaje de autores varones es de 73% y el de mujeres de 27%.

Otros estudios han mostrado la persistencia de teorías psicológicas misóginas y sexistas, con esencialismos biologicistas aunque también de otros tipos, pues con frecuencia las mujeres eran patologizadas, tanto si se conformaban a los dictados de la feminidad como si se rebelaban a ellos. Junto a ello, se han descrito los sesgos de género a lo largo del proceso de investigación y el androcentrismo de la psicología al olvidar determinadas experiencias particulares de las mujeres o al mostrarlas como “deficiencias” o patologías respecto a la norma masculina considerada universal. También las estrategias metodológicas utilizadas presentan sesgos en: la formulación de preguntas planteando determinadas cuestiones y no otras a consecuencia de

estereotipos de género; la selección de las muestras, donde se utilizan sólo varones o con mayor frecuencia que a mujeres; sesgos de género derivados de los efectos del experimentador; en las interpretaciones o en la publicación de cierto tipo de resultados. En este escenario han contribuido psicólogos clásicos como Watson, Hall, Titchener u Ortega y Gasset, quienes legitimaron la inferioridad de las mujeres desde sus teorías, quienes veían mermadas sus facultades críticas y objetivas cuando abordaban “la cuestión femenina” (Lewin, 1984; Bem, 1993; Morawski, 1997; Bosch, Ferrer y Gili, 1999; García Dauder, 2005; 2010).

Con todo, los aportes que las mujeres han hecho a la psicología han contribuido a modificar a esta disciplina y sus diferentes teorías, conceptos y áreas de estudio han sido redefinidos, ampliados y diversificados al incorporar la perspectiva de género. Por ejemplo, en el campo del psicoanálisis (Bleichmar, 1985; Corres, 2002); en el de la salud mental (Burin, 1991), en la terapia sistémica (Walters, et al, 1991) o en la revisión crítica sobre las teorías del juicio moral (Gilligan, 1985) sus aportes han enriquecido la psicología a partir de una crítica intelectual que ha ofrecido otras herramientas en la comprensión, análisis e intervención profesional.

A su vez, las propuestas que se han generado desde el análisis de género en la ciencia han permitido identificar las condiciones que hacen de esta actividad un campo predominantemente masculino en todas las áreas de conocimiento, de manera que los varones enfrentan condiciones más favorables para insertarse y desarrollarse en esta actividad, mientras las mujeres deben superar diversos obstáculos relacionados con su condición de mujer. Son también estos aportes los que han destacado la importancia de que las profesoras se conviertan en modelos a seguir para impulsar a las jóvenes y niñas hacia la ciencia, pues ellas pueden impulsar modificaciones al currículum y nuevas estrategias pedagógicas que promuevan una visión diferente de la ciencia entre sus alumnas (Harding, 1996; Keller, 1995; González y Pérez, 2002).

A su vez, la pedagogía feminista ha enfatizado el papel de las profesoras como aliadas y guías de las estudiantes para enfrentar las dificultades asociadas a su condición de género en la escuela. La pedagogía feminista se refiere al proceso interactivo de enseñanza- aprendizaje que facilita la apropiación del conocimiento por parte de las mujeres, se enfoca a atender sus necesidades educativas

y a modificar un sistema educativo tradicional que está basado en las necesidades e intereses de los varones, una situación que se agudiza cuando las jóvenes viven desventajas adicionales asociadas a su posición de clase y raza (Tisdell, 2000; Maffía, 2007). Son estas tareas las que muchas mujeres realizan de manera cotidiana en las instituciones educativas, que aun cuando suelen ser invisibles para su comunidad, puede incidir positivamente para incorporar mayor número de mujeres en la ciencia. Una asignatura todavía pendiente en la psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, I. J. T. (2002) "The social construction of female engineers: A qualitative case study of engineering education" Unpublished doctoral dissertation, University of Saskatchewan, Saskatoon, SK, Canada.
- Álvarez, María; Javier Álvarez; Uxío Pérez, Azucena Arias y Francisco Serrallé (2010) "La educación tecnocientífica", ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología y Género, realizado en Curitiba, Brasil entre el 5 y el 9 de abril.
- Bandura, Albert (1976) *Teoría del Aprendizaje Social*, México: McGraw Hill.
- Bem, Sandra (1993). *The lenses of gender*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Blazquez, Norma (2008) *El Retorno de las Brujas*. México: CEIICH, UNAM.
- Bleichmar, Emilce Dio (1985) *El Feminismo Espontáneo de la Histeria*, Fontamara, México.
- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria y Gili, Margarita (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Ant-hropos.
- Espinosa, Claudia (2009) "Estudio de las interacciones en el aula desde una perspectiva de género" ponencia presentada en el I Coloquio Internacional de la Red de Estudios de género del Pacífico Mexicano, realizado en Nuevo Vallarta, Nayarit, entre el 22 y el 24 de abril.
- García Dauder Silvia (2005) *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*, Madrid: Narcea Ediciones.
- García Dauder, Silvia (2010) "Las relaciones entre la Psicología y el Feminismo en 'tiempos de igualdad', *Quaderns de Psicologia*, Vol. 12, No. 2, 47-64.
- García Villa Ma. del Carmen (2008), "The impact of program experiences on retention of women engineering students in Mexico" Dissertation for Degree of Doctor of Philosophy, Texas University.
- Gilligan, Carol (1985) *La Moral y la Teoría*, F.C.E. México.
- González-Alcaide, Gregorio; Castelló-Cogollos, Lourdes; Bolaños-Pizarro, Máxima; Alonso-Arroyo, Adolfo; Valderrama-Zurián, Juan Carlos y Aleixandre-Benavent, Rafael (2010). Veinte años de investigación de la Psicología española en *Psicothema* (1989-2008). *Psicothema*, 22(1), 41-50.
- González, Marta y Eulalia Pérez (2002) "Ciencia, tecnología y género" *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (España) Núm. 2, enero-abril.
- Guevara Elsa (2009) "Desigualdad de género en la UNAM. Algunas experiencias del estudiantado" en Gandarilla, José, Julio Juárez y Rosa Ma. Mendoza (Coordinadores) *Jornadas Anuales de Investigación 2008*, México: CEIICH-UNAM.
- Guevara Elsa y Alba García (2010) "Los obstáculos para dedicarse a la investigación en mujeres estudiantes" *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3º época, Vol. VII, Número 18, enero-junio, pp. 17-24.
- Harding, Sandra (1996) "Rethinking Standpoint Epistemology: What is 'Strong Objectivity'?" in Keller Evelyn Fox y Helen Longino, *Feminism & Science*, Oxford: Oxford University.
- Keller, Evelyn Fox (1995) *Reflections on Gender and Science*, New Haven and London: Yale University Press.
- Lewin, Miriam (Ed.) (1984). *In the Shadow of the Past: Psychology Portrays the Sexes*. New York: Columbia Univ. Press.
- Maffía, Diana (2007) *Hacia una Pedagogía Feminista*, Buenos Aires: Editorial El colectivo.
- Mingo, Araceli (2006) *¿Quién mordió la manzana? Sexo. Origen Social y Desempeño en la Universidad*, México: CESU-PUEG-F.C.E.
- Morawski, Jill (1997). *Practicing Feminisms, Reconstructing Psychology*. Michigan: Univ. Michigan Press.
- Parviainen, Mia (2008), "The Experiences of Women in Computer Science. The Importance of Awareness and Communication", *Journal of The Sociology of Self-Knowledge*, Vol. I, 4: 87-94.
- Santrock, John (2006) *La psicología de la educación*, México: McGraw Hill.
- Tisdell, E. J. (2000), "Feminist pedagogies" in E. R. Hayes & D. D. Flannery (Eds.), *Women as learners. The Significance of Gender in Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vygotsky (1979), *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Buenos Aires: Grijalbo.
- Walters, Marianne, Betty Careter, Peggy Papp y Olga Silverstein (1991) *La Red Invisible*, Paidós, México.
- Zubieta Judith y Rocío Rosas (2008) "Primeras incursiones de jóvenes en la ciencia: el verano de la Investigación Científica" en Suarez Ma. Herlinda y José Antonio Pérez Islas (Coords.) *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy*, México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM.

Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior

Cuauhtémoc Chávez Zavaleta¹

Resumen: Este artículo propone una manera en que el docente puede contribuir a la formación integral de los estudiantes, abordando las dimensiones horizontales del plan de estudios de escuelas de nivel medio superior, promoviendo la concienciación y con ello el sentido psicológico de comunidad, la participación comunitaria y el ambientalismo, según los principios de la psicología social comunitaria. Así, desde la estrategia de la investigación acción participativa, se trabajó con una comunidad escolar. Se indujo su organización para acciones de rescate ambiental de zonas naturales públicas. Los alcances de nuestra intervención son respaldados con información cualitativa recopilada al inicio, desarrollo y al final del proceso. Aquí sólo se concluye en torno a una de las dimensiones de la concienciación: aunque la intervención comunitaria fue breve y tuvo restricciones institucionales, se logró promover la presencia de elementos constitutivos del sentido psicológico de comunidad. Palabras Clave: 'Sentido psicológico de comunidad', 'psicología social comunitaria', 'investigación acción participativa', 'comunidad escolar', 'intervención comunitaria'.

Abstract: This article proposes a way teachers can contribute to the integral formation students tackling horizontal dimensions of middle higher-level scholar curriculum, promoting conscientisation and in consequence the psychological sense of community, community participation and environmentalism, according to the principles of community social psychology. Thus, from the participatory action research strategy we worked with a scholar community. Your organization for environmental rescue of public natural areas actions was induced. The scope of our intervention is supported with qualitative information gathered at the beginning, development and at the end of the process. Here is only concluded on one of the dimensions of conscientisation: Although community intervention was brief and institutional constraints, are to succeed promote the presence of constituent elements of the psychological sense of community. Key words: 'Psychological sense of community', 'community social psychology', 'participatory action research', 'scholar community' 'community intervention'

Sumário: Este artigo propõe uma forma professores podem contribuir para formação integral de os alunos, abordar dimensões horizontais do currículo do nível meio superior, promovendo consciência e em consequência o sentido psicológico da comunidade, a participação da comunidade e ambientalismo, conformidade com os princípios da psicologia social comunitária. Assim, a estratégia de investigação ação participativa, nós trabalhamos com uma comunidade de alunos. Sua organização para recuperação ambiental de áreas naturais públicas, foi induzida. Os alcances da nossa intervenção som suportados com informações qualitativas reunidas no início, desenvolvimento e no final do processo. Aqui só é de uma conclusão sobre uma das dimensões da consciência: apesar de intervenção comunitária foi breve e teve restrições institucionais, nos logramos bem-sucedida promover a presença de elementos constitutivos do sentido psicológico da comunidade. Palavras-chave: 'Sentido psicológico de comunidade', 'psicologia social comunitária', 'pesquisa ação participativa', 'comunidade do alunos' 'intervenção comunitária'.

INTRODUCCIÓN

Independientemente de la materia que se imparta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sus actuales planes de estudios prescriben que el profesor contribuya, junto con el resto de las materias, a la formación integral de los estudiantes mediante las dimensiones horizontales. Por ejemplo, aparte de los contenidos del programa de la materia, deberá

promover que los estudiantes sean unos ciudadanos que conduzcan su vida éticamente, en el sentido de establecer relaciones armónicas con su ambiente social y físico, especialmente el natural. Aquí, esto significa que buscarán la grupalidad: consiguen su pertenencia a grupos, participan en acciones colectivas que elevan la calidad de vida de éstos y rechazan los valores

1. Profesor de la Facultad de Psicología y del Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorante del Programa de Posgrado en Psicología, área Social-Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México. Área de especialización: Psicología social comunitaria. Correo electrónico: zavaleta@servidor.unam.mx.

egoístas del individualismo. Pero, también respetarán la biodiversidad y consideran importante vivir y dejar vivir.

La presente investigación se propuso, desde la perspectiva de la *psicología social comunitaria* (Montero, 2006), atender a estas necesidades de formación académica desde nuestro papel de docentes del nivel medio superior de la UNAM y con los elementos adquiridos en nuestra formación como investigadores en el programa de Doctorado en Psicología Social Ambiental de la misma institución. Nuestra exposición inicia justificando la importancia de los estilos de vida comunitarios, como la dirección en la que se dirige nuestra propuesta de intervención como investigador/docente en una comunidad escolar, para después desembocar en la conceptualización de nuestro objeto de estudio, seguida de la manera en que se le abordó en la investigación, terminando con las conclusiones que hemos obtenido acerca de una de las dimensiones abordadas en el problema de investigación.

Históricamente la *comunidad*, como forma de agrupación y estilo de vida, tiene largo aliento; predominó en las sociedades premercantiles (Sapag y Kawachi, 2007; Martínez, 1998; Colombo, Mosso y de Piccoli, 2001) y prevaleció en países menos industrializados. Sin embargo, su estudio como concepto, inicia hace poco, a fines del siglo XIX (Colombo, Mosso, y De Piccoli, 2001; Sapag y Kawachi, 2007; Herrera, 2003), cuando pensadores como Ferdinand Tönnies, Karl Marx, Emilie Durkheim y Marcel Gauss, entre otros, la reivindicaron como objeto de discusión teórica (Colombo Mosso y De Piccoli, 2001).

Tuvo que transcurrir medio siglo más para que la *comunidad* ocupara un lugar definitivo en las investigaciones sociales y psicosociales. En la actualidad se acepta que la esencia humana es el conjunto de sus relaciones sociales (Ledesma, 2004; Montero, 2006; Blondel, 1928/1966; Halbwachs, 1968/2004; Stoetzel, 1971, entre otros); que estas formas de agrupación, donde se comparte territorio, tradiciones, rituales y trabajo, generan relaciones afectivas y redes de apoyo que favorecen el bienestar (Tovar, 2001). La *comunidad* es, por excelencia, una de estas formas de agrupación.

Desafortunadamente, en las sociedades industrializadas, ahora globalizadas, regidas por la lógica del mercado y el consumo², existen dificultades para la comunicación real, que disminuyen las relaciones entre las personas³, promueven el individualismo y las alejan de su matriz relacional (Dokecki, Newbrough y O'Gorman, 2001). Cuando quedan exiliadas en la soledad, olvidan su determinación relacional y desaparecen comportamientos sociales que involucran cohesión, solidaridad, voluntarismo y compromiso (Ledesma, 2004; Rodríguez y de Armas, 2004).

Debido al “descubrimiento” de esta crisis de la vida comunitaria, en los 60 cobra auge el estudio empírico de la *comunidad* (Tovar, 2001) y surge la *psicología comunitaria* (1965, Conferencia de Sawnpsscott, Massachusetts), que incorpora factores socioambientales al estudio de fenómenos individuales. En la nueva disciplina coexisten diferentes perspectivas teórico-metodológicas. De entre ellas, la *psicología social comunitaria* (PSC) rechaza el estudio contemplativo de la *comunidad* y propone recuperar y actualizar esas formas de agrupación, mediante intervenciones comunitarias (Montero, 2006; Quintal, 1994; Wiesenfeld, 1994/2002). Aquí proponemos una *intervención comunitaria* dirigida por sus principios, como la manera de dar sentido a una parte del quehacer docente (dimensiones horizontales, descritas arriba).

MARCO CONCEPTUAL

La *comunidad* tiene un carácter emergente y peculiar, (García, Giulani y Wiensfeld, 1994/2002). Ocurrir en un proceso de la *vida cotidiana* que inicia con la interacción cara a cara de varias personas, que va generando un universo simbólico compartido, una historia y una identidad grupal que da coherencia y estabilidad a dicha colectividad (Martínez, 1997).

Cuando el grupo logra constituirse en *comunidad* desarrollada positivamente, sus miembros obtienen el apoyo material, emocional, afectivo e informacional que, a su vez, afianza e intensifican las interacciones, que posibilitan las acciones colectivas

2. Nuestra época caracterizada como “sociedad de consumo de masas” (Sánchez: 1997/2002: 358), en la que el consumo ya no es una práctica independiente de la inmersión del sujeto en la sociedad; de hecho “resume, semantiza y estructura la vida cotidiana, articulando producción mercantil y reproducción social en un conjunto de técnicas, objetos y símbolos capaz de conectar cualquier acto individual” (Conde: 1994, en Sánchez, 1997/2002: 359). En lugar de basar el estatus en el reconocimiento social por la participación dentro de la comunidad, ahora las personas se diferencian por la posesión, ya no de bienes, sino de marcas. Se compite por una distinción social a partir de lo efímero (p. eje. modas), pero sin poder escapar del anonimato.

3. Por ejemplo, se han desarrollado hábitos como el tener encendido el aparato televisión, aunque no se le preste atención, sólo para que sea un ruido de fondo, que aplaque el “silencio-soledad” (Sánchez, 1997/2002: 363).

transformadoras, es decir, la *participación comunitaria* (Tovar, 2001) y la presencia de un *sentido psicológico de comunidad* (Sarason, 1974, en Sánchez, 1991).

En la *comunidad* coexisten la homogeneidad y la diversidad. Por ejemplo, se conforman diferentes formas del *sentido psicológico de comunidad* (SPC) (Soon y Fisher, 1996; Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001; Flores y Javiedes, 2000), según sus diferentes subagrupaciones. Al mismo tiempo, en nuestras ciudades una persona generalmente pertenece a diferentes *comunidades* (Rodríguez y de Armas, 2004), por ejemplo, un joven pertenece a una *comunidad* geográfica (donde vive), pero también forma parte de una *comunidad* escolar, o incluso a alguna deportiva, religiosa, cultural, o hasta política. No importa que en estas últimas sólo se pase un lapso relativamente corto, en comparación con la geográfica, también son *comunidades* en su derecho propio y poseen las características que arriba se mencionaron.

Ahora bien, basada en tradiciones del pensamiento social latinoamericano, la PSC propone la *investigación acción participativa* (Fals Borda, 1959, 1978 y 1985, en Montero, 2006), como la estrategia para promover la concienciación (Freire, 1969/1976), según la cual el investigador debe establecer relaciones horizontales con la *comunidad*, a través del diálogo; promoviendo la accesibilidad de los roles (Gracia, 1998). Así mismo, enseña a la *comunidad* sus conocimientos sobre teorías y métodos de investigación, de manera que estén en las mejores condiciones de tomar decisiones.

La *concienciación* es un proceso de *educación crítica*, en el que las personas participan en acciones colectivas, decididas por ellos mismos, que transforman sus condiciones de vida (Freire, 1969/1976; Sapag y Kawachi, 2007), lo que a su vez transforma su conciencia (Hombrados, 1996), pensándose a sí mismas y al mundo desde una perspectiva política, social, cultural y ecológica (Ledesma, 2004).

Además, este proceso de *educación crítica*, involucra a la praxis, entendida como una práctica reflexionada colectivamente, que los conduce a un estado de *conciencia crítica* como el logro de la *concienciación* (Freire, 1969/1976): son capaces de interpretar sus problemas con profundidad, comprobando y revisando sus "descubrimientos"; interacción con los miembros de su grupo, buscando el diálogo, más que la polémica, mostrándose seguros en su argumentación (Freire, 1969/1976). Se trata de una

dinámica entre pensamiento crítico y acciones críticas.

Una *comunidad* que se ha *concienciado*, posee SPC y es autogestiva en solucionar sus problemas (alta *participación comunitaria*). Sus integrantes poseen sentimientos de control interno, de autoeficacia (Montero, 1994/2000), y la esperanza de conseguir mejores condiciones de vida. Entonces, se han *desideologizado* (Montero, Serrano-García y Lane; en Tovar 2001).

El proceso de *concienciación* es complejo y su duración no es precisamente corta. Depende de la evolución de la dinámica de interacción en torno a sus metas comunes. En este sentido, una *intervención* en una *comunidad* escolar, debido a su existencia transitoria, tendría que renunciar a concluir el proceso (Dalton, Elias y Wandersman, 2001; Flores y Javiedes, 2000; Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001), y sólo a aspirar a desencadenarlo, confiando en que puede continuar, en ausencia del investigador.

Particularmente, la *intervención comunitaria* emprendida trató de promover el SPC, que consideramos componente central de la *conciencia crítica*, (García, Giuliani y Wiesenfeld 1994/2002). Éste se refiere al sentimiento de formar parte de una red confiable de apoyo mutuo (Sarason, 1974, en Sánchez, 1991). Comprende cuatro elementos (síntesis personal de Sarason, 1974, en Sánchez, 1991 y McMillan y Chavis, 1986), a saber, a) *sentimiento de pertenencia*, que incluye contar con seguridad emocional y el sentimiento de identificación; b) *sentimiento de interdependencia y reciprocidad*; c) *vinculación afectiva*; y d) *voluntad para mantener los vínculos*.

El SPC organiza la afectividad de la vida cotidiana de una *comunidad* (Fernández, 1994; García, Giuliani y Wiesenfeld, 2000; Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001). Da sentido a asuntos como la amistad (McCole, 2005; Gracia, 1998), felicidad, satisfacción con la vida (Rodríguez y de Armas, 2004) y solidaridad (Rapley y Pretty, 1999). Ayuda a enfrentar el estrés (Campbell y Jovchelovitch, 2000), los sentimientos de anonimidad y de la alienación (Colombo, Mosso y De Piccoli, 2001).

Además de renunciar a la consolidación, la *concienciación* en una *comunidad escolar*, tampoco insistimos en que analizaran críticamente su realidad, lo que podría llevarlos a abordar diversos problemas, jerarquizándolos de una manera no pertinente para nuestra corta intervención (se corría el riesgo de que antes llegar al primer ciclo de reflexión-acción, se agotara el tiempo para desarrollarlo). En este sentido es que se indujo a enfrentar el tema

del deterioro ambiental, debido a su inmediatez, a que los *jóvenes* son potencialmente sensibles a éste (Encuesta Nacional de la Juventud 2000, Montes y Hartog, 2005; Nateras, 2004) y a su factibilidad de mostrar los resultados palpables de acciones colectivas.

No obstante que se afirma que los *jóvenes* son sensibles a las problemáticas ambientales, encontramos que en gran medida ya las habían *naturalizado* (considerándolo un problema inevitable, sobre el que ya no reflexionaban). Entonces para iniciar con el *programa de intervención*, se indujo a los estudiantes a revisar y discutir información sobre la problemática, lo cual es necesario en estos casos (Montero, 2006).

Participar en el rescate ambiental, lo designamos como una orientación hacia el *ambientalismo*. El vínculo entre SPC y *ambientalismo* ya se había planteado por Glynn (1981, en Puddifoot, 1995), Buckner (1988) y Puddifoot (1995). Queda mejor entendido aludiendo al origen común de ambas problemáticas. El mismo estilo de vida moderno (sociedad industrializada y globalizada), que ha deteriorado el tejido social, ha impulsado la irresponsabilidad hacia el *ambiente natural*.

En conjunto, estas dos problemáticas es lo que aquí llamamos *crisis ecológica*, y que se refiere a no darse cuenta que la existencia humana depende de las relaciones con el ambiente social y natural. Entonces con *conciencia crítica ecológica*, (CCE) queremos designar el estado de desarrollo de la *conciencia crítica*, que los impulsa a la reciprocidad, al respeto, a la solidaridad y cooperación, como los valores de los que depende su bienestar. Promover la CCE es actualizar la forma equilibrada en que las comunidades tradicionales se relacionaban con su ambiente físico (Pampalon, Hamel, Coninck y Disant, 2007).

Finalmente, la estrategia para propiciar las acciones colectivas, que en este caso fueron de rescate ambiental, pero que derivarían en una intensa interacción, fue conducirlos a escenarios inéditos en su vida cotidiana: *áreas públicas naturales*.

Es decir, aquéllos lugares que, desde nuestro punto de vista, amplificaran el contraste entre el deterioro ambiental y su conservación, y que por ser públicos ("de todos y de nadie"), despertaran su interés para participar voluntariamente. Entonces, ahí, las acciones colectivas les inducirían a otorgar significados diferentes a sus relaciones con el entorno social y físico.

OBJETIVO

Impulsar el SPC, el *ambientalismo* y la *participación comunitaria*, como emergentes del proceso de concienciación, mediante un *programa de intervención comunitaria*, que enfrentara a la *comunidad escolar* al problema del deterioro ambiental, atendiendo a los principios metodológicos de la PSC.

MÉTODO

El *programa de intervención comunitaria* compendió seis ciclos de acciones y reflexiones colectivas en torno a problemáticas ambientales. Las etapas de *acción* consistieron en acciones de cuidado ambiental, cinco de cuales se implementaron en áreas naturales públicas y una en su propia escuela. El resto de las etapas fueron de reflexión sobre las acciones (obstáculos y posibilidades), revisión y discusión de información acerca de la problemática ambiental y de fortalecimiento de la dinámica grupal tendiente al SPC (favorecimiento de convivencia).

Durante el proceso de intervención, recogimos información al inicio, durante y al final de éste, como evidencias de la presencia de los asuntos de nuestro interés: a) narraciones de sus experiencias en las etapas de acción, b) transcripción de reflexiones grupales (adaptación de la técnica delphi, grupos de discusión, debates en plenaria y lluvias de ideas) y c) observaciones de campo y entrevistas focalizadas.

El grupo escolar, considerado nuestra comunidad de estudio, estuvo integrado por 36 estudiantes inscritos en el curso de Psicología, en una escuela pública de nivel medio superior de Ciudad de México. La mayoría fueron mujeres, de entre 17 y 18 años; residentes de la zona oriente de dicha ciudad. Todos participaron en las actividades locales (aula y plantel), salvo que, en alguna ocasión, no asistieran a la clase. En cambio, en las acciones ambientalistas en zonas naturales públicas, 12 participaron sólo en una acción, 6 en dos, 12 en tres, 8 en cuatro y sólo 1 en las cinco.

En el presente artículo examinamos la información proveniente de tres etapas "clave" del proceso: a) evaluación diagnóstica (adaptación de la técnica delphi), b) 2ª etapa de *acción* (narraciones de sus experiencias en las etapas de acción y reflexiones grupales) y c) 5ª etapa de *acción* (narraciones y reflexiones grupales). En todos los casos se utilizó la técnica de *análisis de contenido por condensación* (Kvale, 2007), conformamos categorías e interpretamos los asuntos de interés.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Nuestra intervención comprendió 32 semanas. La información recopilada fue abundante, difícil de exponer en este espacio limitado. Aquí presentamos solo el análisis e interpretación de la información sobre aquellos aspectos vinculados al SPC: a) sentimiento de pertenencia a la *comunidad*; b) sentimiento de interdependencia y reciprocidad, así como la seguridad de que se puede participar en las decisiones sobre la vida de la comunidad; c) la vinculación afectiva con miembros de la comunidad, (amistad y simpatía); y d) mantener voluntariamente estas relaciones con la comunidad, mostrando disposición a la *participación comunitaria*.

Así, en la exploración inicial los jóvenes reivindicaron asuntos como “deseo de comunicación”, “necesidad de pertenencia” y la “importancia de ser tolerante”. Pero, aunque indican a la ‘soledad’ como un problema que debe resolverse, al mismo tiempo creen que es necesario “aprender a estar solos como individuos”. Pierden de vista que la única manera de combatir la soledad es en la interacción con otras personas. Ello nos lleva a colocarlos en una situación de *conciencia ingenua*, en la que se percibe la realidad de manera fragmentada y se tiende al aislamiento.

Después de la 2ª etapa de *acción*, casi todos los que narraron su experiencia, hicieron alguna referencia al SPC. Sin embargo, en menor proporción que las menciones al ambiente, que sí hicieron todos los participantes. Las experiencias en un paraje natural público, les parecieron inéditas (“poco común”, “única”, “inolvidable”, “impresionante”, “emocionante”, “impactante”, entre otras). Aunque este aspecto no se exploró, probablemente se debe a que casi toda su vida cotidiana se desarrolla en escenarios urbanos.

En general, los participantes coincidieron en que se generó un ambiente psicosocial facilitador de la interacción positiva (comida colectiva, trabajo en equipo, actividades de recreación y convivencia con lugareños). Cuando se les pidió que plasmaran en un cartel lo que para ellos significaba el grupo, encontramos aspectos invariablemente positivos (por ejemplo “apoyo”, “organización”, “igualdad”, “cooperación”, “respeto”, “tolerancia”, “compartir ideas”, “unión”, “confianza”, “solidaridad”, “empatía”, “identidad”, “simpatía”, “sinceridad”, “amistad”, “comprensión”, “esfuerzo”, “dedicación”, “integración”, “diversión” y “compañerismo”). Lo cual confirma el supuesto de que

participar en colectivos es deseable y moralmente correcto, pues reciben beneficios y experimentan satisfacción.

En sus narraciones, la *interacción social* se entiende como ‘convivencia’, donde hay solidaridad y amabilidad; se da y recibe ayuda. Por ejemplo: “La verdad es que la *convivencia* con mis compañeros me gustó, ya que *nos apoyábamos* cuando lo necesitábamos. Por ejemplo, *compartimos* el agua y alimentos; sobre todo en la caminata, sí *nos echábamos la mano* cuando ibas a caer o a resbalar...”

En algunos casos, la ‘convivencia’ significaba diversión y el compañerismo como manifestación de simpatía. Un caso ilustrativo es el siguiente: “... creo que sí se logró el objetivo de la *convivencia*, ya que ahí ... se dieron la mayoría de las *fotos del recuerdo y el compañerismo*.”

Pero, la ‘diversión’ también significó haber obtenido de la participación colectiva emociones agradables, tales como el ‘sentido del humor’, que contrarresta situaciones desagradables o incómodas. El siguiente fragmento es representativo: “Esta forma de *trabajar en equipo* me encantó e hizo que la *caminata*, a pesar de ser *dura*, fuera muy *divertida* y valiera la pena.”

También manifestaron la conciencia de que el ‘diálogo’ (conversación, charla), era importante para interactuar socialmente (para la ‘convivencia’) y el incremento de la cohesión grupal, y amortigua el aburrimiento. Un ejemplo es: “... estar tantas horas en el camión generó, creo yo, que hubiera más *convivencia*; porque como... unos *se aburrían*... se iban a *platicar* con otros” “...*pude tratar y conocer* a varios compañeros con los cuales *no hablaba* mucho durante la clase.”

Además, algunos se percataron de que las potencialidades de que el grupo alcance sus metas, requiere que sus miembros cumplan con su responsabilidad. Esto es, las fallas de uno o algunos, perjudican su eficacia. Un ejemplo a continuación:

“...*se pudo haber prevenido* [retrasos del itinerario acordado], si algunos *compañeros*, que llegaron muy retrasados, *hubiesen llegado a la hora señalada*.”

Como pudimos ver, es innegable que nuestra comunidad de estudio valora positivamente el SPC. Aunque, para este momento del desarrollo en nuestro programa

de intervención algunos de sus elementos componentes no se hayan explícitos todavía (conexión emocional y sentimiento de interdependencia), ni la participación comunitaria se ha visto presente.

Después de la 5ª etapa de acción, las referencias al SPC fueron más abundantes de todos los que narraron su experiencia, a diferencia de los temas ambientales que pasaron a un segundo plano. Además, su sentido fue algo diferente; por ejemplo, no sólo se consideró que la pertenencia a una comunidad era valiosa, también reconocieron que carecían de habilidades para contribuir a la cohesión grupal y que ahora podían desarrollarlas. Se sigue afirmando, con más contundencia, que estas situaciones propician la interacción de manera diferente a la de la escuela. Por lo que creemos que aquí el ambiente psicosocial fue mejor que en la 2ª etapa de acción. He aquí un ejemplo:

“no tengo facilidad para relacionarme con las personas y en esta ocasión... me di la oportunidad de convivir con... compañeros [que] no les hablaba mucho... Me cayeron muy bien... Conviví con personas que no sabía que eran tan agradables.”

“...nunca imaginé hablarle a algunas personas con las que estuve ahí...”

Ahora, quedó claro que enfrentar problemas comunes, son situaciones que propician el compañerismo, solidaridad, confianza, ayuda mutua y eficacia en las metas comunes. Citamos un ejemplo:

“...se demostró el compañerismo... porque... donde estaban la subidas feas, nos ayudábamos, ya sea que nos tomábamos de la mano o... con las cosas que íbamos cargando...”

Hay la certeza de que el trabajo colaborativo facilita alcanzar metas comunes. El siguiente testimonio nos parece representativo:

“La participación colectiva tanto al recoger basura como en la recolecta de juguetes... es muy importante, ya que gracias a la colaboración se detiene el individualismo; y así poder ser más sensibles y ser capaces de ayudar para la mejora de todos.”

Por otra parte, emergiendo en este momento, varios participantes se interesaron en una interacción social de estilo colectivista, típica de los habitantes de las zonas rurales visitadas:

“... fueron muy amables y su preocupación por nosotros, los visitantes, fue increíble. En el D. F. [ciudad capital], no tenemos esa oportunidad de albergar a los extranjeros, de esa forma... noté la gran diferencia de los chilangos [habitantes de Ciudad de México], y los de [la zona natural pública visitada].”

DISCUSIÓN

Ya que los resultados recogidos sugieren que la secuencia planeada en el programa de intervención comunitaria, genera un ambiente psicosocial donde el SPC se manifestó, es necesario reflexionar sobre el motivo de que la escuela, en sí misma, no sea capaz de hacerlo. Las razones pueden ser que, por una parte, los estudiantes se vieron inmersos en un espacio y tiempo diferentes a los acostumbrados, que los obligaron a compartir actividades que se suelen realizar con la familia (satisfacer necesidades básicas como comer, dormir o resguardarse del frío). Por otra, la interacción social, ocurrió con otros jóvenes similares demográficamente, que hasta el momento les eran extraños. Así mismo, enfrentar la problemática ambiental, como grupo, fue un contexto propicio para el trabajo colaborativo, a diferencia de la escuela, que está signada por la competencia.

No debe olvidarse que el tema ambiental es sólo uno de los posibles problemas, en torno al cual una *comunidad* puede organizarse para el trabajo colectivo. Lo más importante es que las interacciones gestadas propicien el SPC y la *participación comunitaria*. Sin embargo, nuestra intervención estuvo limitada y desde el inicio dejamos de aspirar a concluir el proceso de *concienciación*. Los factores responsables son varios, pero destacamos la breve existencia de la *comunidad de estudio*. Pero si esperamos que los jóvenes, cada uno por su lado, se orienten hacia búsqueda del SPC y dispuestos a la *participación comunitaria*, en las agrupaciones en las que desempeñen su vida cotidiana futura (escolares, laborales, familiares, por mencionar algunas).

Otra fuente de limitaciones consistió en el *rol* que el investigador desempeñó y que, de cierta forma, le condujo a distanciarse de los principios de la PCL, la IAP que, es su estrategia privilegiada, asume que los miembros de la comunidad son los encargados de decidir y planear las acciones colectivas; el investigador sólo es el catalizador de la organización efectiva de la comunidad. Sin embargo, debido a que el investigador era al mismo tiempo el profesor del grupo y depositario formal de un *rol* de autoridad, fue muy difícil combinar ambos guiones. Aunado a lo anterior, con el

propósito de compensar las limitaciones temporales de la existencia de nuestra comunidad, el hecho de iniciar con un *programa de intervención comunitaria* elaborado —inicialmente— de manera unilateral, limitó la participación de los estudiantes.

Así, nuestra *comunidad de estudio* no alcanzó a constituirse como un grupo autogestivo, a favor de la eficacia de sus acciones. Lo que no significa que la lógica de nuestra intervención no sea pertinente. No pretendimos constituir una *comunidad* duradera. Nuestra aspiración fue conseguir que los miembros de esta *comunidad* mostraran su orientación hacia el SPC y, por consiguiente, a estar dispuestos a la *participación comunitaria*, amén de su disposición a modificar su estilo de vida, orientándose hacia el ambientalismo.

De cualquier forma, encontramos que la interacción positiva de un grupo, en sí misma, no es suficiente para permitir que un SPC emerja y se mantenga. Nos parece fundamental que los miembros compartan una memoria colectiva (Halbwachs, 1968/2004), que les permita el reconocimiento de su presente como grupo y confíen en que continuará. Esta nodal condición no pudo ser estudiada con nuestra intervención, debido a la transitoriedad de la comunidad. La importancia de una memoria colectiva se nos antoja un componente que debe aparecer explícito en la definición conceptual del SPC.

CONCLUSIONES

A pesar de nuestra *intervención comunitaria*, limitada temporal e institucionalmente, se generó un ambiente psicosocial cercano al SPC. Particularmente, las actividades realizadas devinieron en situaciones de interacción social, recibidas con agrado, tal y como supusimos que dicta nuestra naturaleza humana, en un impulso hacia la búsqueda del bienestar. Las condiciones necesarias para que emerja el SPC, dependen de que en la *comunidad*, enfrentando problemas compartidos, estén de acuerdo con que su solución requiere de metas y acciones igualmente compartidas.

Para tal efecto es necesario que, como se afirma teóricamente, las personas tengan la convicción de que, por una parte, pueden decidir voluntariamente su participación y por otra, poseen la libertad de organizarse de acuerdo a sus preferencias.

En cambio, al no constituirse como grupo autogestivo, la *participación comunitaria* siguió dependiendo, de diferentes maneras, del liderazgo del

profesor-investigador. Los esfuerzos por establecer relaciones horizontales con la *comunidad*, se vieron coartadas por los cánones, tradicionalmente respetados, que imponen el respeto y obediencia al profesor.

Impulsar la participación de los miembros de una comunidad en acciones colectivas, es más apreciado si se logra la autogestión. Entonces el SPC se auto mantiene y es posible continuar con el proceso de concienciación. El reto, ahora, es averiguar cómo pueden sortearse las dificultades derivadas de las relaciones entre el profesor-investigador y la *comunidad escolar*. No obstante, si la lógica que proponemos es correcta, entonces damos por hecho que en comunidades con base territorial, se podrían conseguir resultados más satisfactorios.

En cualquier caso, el trabajo del psicólogo social comunitario consistiría en quebrantar las tendencias al individualismo, en disminuir las circunstancias contextuales que dificultan la interacción; promover la reflexión y organización eficaz del grupo; y en facilitar a la comunidad el acceso a la información y metodologías de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blondel, Ch. (1928/1966). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Campbell, C. & Jovchelovitch, S. (2000). Health, community and development: towards a social psychology of participation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 255–270.
- Colombo, M.; Mosso, C. & De Piccoli, N. (2001). Sense of community and participation in urban contexts. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 457-464.
- Dalton, J.; Elias, M. & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: linking individuals and communities*. Belmont: Wadsworth/Thomson.
- Dokecki, P.; Newbrough, J. & O’Gorman, R. (2001). Toward a community oriented action research framework for spirituality: community psychological and theological perspectives. *Journal of Community Psychology*, 29,497-518.
- Fernández, P. (1994). *Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva*. En M. Montero (Coord.). *Construcción y Crítica de la Psicología Social* (pp. 49-105). Barcelona: Antropos.

- Flores, G. y Javiedes, M.L. (2000). "Análisis de la participación en el área del desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial". *Revista Psicothema*, 12, 226-230.
- Freire, P. (1969/1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García, I.; Giuliani, F. y Wiesenfeld, E. (1994/2000). "El lugar de la teoría en psicología comunitaria: comunidad y sentido de comunidad". En M. Montero (Comp.). *Psicología social comunitaria* (pp.75-101). Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Gracia, E. (1998). "La psicología comunitaria en los pasillos: reflexiones sobre la pregunta de un alumno". En D. Paez y S. Ayestarán (Edts.). *Los desarrollos de la Psicología Social en España* (pp. 129-134). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Halbwachs, M. (1968/2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Unidas de Zaragoza.
- Herrera, P. (2003). "Bases para la elaboración de talleres psicoeducativos: una oportunidad para la prevención en la salud mental". *Apuntes de clase*. Santiago de Chile: Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
- Hombrados, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Los Ángeles: Sage.
- Ledesma, L. (2004). *Sentido psicológico de comunidad y participación comunitaria: dos pilares para un verdadero desarrollo intercultural*. Ponencia presentada en el 10 Congreso de Comunicación Intercultural: *Diálogos y Conflictos*, Universidad de Guadalajara.
- Martínez, V. (1998). "La comunidad una dimensión básica de lo humano". Serie de Cuadernos, No 1. *Área Comunitaria*. Chile: Escuela de Psicología-Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Central de Santiago.
- McCole, D. (2005). "The influence of sense of community on the retention of seasonal employees". *Journal of Experimental Education*, 27, 328-329.
- Montero, M. (1994/2002). *Psicología social comunitaria*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montes, G. y Hartog, H. (2005). *El amor y la sexualidad en los tiempos de la preparatoria*. Puebla: Facultad de Filosofía y Letras-BUAP.
- Nateras, A. (2004). "Los trazos de lo emergente juvenil urbano". En Arciga y cols. (Comps.). *Del pensamiento social a la participación. Estudios de psicología social en México* (pp. 249-270). México: SOMEPSO-UAT-UNAM-UAM.
- Pampalon, R.; Hamel, D.; Coninck, M. & Disant, M. J. (2007). Perceptions of place and health: differences between neighborhoods in the Quebec City region. *Social Science and Medicine*, 44, 95-111.
- Quintal, M. F. (1994). "Prácticas en comunidad y psicología comunitaria". En M. Montero (Coord.) *Psicología social comunitaria. Teoría método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, G. y De Armas, M. (2004). "La comunidad urbana como espacio para incidir en la salud reproductiva adolescente". Ponencia presentada en el *I Congreso Asociación Latino Americana de Población*, Caxambu-MG-Brazil.Cuba: Universidad de la Habana, Cuba.
- Rapley, M. & Pretty, G. (2000). "Playing procrustes: the interactional production of a psychological sense of community". *Journal of Community Psychology*, 27, 695-713.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PUB.
- Sánchez, J. L. (1997/2002). *Crítica de la seducción mediática. Comunicación y cultura de masas en la opulencia informativa*. Madrid: Tecnos.
- Sapag, J. y Kawachi, I. (2007). Capital social y promoción de la salud en América Latina. *Saúde Pública*, 41, 139 -149.
- Sonn, C. & Fisher, A. (1996). "Psychological sense of community in a politically constructed group". *Journal of Community Psychology*, 24, 417-430.
- Stoetzel, J.n (1971). *Psicología Social*. Madrid: Marfil.
- Tovar, M. A. (2001). *Psicología social comunitaria. Una alternativa teórico-metodológica*. México: Plaza y Valdés.
- Wiesenfeld, E. (1994/2000). "Paradigmas de la psicología comunitaria latinoamericana". En M. Montero (Comp.). *Psicología Social Comunitaria* (pp. 47-73). Jalisco: Universidad de Guadalajara.

La UNAM en la oferta nacional de posgrados de calidad

Guadalupe Escamilla Gil¹

Resumen: El estudio inicia con una descripción general del actual posgrado nacional: sus programas, instituciones que los imparten, matrícula, personal docente, pero también la evolución que ha tenido en los últimos diez años. Posteriormente, presenta, *grosso modo*, algunas cifras de los programas registrados en el PNPC, Programa Nacional de Posgrados de Calidad, y señala algunos logros, pero también algunas carencias. En este contexto ubica a la Universidad Nacional Autónoma de México como la institución pionera y promotora de los posgrados en México, así como la generadora del mayor número de posgrado de calidad. Palabras clave: Oferta nacional de posgrados, posgrados de calidad, los posgrados en la UNAM en la oferta nacional.

Abstract: The study begins with an overview of the current national graduate: its programs, institutions offering, enrollment, teaching staff, but also the evolution that has taken over the last ten years. Subsequently, presents, roughly, some figures of registered programs in PNPC, National Quality Graduate, noting some successes but also some shortcomings. In this context places the National Autonomous University of Mexico as the pioneer and promoter of graduate programs in Mexico, as well as generating the highest number of graduate quality. Keywords: national offer graduate, postgraduate quality postgraduate studies at the UNAM in domestic supply.

Saumário: O estudo começa com uma visão geral da pós-graduação nacional atual: os seus programas, as instituições que, a matrícula, o pessoal docente, mas também a evolução que tem tido ao longo dos últimos dez anos. Posteriormente, apresenta, aproximadamente, algumas figuras de programas registrados em PNPC, Nacional de Pós-Graduação de qualidade, observando alguns sucessos, mas também algumas desvantagens. Neste contexto coloca a Universidade Nacional Autónoma do México como o pioneiro e promotor de programas de pós-graduação no México, além de gerar o maior número de qualidade de pós-graduação. Palavras-chave: pós-graduação oferta nacional, estudos de pós-graduação de qualidade pós-graduação na UNAM da oferta interna.

EL POSGRADO NACIONAL

En México, según un estudio reciente del Consejo Mexicano de Posgrado (COMEPO, 2010), la oferta educativa de programas de posgrado es de 8, 522 (100%), de los cuales 1, 773 son especialidades (20.8%), 5, 865 son maestrías (68.8%) y 884 son doctorados (10.4%). Ofrecidos por 1, 423 Instituciones de Educación Superior, de la cuales 1, 134 (63%) son particulares y 289 (37%) son públicas. Con una matrícula de 208, 225 alumnos atendidos por 38, 026 docentes (SEP, 2011). (Ver Tabla No. 1).

El crecimiento del posgrado nacional, en universidades, centros de educación superior e institutos de investigación, es el siguiente: la matrícula creció de 128, 947 alumnos, en el ciclo escolar 2000-2001, a 208, 225, en el ciclo escolar 2010-2011 (SEP, 2011). El personal docente de posgrado creció del ciclo escolar 2000-2001 de 16, 624 al 38, 629 en el ciclo 2009-2010 (DGPP, SEP, s/f). Las instituciones crecieron de 526 en 2002 a 1, 423 en 2010. Los programas crecieron de 4, 550 en 2002 (ANUIES, 2002) a 8, 522 en 2010 (COMEPO, 2010). (Ver Tabla No. 2).

El crecimiento del posgrado nacional en los últimos años es notable, pero su calidad se ha incrementado en los más altos niveles, con más de 50% de sus programas en los estándares de competencia internacional y consolidados (CONACyT, s/f).

1. Académica, orientadora educativa, de la DGOSE, UNAM y Editora en Jefe de la *Revista Mexicana de Orientación*, REMO.

Tabla No. 1

	Total	Especialidad	Maestría	Doctorado
Programas de Posgrado	8, 522 (100%)	1, 773 (20.8%)	5, 865 (68.8%)	884 (10.4%)
Instituciones y Régimen:	1,423 (100%)			
Públicas	289 (20.3%)			
Privadas	1,134 (79.6%)			
Programas que ofrecen Instituciones Públicas	2 856 (37%)	47.2%	30%	62%
Programas que ofrecen Instituciones Privadas	4 864 (63%)	52.8%	70%	38%
Matrícula	208, 225	40, 560	144, 543	23, 122

Fuentes: COMEPO 2010, SEP 2011.

Tabla No. 2

	2002	2010	%
Instituciones	526	1 423	63.04%
Programas	4,550	8,522	46.60%
Matrícula	128,947	208,225	38.48%
Personal docente	16,624	38,629	56.97%

Fuentes: SEP, 2011; DGPP, SEP, s/f; ANUIES, 2002; COMEPO, 2010. Cálculos propios con base en las fuentes consultadas.

LOS POSGRADOS DE CALIDAD

Los primeros intentos para evaluar la calidad del posgrado en México se remontan a la década de los 70, pero es hasta 1984 que el CONACyT crea el primer Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, y, en 1991, el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, que permanece hasta el 2000 con un registro de 405 posgrados, sin ninguna variación en esa década (CONACyT, s/f).

En 2001 dicho padrón se convierte en el Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional, PFPN, que impulsó el mejoramiento de los programas y abrió las puertas a los posgrados profesionalizantes. Ini-

cia con 425 programas reconocidos y, en 2006, concluye con 680 programas, con un crecimiento de 60% para alcanzar programas de calidad (CONACyT, s/f). En 2007, se reconoce el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNP, con 859 programas reconocidos (CONACyT, s/f).²

En 2011, el PNP cuenta con 1, 322 programas de calidad de un total de 8, 522 posgrados que se ofertan en el país (COMEPO, 2010).

La distribución de los programas de posgrado en el PNP por áreas del Sistema Nacional de Investigadores es la siguiente: 33 % (465 programas)

2. En CONACyT, a través de su Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNP, tiene como misión: fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país. Dicho programa es administrado por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior y el CONACyT. Dentro de sus propósitos está: reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, mismos que cuentan con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica, lo cual les permite lograr la pertinencia de su operación y óptimos resultados. De igual forma, el PNP impulsa la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) e instituciones afines del país. Los beneficios del PNP son: reconocimiento de calidad académica por la SEP y el CONACyT; becas para los alumnos que cursan los programas académicos registrados; becas mixtas para los alumnos de programas registrados en el PNP, becas posdoctorales y sabáticas para los profesores de programas registrados (CONACyT. PNP. En: www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Páginas/Becas.ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.aspx)

en Humanidades y Ciencias Sociales; 47.6% (672 programas) en Ciencias Aplicadas; y, 19.4% (274 programas) en el área de Ciencias Básicas (CONACyT, s/f).

En la oferta nacional, el PNPc cubre el 49.7% de la oferta nacional de doctorados, mientras la oferta nacional de maestrías apenas cubre 13.6% (CONACyT, s/f).

Otro aspecto más a considerar, de acuerdo con información proporcionada por José Enrique Villa Rivera es la orientación de los programas del PNPc: 72% de los programas tienen una orientación hacia la investigación y 27.5% tienen una orientación hacia lo profesional (Villa, 2011).

En el contexto internacional, señala el mismo Villa: “El dinamismo del posgrado mexicano es tan relevante que en un reportaje recientemente publicado en la revista Nature, México ocupa la segunda posición (17%) por la velocidad del crecimiento del doctorado en el periodo 1998-2006, solamente superado por China (40%), y por encima de Dinamarca, India, Corea, Japón, Australia, Polonia, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá”, (Villa, 2012).

Para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT, los programas de posgrado que ingresan en el PNPc representan un reconocimiento público a su calidad, con base en procesos de evaluación y seguimiento realizados por sus comités, por lo que el PNPc contribuye al Sistema de Garantía de la Calidad de la educación superior. Asimismo, el PNPc promueve la articulación de la formación-investigación-vinculación, en particular, el proceso de evaluación toma en cuenta estas facetas esenciales y la manera en que se establecen mecanismos de integración de dichas actividades para que se enriquezcan mutuamente, en beneficio de la formación integral en el marco de la misión y de la visión de las instituciones (CONACyT).

LA UNAM EN EL MARCO DE LA OFERTA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD

Con los datos anteriores, se puede observar que el posgrado nacional se ha fortalecido y elevado su calidad de estudios en los últimos años, contribuyendo no sólo al desarrollo de la educación superior, sino a la investigación científica, a la movilidad académica y a la internacionalización de sus programas, entre otros factores.

Asimismo, estos logros generan recursos humanos que son capaces de contribuir a solucionar los problemas sociales que aquejan el país. Sin embargo, el crecimiento y desarrollo alcanzado hasta el momento no es suficiente, así lo presenta un estudio realizado recientemente por Medardo Serna González: “...hay 8 mil 522 programa de posgrado en el país, de los cuales actualmente 7 mil 191 no pertenecen al PNPc, debido a que no han sido sometidos a evaluación o no han tenido dictámenes favorables como resultado de las evaluaciones externas a las que se han sometido. Esta situación indica que el 84.4% de los programas de posgrado no reúnen condiciones de calidad de conformidad con el modelo de evaluación del PNPc o, en el mejor de los casos, que se desconoce la calidad con la que se imparten tales posgrados” (Serna, 2012: 38).

Otro ejemplo, señalado por el mismo autor, es que en México se graduaron 3 mil 250 estudiantes de doctorado, sin embargo, según Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas 2008 del CONACyT, el país requiere contar con al menos 115 mil investigadores para atender las necesidades de desarrollo del sector productivo, gobierno e Instituciones de Educación Superior (Serna, 2012: 38). Sin soslayar la escasa cobertura, la dependencia científica y tecnológica, el problema de la diversificación y el desempleo de graduados, entre otros.

En este contexto, la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, es y ha sido no sólo pionera y promotora de los posgrados en el país, sino la institución con mayor número de programas de calidad registrados en el PNPc.

CONACyT						
En el PNPc por nivel						
Nivel Internacional		Consolidados		En desarrollo		Reciente
M	D	M	D	M	D	D
13	13	25	21	9	5	0
26		46		14		0
86						

3. 86 programas en el PNPc reportados por CONACyT. CEP, UNAM. En www.estadistica.unam.mx

Su crecimiento y desarrollo se ve expresado en sus programas y planes de estudio, en su personal académico, en su población escolar, en sus programas compartidos con instituciones de reconocido prestigio nacional e internacional, en sus becas, apoyos, movilidad estudiantil y en la eficiencia terminal de su población escolar, como se verá en los siguientes datos.

1. Calidad y crecimiento de sus planes y programas de estudio

86% de los posgrados de la UNAM se encuentran en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT. Del 2000 al 2012 sus planes y programas de estudio crecieron 23.8%⁴

2. Calidad y crecimiento de su personal académico

El Personal Académico de la UNAM en el Sistema Nacional de Investigadores es de 3, 577. El Crecimiento del Personal Académico de la UNAM en el Sistema Nacional de Investigadores, del 2000 al 2011 es de 37.2%

3. Crecimiento y eficiencia terminal de su población escolar

El crecimiento de la población escolar de posgrado del 2000 al 2012 fue de 34.1%: el Doctorado creció 38.9%; la Maestría 28.5%; la Especialización 36.2%.

El crecimiento del número de alumnos de posgrado (maestría y doctorado) por tutor, del 2007 al 20011, fue de 35.8 %.

El crecimiento de diplomas de especialización y exámenes de grado de 2000 a 2011 fue de 59.7%; especializaciones médicas 49.4%; especializaciones no médicas 84.5%; exámenes de grado 59.9%; Maestría 65.8%; Doctorado 34.7%

4. Programas compartidos con instituciones de reconocido prestigio nacional e internacional

La UNAM participa con otras instituciones de reconocido prestigio en la organización de sus programas de posgrado compartidos, atendiendo a los espacios co-

munes de educación, garantizando la calidad de sus estudios (UNAM. Posgrado, s/f).

Posgrados compartidos (nacionales e internacionales)

Modalidad
Posgrados de colaboración
Posgrados en sedes externas
Posgrados conjuntos
Intercambios de estudios de posgrado

Desde 2001, la UNAM creó Convenios de Cooperación Académica con Instituciones Internacionales, tales como: la Universidad Autónoma de Barcelona (España), la Universidad Tecnológica de Brandenburg Cottbus (Alemania), la Universidad de Montreal (Canadá), el International Institute for Geo-information Science and Earth Observation (Holanda), la Universidad Nacional de General San Martín (Argentina), entre muchas otras (Posgrado. UNAM, s/f).

Desde 2006, la UNAM estableció Espacios Comunes Disciplinarios con instituciones internacionales en Estudios Latinoamericanos, Producción Animal, Geografía y Urbanismo, con el propósito de intercambio de personal académico, de estudiantes, de información y desarrollo de proyectos de investigación conjuntos (Posgrado. UNAM, s/f).

5. Becas, apoyos y movilidad estudiantil

El crecimiento de los becarios de 2000 a 2011 fue de 60.4%.

La Coordinación de Estudios de Posgrado convoca cada semestre a sus 13 Programas a postular alumnos de tiempo completo para participar en el Programa de Becas.

El monto de la beca de manutención para el caso de maestría es de \$8, 076 y para el doctorado es de \$10, 768 (Posgrado. Becas, s/f).

4. Dirección General de Planeación, DGP, UNAM. CEP, UNAM. Cálculos propios con base en la información de www.estadistica.unam.mx/numeralia

5. Dirección General de Planeación, DGP, UNAM. www.estadistica.unam.mx. Cálculos propios con base en la información de la fuente anterior.

6. Fuente: Dirección General de Planeación, DGP, UNAM. www.estadistica.unam.mx. Cálculos propios con base en la información de la fuente anterior.

7. Cálculos propios con base en www.estadistica.unam.mx

Anualmente convoca a los Programas de Posgrado interesados en fortalecer la movilidad internacional de los alumnos, mediante la realización de estancias de investigación en instituciones de educación superior en el extranjero.

Anualmente convoca a los Programas de Posgrado para apoyar a los alumnos a realizar actividades académicas, difusión de programas, estancias cortas a profesores extranjeros, fortalecimiento a infraestructura, organización de eventos académicos y publicaciones.

CONCLUSIONES

El posgrado en México es un nivel de estudios complejo y contrastante, en su evolución y crecimiento se observan grandes avances, pero también graves carencias.

Los recursos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología son insuficientes para cubrir sus demandas y expectativas, pero también la falta de planeación y estrategias de evaluación que contribuyan a elevar a toda la oferta del posgrado nacional —ese 84% faltante— y la generación de mayor número de doctores investigadores —115 mil requerido—.

El posgrado de la UNAM es un oasis en medio del desierto. Fue la primera institución que reconoce los grados de doctor y maestro en 1929 y comienza a otorgar estos grados de manera continua a partir de 1932.

Desde entonces su posgrado se ha visto fortalecido y robustecido (86% de los posgrados se encuentran en el PNPIC) al grado de colocarse como uno de los mejores del mundo.

Ejemplo de esto es que el Grupo SCImago Ressearch Institutions, en su *Ranking* Iberoamericano SIR 2012, colocó a la UNAM en 2° lugar de un total de 1401 instituciones, con una producción científica de 13,350 artículos publicados, con 38.26 en Colaboración Internacional (medida como el ratio de artículos que publica una universidad en colaboración con universidades de otros países), 0.78 de Calidad Científica Promedio (medida como la ratio entre la citación que recibe una universidad y la citación media mundial —según el procedimiento del Instituto Karolinska—), y el Porcentaje de Publicaciones en 25% de la Mejores Revistas del Mundo, ordenadas utilizando el indicador de importancia científica de las revistas SJR desarrollado por el

Grupo SCImago (SCIMAGO, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES, 2002. *Anuario Estadístico 2002*. “Número de Instituciones y Programas de Posgrado por Régimen, 2002”. En: www.anuies.mx

SCIMAGO, 2012. *SCIMAG Iberoamericano SIR 2012*. En investigacion.universia.net

COMEPO, 2010. *Estudio del Posgrado en México*, Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, 2010.

CONACyT, *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPIC). En www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Paginas/BecasProgramasPosgradosCalidad.aspx

CONACyT, s/f. *Sistema de Consultas*. En: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPIC/intro.php>

DGPP, SEP s/f. *Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional*. En www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/cuadros/c0009/matpos09.htm

SEP, 2011. *SEP 90 años 1921-2011*. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2010-2011. Nov. 2011. En www.sep.gob.mx

Posgrado. UNAM, s/f. En: www.posgrado.unam.mx/colaboracion/conv_inter_otros.php

Posgrado. Becas, s/f. En: www.posgrado.unam.mx/becas/

Serna, González Medardo, 2012. “Logros y asignaturas pendientes del Posgrado en México”, en *Logros e innovaciones en el Posgrado*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C., México.

UNAM. Posgrado, s/f. *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. Título I, Capítulo Único. Disposiciones Generales. Artículo 2°.

Villa, Rivera José Enrique y Ponce, Ramírez Luis (2011). *El posgrado Mexicano: Logros, desafíos y políticas de estado*. 12ª Reunión Nacional de incorporación, revalidación y equivalencia de estudios. En: www.sep.gob.mx

Villa, Rivera José Enrique, 2012 “Comepo y el desarrollo del posgrado nacional”. *Logros e innovaciones en el Posgrado*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C., México, pp. 13.

REMANDO en la cultura...

Hojas sueltas...

8 de Julio de 2012, día del Beato Pedro el Ermitaño

A la memoria de Adalberto Espinosa Aguilar

“Las palabras de un hombre muerto, se modifican en las ideas de los vivientes”

W.H. Auden

AFORISMO O EPÍGRAFE

Wystan Hugh Auden, WH Auden como se le conoce, nació en Londres en 1907, 21 de febrero y murió en Viena el 29 de septiembre de 1973, fue poeta y ensayista, se nacionalizó norteamericano en 1946. Dentro de su obra destacan obras de teatro, ensayos, crónicas y, particularmente, figura la poesía. Debido a su estilo directo y sencillo se le reconoce como uno de los más grandes autores de aforismos. Dentro de la obra poética destacan: *Thank you fog*, (publicado en idioma español por ed. Pretextos en 1996), “Canción de cuna y otros poemas”, la colección de poemas editada por Edward Mendelson, 1990. En la crítica y el ensayo destaca “Lectures on Shakespeare”, “La iconografía romántica del mar” y “Prólogos y epílogos”. Su obra de teatro, quizá la más importante, por convivir en la antesala de la Segunda Guerra Mundial, en el siglo XX, fue “On he frontier”, escrita en 1938, un año antes de emigrar a los Estados Unidos de Norteamérica.

PEDRO, ERMITAÑO Y SABIO

Acostumbraba a vivir en la soledad, entregado a la oración. En su cautiverio también se dedicaba al cultivo de una forma de sabiduría que consistía en hablar poco, pero con sustancia y razón. Esta fórmula sencilla le permitió comunicarse mejor durante la ardua labor de convertir a los “infiel” al cristianismo, cuando decidió abandonar la vida introvertida y sedentaria que araba, para predicar el cristianismo entre los palestinos y para defenderlos de los ultrajes atizados por los árabes. Gracias a su frugal, pero convincente oratoria y con la ayuda del Papa reunió a 40,000 nobles de Italia, Alemania y Francia, quienes dispusieron de ejércitos bien pertrechados para recuperar el Santo Sepulcro; y de paso, por supuesto, colonizar el medio oriente, amplia geografía de generosos recursos y riquezas

Epígrafe de cada día: el mal es vulgar y siempre

humano, duerme en nuestra cama y come en nuestra mesa”.

W. H. Auden.

POR EL RUMBO DE SAN JACINTO EN SAN ÁNGEL

Posiblemente el pueblo de Tizapán (“sobre – tiza”) sea el lugar más antiguo del rumbo de San Ángel, (México, DF, Delegación Álvaro Obregón). Se cuenta que los mexicas que requerían un castigo ejemplar eran confinados en este lugar infestado de serpientes, para que fueran devorados. Pero sucedió que fueron ellos quienes terminaron engulléndose a los terroríficos reptiles y de paso se instalaron en el lugar. En el siglo XVI, los pobladores de Tizapán fueron evangelizados por la orden de los dominicos, quienes también extendieron su misión al pueblo vecino, Tenatitla (junto a los muros de piedra). En donde edificaron la capilla de Santo Domingo, la que después cambió su nombre por la de San Jacinto Tenatitla.

Hoy se identifica el lugar por la señorial Plaza de San Jacinto, sitio donde cada fin de semana puede apreciarse el arte. A unos pasos de allí y en los albores del siglo XVII, la orden religiosa de los carmelitas descalzos fundó el Colegio y Convento de San Ángel Mártir, (mejor conocido como Convento del Carmen). Otro lugar emblemático de esa zona lo representa el pueblo de Chimalistac (“lugar de escudos blancos”), en donde los carmelitas descalzos también hispanizaron el lugar y erigieron la Capilla de San Sebastián en 1585.

En esta región donde hay barrios populares que contrastan con centenarias casonas fortificadas de piedra volcánica o de cantera, hay mucho de que hablar. Aquí, entre en la ribera del Magdalena, existió una zona industrial que contrastaba con el esmeralda de sus bosques. Aquí fusilaron a los soldados irlandeses del Heroico Batallón de San Patricio; asesinaron al presidente Obregón; aquí surgió el personaje “Santa” para la literatura y el cine mexicano, la historia de una prostituta que sigue alimentando el imaginario colectivo sobre el oficio más antiguo del mundo.

SABIDURÍA DEL AFORISMO O REFRÁN

Está definido por la Real Academia de la Lengua Española, de una manera breve y lacónica, omite la grandeza y complejidad de su esencia. El Aforismo es una “sentencia breve y doctrinal”. Esta palabra, como muchas otras que

se apresan y permanecen cautivas en un diccionario, sin derecho a ser escuchadas, resulta ser más que una definición. El aforismo forma parte de una familia de palabras como el apotegma, término comprendido como un dicho breve y sustancioso. A hora bien, ¿que es un dicho? Se le define como una frase aguda y oportuna. El dicho, a su vez, es un refrán, o proverbio, muy similar a la máxima, que significa sentencia o proposición general que sirve de precepto. A este tipo de expresión también se le conoce como adagio... que es comprendido precisamente como una "sentencia breve, las más de las veces, moral".

SAN ÁNGEL, CIUDAD UNIVERSITARIA...

Dirigiéndose de norte a sur, todavía en la medianía del siglo XX, la Ciudad de México terminaba en San Ángel, después de su periferia sólo se contemplaba un bosque pedregoso, conocido como "mal país". Al fondo sólo se veía la pirámide de Cuicuilco, el chacuaco de la Fábrica de Peña Pobre y en días transparentes los volcanes. La vista era increíble por maravillosa. Allí se construyó Ciudad Universitaria. La historia es ésta: en 1928 los egresados de la Escuela Nacional de Arquitectura: Mauricio M. Campos y Marcial Gutiérrez Camarena presentaron un proyecto para construir ciudad universitaria en los terrenos de Huipulco; la iniciativa fue aceptada, pero el lugar no.

En 1943, el Rector Rodolfo Brito Foucher propuso que la ciudad universitaria se construyera en los terrenos de un lugar llamado "Malpaís". En 1946, en el gobierno de Ávila Camacho, se ordenó la expropiación de los terrenos de esa zona para la construcción de C.U. El Rector Salvador Zubirán convocó a un concurso en el que participaron estudiantes brillantes como Teodoro González. de León, Enrique Molinar y Armando Franco; dirigidos por los arquitectos Mario Pani y Enrique Del Moral. En 1949 se inician las obras. En 1950 se constituye la "Comisión Ciudad Universitaria" a cargo del arquitecto Carlos Lazo y se reinician las obras. La concepción pedagógica que orientó el proyecto fue: "Unidad física, moral y pedagógica, que permitiera una fácil comunicación de las diversas escuelas entre sí y por tanto, la convivencia de los profesores estu-

diantes e investigadores".

Finalmente, Ciudad Universitaria tiene una extensión de 730 hectáreas, de éstas 176.5 (25%) corresponden a su zona central e histórica. Por decisión unánime la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO, en su sesión del 28 de junio de 2007 en la ciudad de Christchurch, Nueva Zelanda, declaró a Ciudad Universitaria, Patrimonio Cultural de la Humanidad.

ADALBERTO

La lupita y el héctor coinciden: el adalberto te saludaba con un vigoroso apretón de manos, nunca regateaba la sonrisa franca al hacerlo. Fue una persona sencilla y humilde.

Jamás escuchamos expresarse mal de alguien. Con el paso del tiempo se convirtió en un sabio de la vida. No le atraía ser reconocido como investigador o experto en el campo de la orientación educativa, su mayor interés fue orientar a los y las jóvenes. Fue de los contadísimos psicólogos que abrazó a la orientación educativa como una forma de vida. Nunca adoptó una actitud vergonzante frente a ella, negándola o subestimándola frente a la psicología o pedagogía. Fue un orientador educativo convencido y orgulloso de serlo. Era difícil de sustraerse ante la tesitura



ADALBERTO ESPINOSA AGUILAR, EL CUARTO DE DERECHA A IZQUIERDA, EN EL XII ENCUENTRO ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA 2010.

de su voz indescriptible, pero clara y potente. En Radio UNAM, en el programa "Brújula en Mano", como uno de sus conductores, se apreciaba el tono original que emitía. Quizá la mejor voz que tuvo esta emisión.

LAS ISLAS DE CU

Es una planicie extensa cubierta de pasto noble, tres montículos ocupados por árboles que en los primeros días de primavera y a través de las hortensias con las que se visten, nos revelan la primavera y el paso de los años, y el paso de las generaciones que han disfrutado este lugar, y el paso de la historia universitaria también. Los otros emergen de la llanura y son ágoras para el acuerdo, encuentro, desencuentro; sea amoroso, académico, banal, etcétera. Allí interactúan estudiantes de distintas licenciaturas, como era la estrategia de los urbanistas y arquitectos que idearon Ciudad Universitaria.

¿LENTITUD O LA TRISTEZA DEL ADAGIO?

Con mucha simpleza al adagio, también se le define como la manifestación de un ritmo, lento muy lento. Sin embargo, en la literatura como en la música, el adagio no se reduce a la máxima o aforismo, ni a la lentitud, sino a una manifestación profunda del devenir de la persona. La lentitud, por ejemplo, es (en una interpretación kunderiana del tiempo) que pesa y causa estragos en la visión de realidad cotidiana, la lentitud es el instrumento devorador del tiempo sobre nosotros, la lentitud es la más clara expresión de nuestra levedad. Me recuerda el epígrafe del poeta Li Kiu Ling: “en el polvo del mundo se pierden ya mis huellas; me alejo sin cesar. No me preguntes cómo pasa el tiempo”, que José Emilio Pacheco utilizó para presentar su gran poema: “No me preguntes cómo pasa el tiempo”.

En la música figura la melancolía del famoso Adagio en Sol Menor para trompeta y órgano compuesto por De Tomaso Giovanni Albinoni (1671-1751). Convento en que los adagios no reflejan la lentitud del ritmo, sino la melancolía, una levedad terrible como la del Adagio para Cuerdas del músico contemporáneo Samuel Barber (1910 - 1981), o la transmitida por el Concierto para Oboe en Re Menor, del veneciano Alessandro Marcello (1669 - 1772). Finalmente, el adagio en la música es la parte o la pieza que atrapa el sentimiento contradictorio, peso o liviandad, del compositor.

DE PREPA 8 A PREPA 9

Cuenta el bernardo. Lo conocí en un evento nacional de orientación en Oaxtepec, Morelos, hace ya un buen de años ubicados en los últimos 25 años del siglo pasado. Era mi primer encuentro en un congreso nacional, no conocía a nadie y nadie me conocía. La clausura de este evento estuvo rubricada con una cena pantagruélica a costillas de la SEP (quien fue la convocante); llegué bañado al festín y mi anonimato inhibía la elección de ocupar alguno de los escasos lugares que quedaban. El descubrió mi tímido desconcierto y me invitó a sentarme en su animado grupo. Me presentó a cada uno de los comensales, como si yo fuera un conocido de él, y ya en corto se presentó conmigo: “me llamo Adalberto y soy orientador de la Prepa 8 de la UNAM... ¿Y tú?...” Después me involucró en la tertulia del grupo. En los últimos años, Adalberto y yo acordábamos trabajar juntos en el Programa “El estudian-

te orienta al estudiante”, en la Prepa 9. Se dedicaba a platicar con los alumnos: sus tema la vida misma y el futuro, los intereses, la vocación, el ejercicio ético de la profesión... En cada plática rubricaba su amor por la UNAM. Fue una persona sabia que aderezaba sus prolongadas y convincentes charlas con la anécdota y la fábula, sin abandonar jamás la cordialidad.

HAIKÚ Y EPÍGRAFE

Es un género poético japonés, compuesto de unas líneas breves y concisas que no exceden un quinteto. Un buen adagio o epígrafe bien podría merodear el terreno mutualista del haikú; el vínculo que los familiariza es la sabiduría.

El tiempo no avanza
el verano se detiene,
sangre, corrupción e impotencia
coagulan,
la muerte vive.

(Muñoz R. B.A., 2011)

¿Quién no ha seleccionado y aislado un fragmento poético, o un texto sociológico, científico, etcétera y lo ha convertido en un epígrafe o adagio? Poetas como Efraín Huerta, Elías Nandino, Octavio Paz, Rubén Bonifaz N. F. Pessoa, Cavafis... y muchos, muchos más han creado minipoemas o poemas breves que los acercan al haikú; quizá la brevedad y la sencillez con la que crean el minipoema sean la manifestación de la sabiduría y la madurez. Pensamientos breves, verdades profundas. Es más, se han publicado libros de máximas o pensamientos célebres que son producto de compilaciones de textos breves, significativos y sustanciales de filósofos, científicos, artistas... que han sido seleccionados, “cortados” y convertidos en epígrafes.

EPÍGRAFES O AFORISMOS SABIOS EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹

I
“No creo que los seres humanos nazcan con un destino programado desde su gestación, por obra del azar o una caprichosa divinidad que distribuiría, aptitudes, ineptitudes, apetitos ni desganos entre las flamantes inexistencias. Pero tampoco creo, ahora, lo que en algún momento de mi juventud, bajo la influencia del

1. Nota: un antecedente de esta temática sobre el uso de los aforismos o epígrafes en el campo de la educación, se encuentra en el ejercicio lúdico y literario que Muñoz R.iverohl Bernardo A. (1984) realizó al utilizar el aforismo para explicar algunos preceptos de la orientación educativa, a través de la selección de algunos fragmentos poéticos del “Canto de mi mismo” de Whalt Whitman, según la paráfrasis que el poeta León Felipe hizo de esa gran obra, y de J. María Rilke “Cartas a un joven poeta”. Ver en las páginas centrales de la *Gaceta del Colegio de Bachilleres*, México, septiembre de 1984. (Aunque no aparece firmado, hay reconocimiento de su autoría).

voluntarismo de los existencialistas franceses —Sastre sobre todo—, llegué a creer: que la vocación era también una elección, un movimiento de la libre voluntad individual que decidía el futuro de la persona (...)” (Vargas Llosa, M. (1997). “Cartas a un joven novelista”, Ed. Planeta, España. p.10)

II

“Tal vez te sorprenda lo que voy a decirte, pero no comparto la visión liberal (hoy neoliberal) que predomina en la Orientación Educativa, según la cual, todas y cada una de las personas deben hacer un uso libre de su fuerza de trabajo y ponerla a disposición de quienes la ocuparán y habrán de remunerarle en su esfuerzo; lo que explica en parte, porque la educación es pensada como una inversión. Desde luego, no soy tan ingenuo como para no darme en cuenta de que hay una dimensión económica en la educación de las personas, lo que no asumo es que las personas solo deben acomodarse a lo que la estructura social les ofrece” (Meneses D. G., comp. (2005). “Despidiéndonos de la Orientación Educativa”, Edit. Lucerna Diognenis, México. p.32)

III

“La Orientación educativa ha sido una práctica que ha estado vinculada a dispositivo del ejercicio del poder es necesario transformarla, para ello se requiere conocer y desmontar las relaciones de poder en las que está inmersa. En esta tarea, a investigación genealógica de la orientación educativa dará importantes frutos, pero además se requiere cambiar radicalmente sus prácticas. Transformar los dispositivos de poder no es para nada fácil, por el contrario es una tarea sumamente compleja, que tiene implicaciones políticas, económicas, sociales, ideológicas, subjetivas y culturales” (Anzaldúa A., R.E.(2011). “La Orientación Educativa una práctica paradójica” en Lugar y proyecto de la orientación educativa, SEP-UPN, Horizontes Educativos, México. p. 37)

IV

“Adjudicando a la juventud problemas con respecto a lo que ella quería ser y hacer en el mundo, la orientación se ve envuelta en su discurso y termina siendo eso: confusión, malestar, crisis con respecto a las formas de relacionarse precisamente con los jóvenes. De pronto los orientadores se vieron rebasados por las formas de organización, por los lenguajes y por las formas de vivir de los jóvenes; incluso tendríamos que rectificar: quizá nunca en la historia de la orientación, ésta ha podido establecer una forma de comunicación con los jóvenes”. (Mata G., V. (2005) “Orientación, jóvenes y presente”, en Despidiéndonos de la ... ob. Cit. p. 76)

V

“Mas allá de la aplicación de pruebas para determinar la capacidad de un individuo de insertarse en determinados

lugares en la sociedad, se requerirá escuchar las distintas voces que interpelan al sujeto, y más que ceñirse a la identificación de habilidades, aptitudes y pruebas proyectivas, que por supuesto tienen su función, debieran orientar sus esfuerzos a escuchar esos tironeos, esas voces, esas insistencias, los jalones teóricos, perceptivos, organizativos, representacionales; pero fundamentalmente escuchar el deseo del sujeto, su historia, los vínculos que establece con los otros” (Ramírez G., B. (2011). “Elección de carrera, convocatoria y tiempo personal”, en Lugar y proyecto... ob. Cit. p. 50.

VI

“Las prácticas de la orientación vocacional en épocas de crisis deben estar al servicio de la elaboración psíquica del drama social. En ese sentido, la crisis puede ser una oportunidad para abrir debates sobre el momento histórico que nos toca vivir y los efectos que produce en la subjetividad. No se trata de transmitir verdades acerca de lo que uno tiene que hacer, sino estimular un análisis crítico de la citación social desde una perspectiva ideológica en la que se establezcan líneas divisorias claras. El discurso neoliberal ha calado hondo en las mentalidades y ha producido su sujeto. El sálvese quien pueda lo sinteriza de manera ejemplar” (Rascovan S. (2005). “Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica”, Paidós Edit., Argentina. P. 156

VII

“Más que un orientador lo que el adolescente necesita es un compañero, es otro que le marque los límites del camino para que no se pierda en el campo. Que no lo juzgue, que le devuelva la confianza de que él puede. Qué con su actitud rompa con paternalismos, supere directivas y se las juegue con él en esa búsqueda de un modo de vida, de su modo de ser, de la dinámica de sus cambios. Que le proponga aquella tarea a la que deberá enfrentarse y resolver (...)”, (Foladori, C. H. (2009). “Hacia el análisis vocacional grupal”, Catalonia, Edit., Santiago de Chile. P. 59

EPÍLOGO Y AFORISMO DE DESPEDIDA

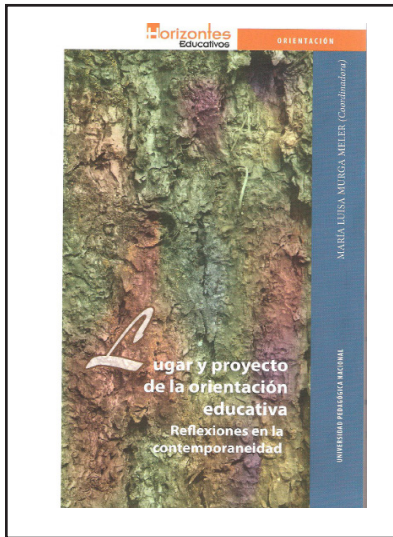
En el preludio de las vacaciones del pasado verano, sorprendí al Adalberto con la vista fija en Las Islas, ya muy poca gente pasaba por allí. Ciudad Universitaria lucía yerma y cansada. Se le veía tranquilo y meditabundo, advirtió mi presencia y me saludó cordialmente; pregunté sobre los avances que había en la publicación de su libro -diccionario de orientación educativa. Sonríe optimista, “allí va, chamaco”, me deseó buenas vacaciones y encaminó sobre Las Islas, hasta que su atlética figura desapareció en la Facultad de Filosofía y Letras.

“No consigo quitarme la idea de que después de muerto te quedas vivo. Que estar muerto es una pesadilla infinita” (Kundera, M. (1997) “La identidad”, Tusquets Editores, España, p. 16)

Riverohl Foundation Inc.
Copilco el Bajo, Septiembre de 2012

Lugar y proyecto de la orientación educativa. Reflexiones desde la contemporaneidad ¹

Por Ana Luz Flores Pacheco



El libro reúne un grupo de conferencias acerca de la orientación educativa, hechas desde la mirada social a partir de la pregunta central: ¿cuál es la demanda institucional del orientador? Conforman un conjunto de voces que cuestionan y enriquecen las prácticas de la orientación educativa, es de llamar la atención que en varios escritos sobresalen las ideas de identidad convocada y dispositivo de control, a la vez que comparten una mirada histórica que permite situar el origen de varias prácticas de la orientación.

El lector tendrá un abanico de posturas que le permitirán dialogar con esta temática, a la vez revisará aportaciones teóricas vinculadas.

En primer lugar, Raúl Anzaldúa analiza lo paradójico que resulta para la orientación ser un dispositivo de

control, vigilancia y castigo, términos acuñados desde Foucault que sintetizan las prácticas y los discursos que le acompañan en toda una madeja de elementos que se han ido conformando históricamente y que van desde la arquitectura de las escuelas, las formas de control individualizado a través de reportes, la forma de vestir como sinónimo de moral y de valores, que en conjunto forman parte de un bio-poder preocupado por la corrección de las perturbaciones físicas y mentales que tiene como un personaje principal al orientador.

Beatriz Grajeda analiza el concepto de identidad convocada que sintetiza las demandas implícitas y explícitas que le hacen a un profesionalista desde el contexto universitario, la demanda y expectativas familiares, la producción editorial y que se hace incluso él mismo, las cuales lo van convocando a un tipo de práctica.

Dice Grajeda que para Castoriadis el sujeto es creación, no está determinado, coexisten la identificación y la alienación, la transformación social y particular como procesos creativos. Por lo que el futuro profesionalista requiere crear lo que quiere ser a través de la interpretación de las demandas del contexto, de los otros y de sí mismo, a través de un tejido donde negocia, entreteje su práctica y con todo esto, construye una identidad que “anuda inconsciente y contexto, presente e historia, ley y deseo, pasado y futuro”.

Flores Pacheco hace un recuento de lo que ha sido la orientación educativa, desde una postura crítica conceptualiza términos y prácticas relacionados con la Orientación Educativa, que se dan incluso por sinónimos, pero que vienen de contextos distintos y responden a teorías particulares y prácticas de la orientación. Narra su experiencia personal en diferentes instituciones donde la orientación educativa va desde una práctica disciplinaria hasta prácticas de acompañamiento y solución de necesidades-problemas de los alumnos, como el Centro de Orientación Educativa en la UNAM.

Concluye que la Orientación Educativa es una práctica social inmersa en un contexto histórico que la ha determinado, y que como toda estructura facilita pero no impone una cierta práctica, depende mucho de los orientadores allí inmersos.

Ángeles Moreno Álvarez reflexiona sobre la orientación como intervención. Parte de su experiencia personal donde las orientadoras pasaron desapercibidas o de las que sólo se reciben quejas, porque sólo dan pláticas sobre sexualidad, adicciones y desórdenes alimenticios. Por este camino llega a la conclusión que la práctica de la orientación no ha cambiado a pesar de que los jóvenes sí lo han hecho.

Moreno va analizando cómo la sociedad y conceptos de orientación cambian, pero que los orientadores no pueden

1. Reseña del libro: Lugar y proyecto de la orientación educativa. Reflexiones desde la contemporaneidad. Coordinación Ma. Luisa Murga Meler, Ed. UPN. Colección Horizontes Educativos, México, 2011.

hacerlo de manera mecánica, sino que lo hacen a partir de sus significaciones que los detienen, por ello perdura la idea de la orientación como mecanismo de integración social sin escuchar a los jóvenes y sus problemáticas.

Murga Meler se pregunta ¿qué orientación tuvo la orientación educativa? Para ello analiza la educación/orientación en nuestro país desde los aztecas, la época colonial, pasando por las transformaciones de los siglos XIX y XX. Con esta mirada original

concluye que en la forma en que el discurso moderno de elegir libremente están condensados los vestigios de la educación desde el México antiguo hasta el porfiriato donde perdura la idea de asenso social, las expectativas familiares, ... de esta forma la orientación —con la formas que va adquiriendo en cada momento histórico— cumple con la forma de pensar de la sociedad y “pervive la tendencia a determinar el curso que seguirá la experiencia de los sujetos en cuanto a la elección de la actividad productiva a la cual

dedicarán parte de sus vidas” a pesar de las transformaciones, incongruencias y discontinuidades.

Por último, Luis Pérez Álvarez recurre a Bohoslavky para analizar los elementos que se toman en cuenta en la elección de carrera: manejo de la crisis del adolescente, historia familiar y escolar, identidad ocupacional y vocacional, madurez para elegir y factores ambientales y profesionales.

Síguenos en Twitter.-  @REVISTAREMO



Remo Orientación Educativa

Síguenos en el Blog de la REMO: remoelec.blogspot.com

LIBRERÍAS EDUCAL



Consejo Nacional
para la
Cultura y las Artes



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

El país y el mundo han cambiado tanto y tan rápido que no hay caminos únicos, ni exclusivos ni trillados para caminar hacia el futuro. Apenas si hay algunas intuiciones más certeras que otras.

J.M.Pasquini Durán

Los jóvenes y el futuro



La reedición del libro “Los jóvenes y el futuro” fue una difícil decisión. Hace años agotado, me debatía entre una nueva edición sin cambios y la no reedición. La primera opción me resultaba inviable ya que el tiempo transcurrido había hecho obsoletas algunas de sus partes. Al mismo tiempo, me enfrentaba a la encrucijada de que mi opinión sobre muchos temas no era –necesariamente– la misma luego del lapso transcurrido. La segunda alternativa, suponía dejar vacante un espacio bibliográfico que no fue cubierto desde la aparición original de la obra y que la comunidad educativa –a través de la palabra de diferentes orientadores– sentía que reclamaba.

Decidí buscar matices en esa tensión que resultaba tan extrema y lo encontré cuando logré no pelearme con mi pasado, sino respetar la manera que había elegido oportunamente para organizar el material y conceptualizar los temas que en él se abordan, pero actualizándolos a los recientes escenarios

sociales e intentando ampliarlo a un contexto más latinoamericano y no tan sólo nacional. De modo, que esta nueva edición es un reajuste del libro. Tal vez, la noción de actualización es la que mejor exprese lo que el lector podrá encontrar en sus páginas.

Al igual que la versión original, el texto está dirigido a docentes, tutores y orientadores para que puedan construir espacios donde compartir con los estudiantes sus preocupaciones en torno al futuro, sin olvidar el pasado. Creía y sigo creyendo en la necesidad de que la escuela pueda contar con un material bibliográfico específico para desarrollar un programa de acompañamiento a los jóvenes en su transición al mundo adulto.

Permanece intacta en mí, la misma preocupación (casi una obsesión) que otrora: promover una práctica educativa en la que los sujetos intervinientes abran interrogantes y cuestionamientos sobre sí mismos y sobre la cultura y sociedad en la que viven.

El libro fue y sigue siendo –creo– un aporte para achicar la brecha que divorcia a la escuela de la realidad de los estudiantes que la habitan.

En los años transcurridos desde la primera edición de este libro, se avanzó mucho en la inclusión de contenidos educativos que colaboren en el acompañamiento de los jóvenes a la hora de finalizar sus estudios. Sin embargo, no se ha logrado aún incluir curricularmente en todas las jurisdicciones, un espacio formalizado que promueva el análisis crítico y la elaboración psíquica que las problemáticas de la transición generan.

Las necesidades están intactas y, más

aún, se han profundizado por la potencial gravedad que los procesos de exclusión social producen en los momentos de finalización y pasaje.

Por eso insistimos en que la importancia de llevar a cabo un programa para la transición se basa en que:

- Terminar la enseñanza media es un hito que, en nuestra cultura marca el comienzo del fin de una etapa vital, la adolescencia. Con esta culminación se inicia el pasaje hacia la condición adulta del ser humano que tiene en la actualidad –para los sectores sociales que concurren a la escuela– la modalidad de una transición a ritmo más o menos lento.
- Finalizar la escuela, para la mayoría de los jóvenes, está asociado con el “salir”; con abandonar un espacio que, generalmente, se presenta como “contenedor” y “garante” de su condición adolescente.
- Salir, es enfrentarse con instituciones pertenecientes al mundo del trabajo y/o de los estudios superiores que ya no son “de adolescentes” o “para adolescentes”. Son ámbitos que están regidos por la lógica del “mundo adulto”.
- Actualmente, el proceso de transición está atravesado fuertemente por un escenario nacional e internacional de grandes y acelerados cambios –nuevas tecnologías, globalización económica como la forma actual del capitalismo, exclusión y desigualdad social– creando un clima de incertidumbre que, en algunos casos se manifiesta en angustia, desesperanza y escepticismo. Hoy como ayer, la necesidad de que exista un libro sobre “Los jóvenes y el futuro” tiene un claro propósito de

ayudar a ayudar. De colaborar con docentes, tutores y/u orientadores a trabajar en diversos temas directamente vinculados a la problemática de los estudiantes que cursan los últimos años, sosteniendo la pregunta: “¿Y después de la escuela... qué?”

La obra es un apoyo conceptual y didáctico para desarrollar un programa para la transición, que puede implementarse en diversos espacios:

- “Orientación y/o Tutoría”.
- Nuevos espacios curriculares que las diferentes jurisdicciones determinen crear.
- Espacios asignados al tratamiento de los llamados “contenidos transversales”.
- Materias ya constituidas consideradas afines.
- Proyectos, talleres y/o actividades de educación “no formal”.

La estructura del libro se mantiene en sus seis capítulos. Cada temática que se va abordando consta de tres partes. La primera (aunque no siempre se respeta ese orden) es la presentación conceptual del tema. La segunda es una sección de “Opinión” donde se exponen diferentes posiciones sobre la actualidad, a través de variados recursos: textos, relatos, testimonios, encuestas y datos estadísticos que ilustran y profundizan el tema en cuestión. Finalmente, se cierra con una propuesta de actividades que pueden realizar los estudiantes, tanto individuales como grupales.

El capítulo primero propone revisar críticamente las ideas que circulan sobre la adolescencia, la juventud y la adultez en la actualidad, con la intención de promover el análisis de la realidad social, partiendo de lo que cada adolescente sabe de su propia adolescencia. A partir de allí, el eje es prepararse para la transición al mundo adulto, no sin antes recorrer algunos temas preocupantes de estos tiempos: adicciones, SIDA, violencia. Así como también, el rol que para los adolescentes tiene la escuela,

el fenómeno de las diferentes culturas juveniles, las características de los jóvenes de las distintas generaciones.

En el segundo capítulo el acento está puesto en el análisis de las coordenadas que definen la época en la que nos tocó vivir. Es una invitación a pensar sobre el mundo que tenemos, pero también, el mundo que queremos. Se sintetizan los grandes cambios de las sociedades actuales, que están provocando efectos en distintas áreas de la vida y cuyos límites resultan inimaginables.

Analizar la época es crear condiciones para que entre jóvenes y adultos podamos seguir buscando alternativas colectivas a situaciones que, sin duda, deberán ser transformadas.

La transición de los jóvenes a la vida adulta es esperable –o deseable– que se desarrolle principalmente en dos ámbitos sociales: el mundo del trabajo y/o el de los estudios superiores. Por ambos circuitos irán construyendo los más variados itinerarios de vida.

En este sentido, el capítulo tres propone una aproximación –crítica– sobre la educación superior. Su presente, su pasado y su futuro. Se promueve el conocimiento de la organización y forma de gobierno actual de las universidades, la reflexión sobre las tendencias en la elección de carreras, el valor de los títulos y credenciales y su relación con el saber.

El otro ámbito de la transición corresponde al mundo del trabajo. El capítulo cuarto procura esclarecer los principales aspectos que caracterizan la problemática del trabajo en la actualidad. Se enfatiza el tratamiento de los grandes cambios en las formas de organización del empleo y sus efectos en la cultura y en la subjetividad. Hay un apartado especial para la relación entre la escuela y el mundo del trabajo: pasantías, cooperativas y microemprendimientos.

En la actual edición del libro, Natalia

Del Compare, una joven y entusiasta psicóloga colaboró en la revisión y actualización de estos dos capítulos.

Los últimos dos capítulos son de carácter instrumental. La problemática sobre la elección de estudios al finalizar la enseñanza media, es el tema del quinto capítulo. A pesar de ser un capítulo de estrategias y herramientas para la elección de carrera, en él no encontrarán la respuesta de qué, cómo, dónde y cuándo los jóvenes deben elegir.

La pretensión no es simplificar lo que en realidad es complejo. Tampoco se trata de dramatizar la situación de la elección de estudios, ni de sostener la creencia –tan de moda en nuestra época– de que uno puede resolver alguna duda o interrogante de la vida, a través de respuestas breves, inmediatas e infalibles. Este capítulo es, antes que nada, una vía para ayudar a los estudiantes a encontrar sus propias preguntas, sin preconceptos, ni fórmulas ilusorias.

Elegir una carrera –ya sea terciaria, universitaria o de otro tipo, como pueden ser los estudios cortos y parásistémicos– es buscar un espacio de formación que permita construir los itinerarios de vida en el campo educativo y laboral.

Finalmente, el capítulo seis es una nueva instancia para ayudar a los jóvenes a buscar y conseguir un trabajo, a través de algunas estrategias e instrumentos concretos para encarar esta tarea. Para ello no hay recetas mágicas, ni caminos predeterminados.

La propuesta es trazar una hoja de ruta que señale ciertos caminos, sin indicar o prescribir por dónde o cómo tienen que viajar. Esa tarea es de cada joven, requiere su propio protagonismo.

No es casual que éste sea el último capítulo. La búsqueda debe estar precedida de un análisis crítico de las sociedades actuales, del mundo en

que vivimos, de una revisión sobre la problemática de la educación y del mercado laboral, de un reconocimiento de la propia situación que cada estudiante tiene en tanto joven y, de los problemas que existen al encarar la transición al mundo adulto.

La variedad de temas expuestos en esta publicación generará –seguramente– coincidencias y divergencias, tanto por la selección temática efectuada, como por su modo de abordaje. Este libro es, antes que nada, una invitación a polemizar y confrontar.

A contramano de la cultura del individualismo, el texto está pensado como una herramienta para el adulto que quiere promover el trabajo grupal, como ámbito central de aprendizaje. El grupo entendido como espacio de

convergencia de las diferencias, como lugar de encuentro que respete la diversidad y que permita alcanzar metas en común, aunque no similares.

El grupo, concebido también, no como escenografía de un trabajo individual, sino como un nudo, del cual cada uno de los integrantes es una parte ineludible. El grupo, en síntesis, como un espacio potencial de elaboración psíquica, que permita tramitar situaciones singulares articuladas con el colectivo.

En última instancia, mi expectativa como autor de esta obra, fue y sigue siendo, generar una herramienta de apoyatura bibliográfica para desarrollar acciones escolares que promuevan en los jóvenes una actitud crítica y comprometida con la realidad personal, social y cultural en la que viven y vivirán.

Una obra que convoque a la ejecución de experiencias donde el deseo tenga cierto lugar en la vida escolar. Se trata de una doble invitación. Por una parte, a conocer y analizar críticamente la realidad personal y social en la que vivimos. Por otro, a darnos cuenta que esa misma realidad no es la única posible. Es un conocer para transformar. Entre la omnipotencia y la impotencia, les propongo construir lo posible, sin abandonar las utopías.

Para que el pasado, el presente y el futuro no nos sean indiferentes.

Que así sea.

Sergio Rascovan
Buenos Aires 2012

AVISO

A los jóvenes artistas plásticos mexicanos y extranjeros:

La Revista Mexicana de Orientación Educativa los invita a exhibir sus obras: pintura, escultura, grabado, fotografía, caricatura, etcétera en su Sección de Galería (Portada y Contraportada).

La revista tiene un tiraje de 1000 ejemplares impresos y cada número se puede consultar de manera permanente en su página www.remo.ws.

Para mayores informes escriban a la siguiente dirección electrónica:

gdaesc@hotmail.com



NUEVOS LINEAMIENTOS PARA PUBLICAR EN LA REMO

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

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

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

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

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

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

II. Información técnica a incluir.

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

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

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

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

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

6. Aparato crítico.

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

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

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

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

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

III. Características de las colaboraciones.

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

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

c) Sólo se aceptarán imágenes en archivo JPG.

d) Sólo se aceptarán tablas capturadas en Excel, archivo anexo.

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

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

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

