

# Re mo

Revista Mexicana de Orientación Educativa

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

3ª época, Vol.XII, Número 28. Enero-Junio 2015



La demanda de ingreso a licenciatura de la UAEM por programa educativo y la elección vocacional del estudiante de bachillerato: estudio longitudinal 2007-2012

Mejora de la convivencia escolar.  
La realidad nacional e internacional  
en los inicios del siglo XXI



## 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<sup>a</sup> Ángela Torres Verdugo, Rosa M<sup>a</sup> 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. En este número colaboró en la formación y edición Lic. Larisa Estefanía Tinajero Mora. Arquitecto de Información: Mtro. Waldo Ríos. 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 por correo certificado: \$ 180.00. Suscripción a instituciones nacionales: \$ 400.00. 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](http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie)); CLASE/UNAM ([www.dgbiblio.unam.mx/clase.html](http://www.dgbiblio.unam.mx/clase.html)); LATINDEX ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)); EBSCO ([www.ebsco.com](http://www.ebsco.com); [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com)); PEPSIC ([scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php](http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php)).

Internet/correo: [gdaesc@hotmail.com](mailto:gdaesc@hotmail.com); [hmv@unam.mx](mailto:hmv@unam.mx); [cienac@prodigy.net.mx](mailto:cienac@prodigy.net.mx)

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](http://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. XII Número 28, Enero-Junio 2015

Editorial.....	1
La demanda de ingreso a licenciatura de la UAEM por programa educativo y la elección vocacional del estudiante de bachillerato: estudio longitudinal 2007-2012, Rubén Gutiérrez Gómez; María de los Ángeles Carmona Zepeda; Mónica Garduño Suárez.....	2
Mejora de la convivencia escolar. La realidad nacional e internacional en los inicios del siglo XXI, Juana Bengoa González .....	14
El modelo antipedagógico de Enrique Pichon-Rivière: aprendizaje y cooperación, Horacio Foladori .....	21
Programa Institucional de Tutoría. Propuesta de modelo basado en la experiencia en una escuela formadora de docentes, Itziar Nayeh Monroy Acevedo .....	27
Violencia interpersonal. Un acercamiento a sus particularidades en el contexto universitario, Dunia M. Ferrer Lozano;Ena L. Guevara Díaz ,Boris C. Rodríguez Martín, Evelyse Mette .....	36
Carpeta de proyecto de vida: una herramienta de evaluación, María Juana Berra Bortolotti; Rafael Dueñas Fernández .....	42
Ethos y formación profesional del psicólogo, José Gabriel Montes Sosa .....	49
Hojas sueltas, Bernardo A. Muñoz Riveroll .....	57



Imagen de Portada: "XX--Título de la Fotografía--XX" . Fotografía tomada en Vitoria, País Vasco. Street Art (diciembre 2012). Contraportada: "Laska". Fotografía tomada en Praga, República Checa. Street Art (enero 2013) por Enriqueta Arias E.

# EDITORIAL

## Tiempos violentos.

En este volumen XII de la REMO y con la edición del número 28 enero-junio de 2015, seguimos creyendo en el ideal vasconcelista de que la educación es el pilar fundamental del desarrollo del ser humano. Consideramos que no obstante las adversidades de estos tiempos violentos que vive nuestra nación y sufre constantemente nuestro pueblo, es que seguimos empeñados en difundir las ideas de los autores y sean discutidas y analizadas en los múltiples foros educativos en que se presenten.

Hoy más que nunca son válidas las preguntas acerca de: ¿hacia dónde se dirige la educación en México? y ¿de qué manera impactan estas políticas educativas en y hacia la orientación educativa y los orientadores?

La actual reforma educativa en la presente administración pretende evaluar a los docentes con el propósito de mejorar la calidad del sistema educativo nacional y principalmente del nivel básico. ¿En realidad la evaluación docente por sí misma tiene la cualidad de mejorar los bajos niveles de desempeño de nuestros niños y jóvenes? ¿Cómo y de qué manera serán evaluados los orientadores educativos y qué repercusiones laborales tendrán como resultado de dicha evaluación? ¿Se van a crear instrumentos ex profeso para realizar una evaluación objetiva acerca del desempeño académico de los orientadores? ¿Qué repercusiones laborales tendrán estas evaluaciones en los orientadores? ¿De qué manera se está considerando la orientación educativa dentro de las reformas a la educación en general y si han tomado ya la decisión de desaparecer o mantener los servicios de orientación en este nivel?

Todas las preguntas siguen en espera de una respuesta de parte de las autoridades educativas, sobre todo cuando han impuesto el imperio de la fuerza en la educación en Oaxaca con los militares y policías controlando esta institución educativa.

En el presente número escriben desde Argentina Horacio Foladori acerca de la perspectiva de los grupos operativos con: El modelo antipedagógico de Enrique Pichon-Rivière: aprendizaje y cooperación. De la Universidad Autónoma del Estado de México y su equipo de trabajo coordinado por Rubén Gutiérrez Gómez, publican los resultados de la investigación: La demanda de ingreso a licenciatura de la UAEM por programa educativo y la elección vocacional del estudiante de bachillerato: Estudio longitudinal 2007-2012. De la FES Zaragoza escribe Juana Bengoa González un trabajo acerca de la mejora de la convivencia escolar. Itziar Nayeh Monroy Acevedo escribe sobre un programa institucional de tutoría. Propuesta de un modelo basado en la experiencia en una escuela formadora de docentes. De Cuba publican acerca de la violencia en la escuela: Dunia M. Ferrer Lozano; Ena L. Guevara Díaz Boris C. Rodríguez Martín, Evelyn Mette. María Juana Berra Bortolotti y

Rafael Dueñas Fernández orientadores del estado de Puebla escriben acerca de la elaboración de carpeta de proyecto de vida: una herramienta de evaluación. Y finalmente José Gabriel Montes Sosa nos envía un estudio acerca del Ethos y formación profesional del psicólogo. Y como siempre las Hojas sueltas de Bernardo A. Muñoz Riveroll.

México, D.F. Junio de 2015

REMO

# La demanda de ingreso a licenciatura de la UAEM por programa educativo y la elección vocacional del estudiante de bachillerato: estudio longitudinal 2007-2012

Rubén Gutiérrez Gómez<sup>1</sup>  
María de los Ángeles Carmona Zepeda<sup>2</sup>  
Mónica Garduño Suárez<sup>3</sup>

**Resumen:** El problema de la matrícula de licenciatura se genera desde la expansión del sistema de Educación Superior en la década de los setenta, posterior a los acontecimientos del movimiento estudiantil de 1968, y en respuesta a la demanda de este tipo de educación de las clases medias emergentes que se gestaron en esa época. En respuesta a esta situación se constituyen políticas de orientación vocacional a fin de informar al estudiante sobre las distintas opciones de nivel superior, sin embargo, es pertinente valorar si dichas políticas han impactado y de qué manera, lo cual permitirá definir estrategias de orientación educativa y tutoría académica que apoyen la consecución de los objetivos previstos.

**Palabras claves:** educación superior, matrícula, demanda potencial, orientación educativa, tutoría académica.

**Abstract:** The problem of undergraduate enrollment is generated from the expansion of the higher education system in the Decade of the seventies, subsequent to the events of the student movement of 1968, and in response to the demand for this type of education classes emerging socks that had at that time. In response to this situation are vocational guidance policies in order to inform the student about the various options of top level, however, it is relevant to assess whether these policies have impacted and in what way, allowing you to define strategies for educational guidance and academic tutoring that support the achievement of the planned objectives.

**Key Words:** higher education, potencial demand, educational guidance, academic tutoring.

**Sumário:** O problema das matrículas de graduação é gerada a partir da expansão do sistema de ensino superior nos anos setenta, após os acontecimentos do movimento estudantil de 1968, e em resposta à demanda por esse tipo de educação das classes médias emergentes que surgiu naquele momento. Em resposta a esta situação política de orientação profissional são informar o aluno sobre as opções de nível superior, no entanto, é adequado para avaliar se essas políticas tiveram impacto e como, que irá definir estratégias e orientação educacional Explicações para apoiar a realização dos objetivos.

**Palavras chaves:** ensino superior, taxa de matrícula, o potencial de demanda, aconselhamento educacional, tutoria.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación muestra la distribución de la Demanda Potencial de Ingreso a cada una de las licenciaturas que ofrece la UAEM durante el período 2007-2012. A partir de dicha distribución, el estudio permite valorar las preferencias profesionales del estudiante de bachillerato de la UAEM, en función

de la información otorgada en el servicio institucional de orientación educativa (OE) durante sus estudios de bachillerato.

Sin embargo, en los últimos años no se ha realizado un análisis longitudinal de la misma que demuestre su validez

---

1. Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador tiempo completo de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior de la UAEM. Correo electrónico: rubengut@yahoo.com.mx.

2. Master en Educación. Profesora de tiempo completo en Plantel "Cauhtémoc" de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

3. Maestra en Docencia y Administración de la Educación Superior. Profesora de tiempo completo del Plantel "Isidro Fabela Alfaro" de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

Cabe aclarar que colaboraron en la elaboración del presente escrito las compañeras Doris Nathali Hernández Alatorre de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM y Blanca Teresa Luna Nopaltiltla de la licenciatura en Informática Administrativa de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM, auxiliares de esta investigación.

predictiva en relación al ingreso real a licenciatura, ya que el último estudio que se elaboró al respecto, fue en 1989 (Gutiérrez, 1989a).

Por ello, la presente investigación recurrió al método del análisis longitudinal, contrastando el comportamiento de la demanda durante 6 años (2007-2012), validándolo además con el ingreso real de los mismos años.

Paralelamente, los resultados por programa educativo permiten valorar el impacto de las acciones realizadas por el servicio de orientación educativa (OE) de nivel medio superior en el área vocacional profesional, mismas que están encaminadas a apoyar la redistribución de la matrícula de licenciatura en función del conocimiento del estudiante de bachillerato, de todas y cada una de las licenciaturas que ofrece la Institución, así como de sus preferencias vocacionales.

El trabajo contextualiza en primer término, la situación de la oferta educativa de licenciatura en la UAEM a lo largo de los años estudiados, la cual representa las opciones profesionales que tiene el estudiante de bachillerato, y que deben ser trabajados planificadamente por la orientación educativa y la tutoría académica de nivel medio superior. En segundo lugar, se expone la conceptualización de los estudios longitudinales y de factibilidad, mismos que dan sustento al trabajo realizado.

A partir de ahí, se expone el proceso metodológico, resaltando el tipo de estudio al que recurrió el trabajo, los objetivos propuestos, las variables, así como el proceso y actividades realizadas.

El siguiente apartado presenta los resultados obtenidos en el estudio, especialmente la demanda potencial por programa educativo, distribución de los programas según su demanda, la demanda potencial por áreas de conocimiento, la matrícula de licenciatura por programa educativo, y finalmente, la validez predictiva de la demanda potencial hacia el ingreso real en licenciatura.

## 2. REFLEXIONES EN TORNO A LA OFERTA EDUCATIVA DE LICENCIATURA EN LA UAEM. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO

Desde sus inicios, la UAEM ha venido diversificando su oferta educativa de acuerdo a las necesidades sociales de la Entidad y el país en general, siguiendo las políticas educativas de la educación superior y de posgrado a nivel nacional.

La actual administración del Dr. en D. Jorge Olvera García no escapa a estos retos educativos, señalando en su Programa de Actividades Iniciales (UAEM, 2013),

“La UAEM, como institución pública de educación media superior y superior, tiene la responsabilidad

de formar profesionales altamente calificados y comprometidos con el desarrollo sustentable de sus comunidades y del país... en aras de consolidarnos como una institución de vanguardia para reivindicar la figura del profesionista como agente de transformación y responsabilidad en el mundo moderno”.

De lo anterior desprende tres metas a realizarse en los próximos seis meses:

- Ampliar y diversificar la oferta de los estudios de Nivel Medio Superior, Estudios Profesionales y Educación Continua.
- Presentar el estudio de factibilidad que proponga, por región, las estrategias para ampliar la cobertura en los estudios de Nivel Medio Superior y en Licenciatura.
- Elaborar siete estudios de factibilidad para la creación y/o apertura de programas educativos.

Con ello se distingue el apoyo que se otorgará a la diversificación de la oferta educativa, especialmente de licenciatura. Asimismo, en la propuesta se aprecia la recurrencia a los estudios de factibilidad para realizar y alcanzar las metas mencionadas, los cuales están relacionados con el estudio aquí realizado.

Cabe aclarar que dichas acciones de diversificación se han visto acompañadas de las de descentralización educativa, ya que desde finales del siglo pasado, se promovió un proceso descentralizador, que en un principio abarcó distintas esferas del Estado, y en consecuencia al sector educativo.

En el caso de la UAEM, dichas acciones de descentralización se han realizado con la creación en principio de Unidades Académicas Profesionales, que posteriormente se transforman en Centros Universitarios con la integración de estudios de posgrado.

Estos espacios académicos han sido establecidos en distintas zonas de la Entidad, localizados tanto en la zona metropolitana colindante con el Distrito Federal, como en las regiones norte y sur del Estado de México, considerando sus características sociales, económicas, productivas y culturales.

Con ello se ha logrado ubicar espacios académicos para cursar estudios de licenciatura y posgrado en distintas regiones de la Entidad, a fin de que la población estudiantil de las mismas, no se vean en la necesidad de desplazarse a la zona metropolitana del Valle de Toluca, como antaño lo hacían.

En la última década, la Institución ha incrementado

el número de programas educativos (PE) de nivel licenciatura a 76 en 2012, y uno más en 2013, dando un total de 77 al momento de la elaboración de este documento (UAEM-DENMS, 2012), distribuidos en los distintos Organismos Académicos (OA), Centros Universitarios (CU's) y Unidades Académicas Profesionales (UAP's).

Así, encontramos que de los 21 Organismos Académicos, el 62% de ellos han diversificado su oferta educativa de nivel licenciatura; el 27% de los CU's han hecho lo mismo, así como el 80% de las UAP's.

Para el caso de esta investigación que abarcó los años 2007-2012, se consideraron 68 PE que hasta el 2012 estaban vigentes, lo cual indica que en tan solo dos años se crearon 9 de ellos, es decir, Arte Digital, Biotecnología, Cultura Física y Deporte, Mercadotecnia, Negocios Internacionales Bilingüe, Geología Ambiental y Recursos Hídricos, Sistemas Energéticos Sustentables y Bioingeniería Médica, así como el Técnico Superior Universitario en Arboricultura. Cabe mencionar que en los PE aquí estudiados, aparece el de Ing. Agrónomo en Producción, que en la actualidad ya no lo ofrece la UAEM, pero que en las respuestas de los estudiantes en el cuestionario aplicado aún se consideraba.

## 2.1. Desarrollo de la oferta educativa de licenciatura de la uaem en relación a los tiempos actuales.

Un dato que merece ser reflexionado es la relación existente entre la creación de nuevos programas educativos y los retos que exigen los tiempos actuales a las IES.

El tipo de programas educativos instrumentados en los últimos años muestra una tendencia a formar profesionales en áreas relacionadas con la biodiversidad, la ecología, el medio ambiente y la medicina, a través de PE como Biotecnología, Sistemas Energéticos Sustentables, Geoinformática, Geología Ambiental y Recursos Hídricos, Ciencias Ambientales y Bioingeniería Médica.

También en el área socioeconómica y cultural se localizan PE que buscan atender a través de los profesionistas, aspectos presentes en la actualidad de la sociedad. Tal es el caso de Seguridad Ciudadana, vinculada a la situación de violencia y delincuencia que se vive en el País, o bien los problemas de tránsito vehicular presentes en las grandes metrópolis de nuestra Nación y Entidad, abordados por el PE de Ingeniero en Transporte.

De igual manera, en el ámbito de la economía, la

productividad y el comercio internacional, existen PE relacionados con estos aspectos vigentes en nuestro país, tales como, Mercadotecnia, Relaciones Económicas Internacionales, Comercio Internacional y Negocios Internacionales Bilingües, que intentan incorporar al Estado de México (EDOMEX) y al País en general, a los procesos de comercio global a través de políticas de exportación de productos nacionales.

En este mismo sentido de los procesos globalizadores y de internacionalización, la UAEM ha desarrollado políticas y acciones de movilidad e intercambio académico con instituciones extranjeras, las cuales apoyan la formación integral del estudiante de licenciatura en otros espacios académicos y socioculturales. Al respecto el PAI establece el rubro de cooperación internacional, cuya orientación estratégica es "articular y fortalecer la calidad de la formación profesional, la investigación y la difusión de la cultura en los círculos internacionales de producción, transmisión y aplicación del conocimiento" (UAEM, 2013, op. cit.)

La salud, y sobre todo la búsqueda de estilos de vida saludables, han propiciado la creación de PE que atiendan estas problemáticas, los cuales son Nutrición, Cultura Física y Deporte y, Educación para la Salud.

Asimismo, la importancia de la buena alimentación, así como la importancia económica que tiene para la Entidad y el País la riqueza gastronómica mexicana, ha orientado a la UAEM a desarrollar el PE de Gastronomía, considerando que un pueblo se le conoce no solo por sus tradiciones, sino también por su arte culinario. La actividad turística juega un papel importante en la economía del País, por ello el PE de Gastronomía se ofrece en la Facultad de Turismo y Gastronomía.

La cultura y el arte también han sido objeto de atención por parte de la UAEM. Al respecto se crea la Facultad de Artes separándose de la de Arquitectura y Diseño, ofertando los PE de Artes Plásticas y más recientemente la de Arte Digital, buscando colocar al profesionista de esta área en los tiempos tecnológicos actuales.

En relación con la cultura y las humanidades, destacan los PE de Ciencias de la Información Documental y Artes Teatrales. En relación con esta última, una de las metas establecidas por el PAI de la actual Administración universitaria, es la creación de la Compañía Universitaria de Teatro y el Centro de Formación, Difusión e Innovación Cultural de la UAEM.

Otro aporte sociocultural es la creación del PE de Arqueología, el cual está presente en el CU Tenancingo, zona eminentemente arqueológica, y que busca favorecer la investigación y exploración de los vestigios de nuestros antepasados en el territorio Estatal y Nacional.

Para finalizar, es importante mencionar que otro aspecto que sobresale en varios de estos programas, es la tendencia inter y transdisciplinaria, que las tendencias pedagógico-disciplinares proponen en los tiempos actuales. Como ejemplo se encuentran la Biotecnología, la Geoinformática y la Bioingeniería Médica.

Cabe aclarar que para el caso de este trabajo, se consideraron los PE que se tenían hasta 2011, ya que el análisis longitudinal abarcó los años 2007 al 2011. Por ello no se abordan todos los PE vigentes.

## 2.2. La oferta educativa de licenciatura de la uaem y la orientación educativa.

Una de las disciplinas académicas que se relaciona con la oferta educativa es sin duda la orientación educativa, siendo ésta la encargada de otorgarla a través de la información profesiográfica generada en folletos profesiográficos, medios electrónicos como el internet y eventos profesiográficos como la Exporienta.

Esta información es otorgada al estudiante de bachillerato principalmente, ya que es quien debe conocerla a fin de elegir la carrera profesional en base a sus habilidades, aptitudes, valores e intereses vocacionales y personales, todo bajo un modelo de orientación que contempla la información del contexto externo del estudiante, así como la exploración de sus características personal-vocacionales.

Otro recurso informativo profesiográfico son los resultados del estudio de la demanda potencial de ingreso a licenciatura, el cual es un estudio que se realiza en forma anual, a fin de conocer la demanda de cada uno de los PE que se ofertan en los distintos organismos académicos, CU y UAP's de la UAEM.

Los resultados de la demanda potencial son otorgados al estudiante en el quinto semestre de preparatoria, como un recurso de apoyo al proceso de elección de carrera, buscando que reflexione en torno a la demanda que tiene su carrera elegida, y las dificultades a las que se enfrentará al momento de presentar su examen de admisión.

Asimismo, estos resultados son contrastados y validados con el ingreso real a licenciatura, determinando su validez predictiva, la cual es alta y significativa, como se verá en el apartado correspondiente.

De esa manera, los datos arrojados por la demanda potencial no solo permiten prever la capacidad de recepción de los organismos académicos, sino además, apoyar la elección profesional del estudiante de bachillerato, considerando otros aspectos que

complementan el proceso de elección, tales como las prácticas profesionales, la aplicación de instrumentos psicométricos como el Estudio Vocacional para Alumnos de Preparatoria del Estado de México (EVAPEM), así como la Exporienta y la información laboral de los PE en el Estado de México y en el País en general.

## 3. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Los trabajos relacionados con la demanda potencial, forman parte de los estudios de factibilidad, los cuales son estudios de planeación que permiten anticipar las situaciones institucionales a fin de establecer las condiciones factibles para la creación o modificación de nuevos propósitos institucionales o de infraestructura (Prawda, J., 2004; ILPES, 2004).

La factibilidad se refiere a la disponibilidad de los recursos necesarios para llevar a cabo los objetivos o metas señalados. Sirve para recopilar datos relevantes sobre el desarrollo de un proyecto y en base a ello tomar la mejor decisión, si procede su estudio, desarrollo o implementación (Carmona, 2010).

En el caso de la UAEM, la disponibilidad de recursos permite atender a la demanda potencial de egresados de nivel medio superior, a fin de alcanzar las metas institucionales para otorgar el servicio educativo de licenciatura a la población del Estado de México.

De igual manera, la factibilidad en la oferta educativa de la UAEM, sustenta la creación de nuevos PE, detectando datos relevantes para decidir su puesta en marcha.

Como parte de los estudios de factibilidad, la demanda potencial busca conocer las oportunidades que tienen un bien o servicio en la población en la que se implantará. Así, para González (2012) la demanda potencial "... es la máxima demanda posible que se podría dar para uno o varios productos en un mercado determinado. El hallar la demanda potencial para el tipo de producto o servicio que ofrecemos, tiene como objetivo principal el ayudarnos a pronosticar o determinar cuál será la demanda o nivel de ventas de nuestro negocio".

Dávila (2002) establece que la demanda potencial es la percepción de una necesidad de atención hacia un bien o servicio, lo cual se ajusta perfectamente a la concepción que se establece en este trabajo, ya que el acercarse a la demanda de la oferta educativa de nivel licenciatura de la UAEM, pone en juego la detección de atender a la oferta de egresados provenientes de la educación media superior, en todas sus modalidades,

no solo la universitaria.

En ese sentido, la demanda puede orientarse a dos tipos de mercado, el mercado actual y el mercado potencial (Moreno, 2012). La primera es la demanda real o número de personas que en un periodo determinado, adquieren un producto o hacen uso de un servicio. Esto sería conocer el ingreso real a licenciatura de la UAEM, el cual se puede relacionar con la demanda potencial a fin de conocer la predictibilidad de esta última.

El mercado potencial es la demanda máxima o el máximo número de personas con necesidades que pueden ser satisfechas por un producto o servicio, las mismas que tienen los recursos suficientes para demandarlo. Esta incluye a la demanda actual (Moreno, 2012, op. cit.).

La investigación de la demanda potencial se sugiere realizar en el lugar de residencia de la población receptora del bien o servicio, lo que conlleva a realizar encuestas personales. El objetivo principal es conocer el perfil de la demanda potencial y sus motivaciones.

Tal es el caso de este trabajo, el cual recurre a la aplicación de cuestionarios para identificar la demanda potencial a los programas educativos de licenciatura de la UAEM, al estudiante de bachillerato.

Como se puede observar, los trabajos sobre la factibilidad y en consecuencia los de la demanda potencial, se derivan de la economía y especialmente del mercado productivo, los cuales tienden a predecir las ventajas de colocar uno o varios productos en el mercado de consumo (Barraza, 2013).

La visión empresarial de la factibilidad y la demanda potencial, no debe tomarse de manera literal en esta investigación, ya que en ella se asume una visión más social de la educación y la cultura, en la que el servicio que se ofrece no tiene la lógica de la acumulación y ganancia, en tanto la UAEM es una universidad pública con una visión humana que busca formar los cuadros profesionales que requiere la sociedad, la cultura y la economía de la Entidad y el país.

De hecho, esa es la posición que asume también la orientación educativa, puesto que la información generada por la demanda potencial, se asume con el estudiante de bachillerato bajo una visión analítica y crítica, que le permite contar con elementos socio profesionales hacia su elección vocacional, reflexionando en torno al carácter social que asumen las profesiones en el contexto mexicano (Gutiérrez, 1989).

De esa manera la elección vocacional no solo debe remitirse a un proceso de oferta y demanda, sino

que debe ir más allá de esa visión mercadotécnica, y reflexionarse a sí misma como un proceso social y humano.

Esta concepción de la elección vocacional se sustenta en el enfoque medioambiental, en la que se retoman los aportes de la sociología de la elección, para explicar la influencia que tiene el medio social en la misma.

Esta concepción tiene como punto central la noción de que las circunstancias que están más allá del control del individuo contribuyen significativamente en el curso de su vida, incluyendo la elección educativa y vocacional (Osipow, 1998).

Por lo anterior, la información otorgada respecto a la demanda potencial, es un referente empírico que permite discutir y analizar los aspectos socioeconómicos que entran en juego al momento de elegir su profesión.

Esto se aprecia claramente al cuestionar al estudiante acerca de las razones por las que elige determinada carrera, sobresaliendo significativamente el interés de encontrar un buen empleo que le permita obtener buenos ingresos económicos.

## 4. NOTAS METODOLÓGICAS

### 4.1. Objetivos

El presente trabajo tuvo como objetivos:

- Conocer el comportamiento de la matrícula en relación a su demanda potencial de ingreso, en cada uno de los programas educativos de nivel superior de la UAEM, en los últimos 5 años.
- A partir de lo anterior, determinar el movimiento o regularidad de la matrícula en cada una de las opciones educativas de nivel superior, en función de las preferencias vocacionales del estudiante de bachillerato, a fin de valorar el impacto de la información otorgada por el servicio de orientación educativa, al estudiante de bachillerato en apoyo a su elección vocacional.
- Apoyar el proceso de planeación institucional, validando al estudio de la demanda potencial de ingreso a licenciatura respecto al ingreso real, constituyéndolo en un estudio de factibilidad que apoye la toma de decisiones respecto a la oferta educativa de nivel superior que ofrece la UAEM.

### 4.2. Metodología

El trabajo de la Demanda Potencial en la UAEM, se realiza anualmente aplicando un cuestionario a los estudiantes que cursan el sexto semestre de bachillerato

en los Planteles Dependientes de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Las variables contempladas en el instrumento son:

- Datos de identificación del estudiante y nivel de estudios de los padres
- Carreras que piensa estudiar en la UAEM
- Carrera que desea cursar en otra Institución y/o Estado
- Razones de no continuar estudiando
- Razones de elección de carrera
- Elementos de apoyo a su elección de carrera<sup>4</sup>

Metodológicamente, el trabajo a realizar se puede ubicar dentro de la perspectiva empirista, la cual hace referencia a la búsqueda de datos empíricos -en este caso numéricos- que den cuenta del objeto a investigar, recurriendo a instrumentos que arrojen datos que validen el objeto a investigar (Bisquerra, 2003).

En el caso de la demanda potencial de ingreso a licenciatura, se trabajan datos estadísticos obtenidos del cuestionario mencionado anteriormente para cada una de las licenciaturas que ofrece la UAEM.

Asimismo, la metodología empleada nos remite de manera específica a los estudios estadístico-descriptivos (Kerlinger, 2005; Bisquerra, 2003) y longitudinales (Álvarez, 2000; Bisquerra, 2003; Gutiérrez Pantoja, 2007).

Los estudios estadístico-descriptivos son aquellos que recurren a datos numéricos a partir de información documental y/o instrumentos diseñados ex profeso, con el fin de describir las características que asume el objeto de estudio, y que sirven para apoyar la toma de decisiones respecto al mismo (Kerlinger, op. cit.).

Por su parte, los estudios longitudinales hacen referencia a la investigación que recurre a periodos de tiempo continuos, para describir o exponer el comportamiento de determinadas variables sociales o comportamentales (Bisquerra, op. cit.). Estos se diferencian de los estudios transversales en que estos últimos hacen un corte en el tiempo para identificar el comportamiento de una situación en un periodo previamente determinado, y que no establecen periodos largos y continuos como los longitudinales (Gutiérrez Pantoja, op. cit.).

En este trabajo se recurrió a la información estadística obtenida del cuestionario de la demanda potencial para cada uno de los programas educativos de nivel superior de la UAEM, obtenidos durante los últimos 5 años, es decir, de 2007 a 2011.

Las medidas estadísticas empleadas para procesar los resultados fueron: la media, distribución de frecuencias, porcentajes y correlación producto-momento ( $r$ ). Su aplicación fue realizada a través de la hoja de cálculo de Excel, en la que se construyeron los cuadros de registro matriciales para la captura de la información, y se construyeron las tablas y gráficas correspondientes.

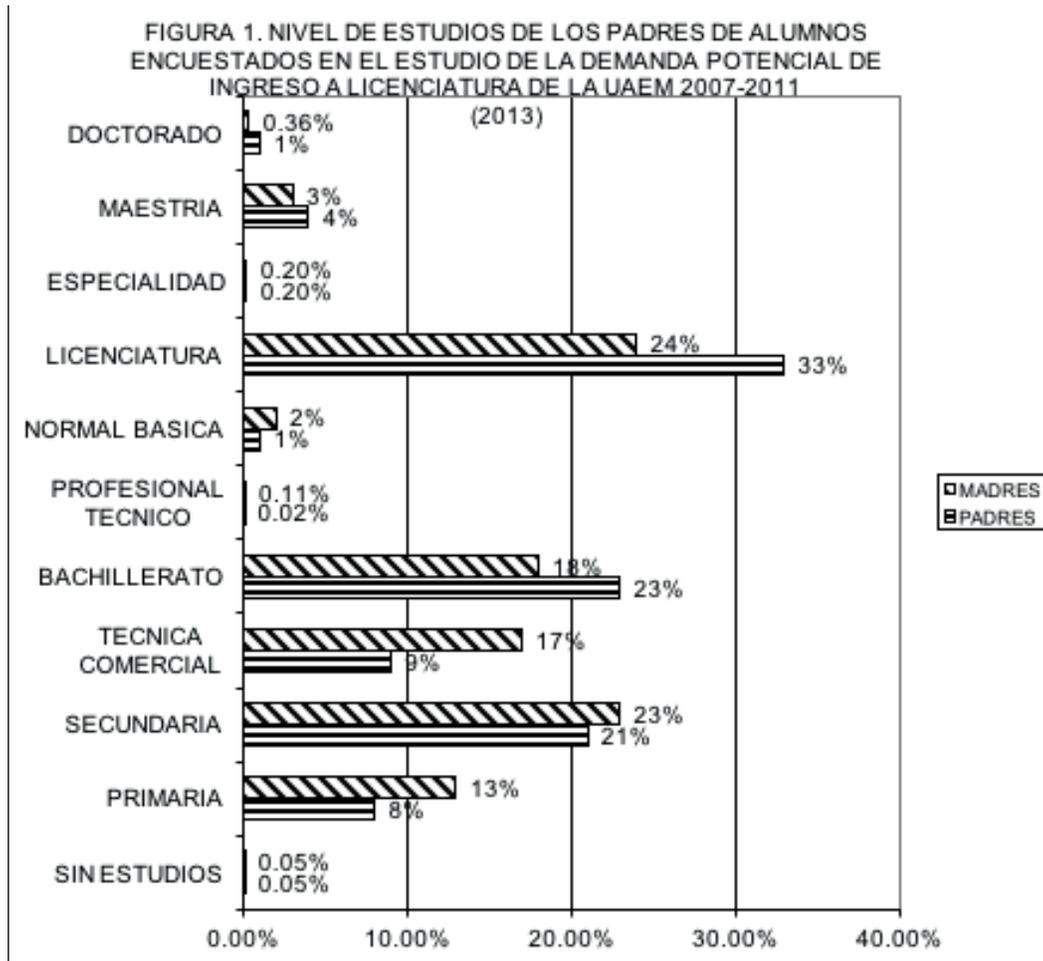
Asimismo, se trabajó con la información del ingreso real a licenciatura<sup>5</sup>, a fin de determinar la validez predictiva del estudio de la demanda potencial hacia el ingreso real.

El proceso metodológico implicó los siguientes pasos a seguir:

- Recopilación de información estadística de la demanda potencial de ingreso a licenciatura de la UAEM, en el periodo 2007-2011, por año y programa educativo.
- Diseño de cuadros de registro matriciales para la concentración de los datos estadísticos recopilados, en la hoja de cálculo de Excel.
- Concentrado de datos en el cuadro matricial de Excel por año y programa educativo.
- Análisis estadístico en Excel de frecuencias y porcentajes por año y programa educativo, así como de regresión y correlación de datos.
- Obtención de cuadros comparativos por programa educativo de la demanda potencial en los 5 años de estudio, y sus gráficas correspondientes.
- Análisis cualitativo de la información para la exposición y presentación de resultados.
- Elaboración de ponencia para participar en evento académico, como subproducto de investigación.
- Elaboración de artículo para publicarlo en alguna revista indizada como subproducto de investigación.
- Elaboración del informe final.

4. Esta variable de los elementos de apoyo y la de estudios en el extranjero se consideraron a partir de 2009.

5. El ingreso real en este trabajo se consideró a partir del total de la matrícula correspondiente a cada uno de los programas educativos de licenciatura, por año. Cabe aclarar que del año 2008 no se encontró información disponible en la página de la UAEM.



## 5. RESULTADOS

Con el fin de dar estructura a los resultados encontrados longitudinalmente de la demanda potencial a licenciatura de la UAEM<sup>6</sup>, se decidió exponerlos en cinco apartados.

Dichos apartados presentan reflexivamente algunos de los elementos teóricos y del contexto de la oferta educativa, buscando superar una exposición meramente descriptiva de los mismos.

En efecto, el carácter empírico de la investigación obliga a mostrar los datos estadísticos en tablas y gráficas, de tal forma que se pueda observar el comportamiento de la demanda por PE, año y área de conocimiento.

Cabe aclarar que el estudio no agota las posibilidades de exposición de los datos encontrados, antes bien, representa solo una propuesta de análisis de aquellos.

Antes de iniciar con los resultados de la demanda,

se comentan los de las variables complementarias del estudio, principalmente sociodemográficas. En primer lugar se establece el género de la población estudiada, en la que se observa un índice porcentual casi equilibrado respecto a los hombres (56%) y mujeres (44%).

La población total de estudiantes a los que se le aplicó el cuestionario de la demanda potencial, fue de 14,547 en los cinco años, correspondientes a los ocho planteles dependientes de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Cabe aclarar que en el 2011 no se abarcaron los ocho planteles, debido a que los planteles Cuauhtémoc, Pablo González Casanova y Sor Juana Inés de la Cruz no remitieron los cuestionarios aplicados para su procesamiento.

Respecto al nivel educativo de los padres, el más alto porcentaje es el nivel licenciatura (figura 1), lo cual indica la preferencia del estudiante de bachillerato por continuar estudios de licenciatura, emulando al nivel de estudios de sus padres.

Este dato es importante, ya que en estudios de

6. Hasta el 2011 existían en la UAEM ocho planteles dependientes: Adolfo López Mateos, Nezahualcóyotl, Cuauhtémoc, Ignacio Ramírez Calzada, Angel María Garibay, Pablo González Casanova, Sor Juana Inés de la Cruz y Texcoco. A partir de septiembre del mismo año empezó a funcionar el plantel Atlacomulco ubicado en el mismo municipio (UAEM-DENMS, 2012).



una o dos décadas anteriores, se encontraba el índice porcentual más elevado en el nivel medio superior de escolaridad de los padres (Gutiérrez, 1989a). En efecto, la población que ingresa a licenciatura de la UAEM ha mantenido una dinámica intergeneracional tendiente a los niveles superiores de la educación, ya que el posgrado también se ubica en este trabajo con un importante porcentaje, incluso por arriba de los niveles de normal básica y profesional técnico.

La proporción de estudiantes de bachillerato universitario que pretende continuar estudios de licenciatura en la UAEM es del 84%, lo cual indica que el egresado de bachillerato universitario mantiene sus estudios en la misma institución.

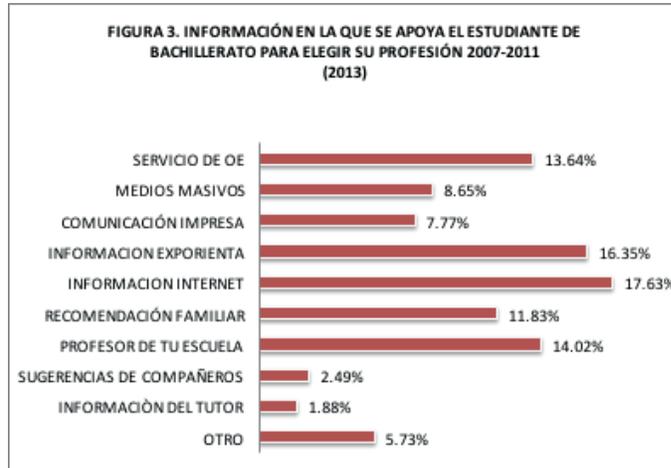
De los estudiantes de bachillerato que continua estudiando dentro de la UAEM, también la mayoría lo hará en los Campus Universitarios, distribuidos en toda la Entidad.

Por otra parte, el estudio de la demanda potencial cuestiona al estudiante que no pretende continuar estudios de nivel licenciatura, acerca de sus razones por las que no lo hará, siendo las principales la falta de recursos económicos y el no tener interés por continuarlos por cuestiones laborales y económicas.

La primera razón podría subsanarse con el programa de becas que ha incorporado la Institución para apoyar precisamente a los estudiantes de escasos recursos económicos.

Un dato por demás importante, es la razón por la que el estudiante elige determinado programa educativo, encontrándose como la más importante el encontrar empleo con buenos ingresos económicos (figura 2).

De igual manera la visión de que la carrera es conocida socialmente, representa también una razón importante.



Estos datos refuerzan el enfoque medioambiental de la elección vocacional, ya que la visión que tiene el estudiante de bachillerato al elegir su carrera es la del empleo, ingresos y el prestigio social. Esto explica la concentración de la demanda y la matrícula real en determinados programas educativos de licenciatura, tales como Médico Cirujano, Lic. en Derecho, Ing. en Computación, Arquitecto, Administración, Contaduría, entre otras.

Ahora bien, para conocer el tipo de información en el que se apoya el estudiante para elegir su profesión, se le cuestionó al respecto y se pudo detectar que la información correspondiente a la otorgada en orientación educativa, se ha convertido en la más significativa, ya que una tercera parte de ellos (31.87%) recurre a la información que se le otorga en orientación educativa, particularmente la Exporienta.

En segundo lugar el estudiante recurre a información obtenida en internet, a los profesores de su escuela, a las recomendaciones familiares, a los medios masivos de comunicación y a la información impresa (figura 3).

### 5.1. Demanda Potencial por Programa Educativo

En este apartado se comentan los resultados de la demanda potencial por cada uno de los programas educativos que hasta el 2011 existían en la UAEM, los cuales eran 68 (incluyendo el de Ingeniero Agrónomo en Producción), ya que como se dijo anteriormente en los años subsiguientes se han venido incrementando otros de acuerdo a las políticas institucionales, así como a las necesidades socioeconómicas y culturales de la Entidad.

Para el 2013 se cuenta con una oferta educativa de nivel licenciatura de 77 PE, pero en el anexo 1, se aprecia la distribución de la demanda por año. En ella se obtuvo un promedio general de 280.79, el cual permite ubicar la demanda por encima y por debajo de la media.

FIGURA 4. DEMANDA POTENCIAL DE INGRESO A LICENCIATURA DE LA UAEM EN EL PERIODO 2007-2011  
-PROGRAMAS EDUCATIVOS MAS DEMANDADOS-  
(2014)

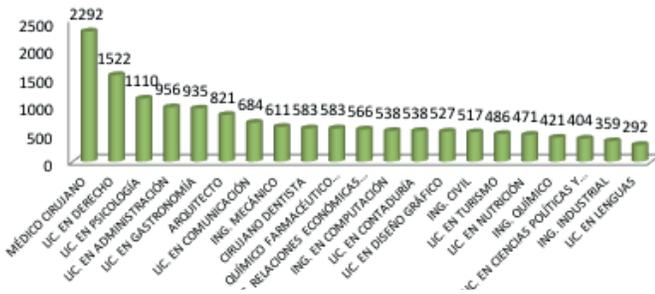


FIGURA 5. DEMANDA POTENCIAL DE INGRESO A LICENCIATURA DE LA UAEM EN EL PERIODO 2007-2011  
-PROGRAMAS EDUCATIVOS MEDIANAMENTE DEMANDADOS-  
(2014)

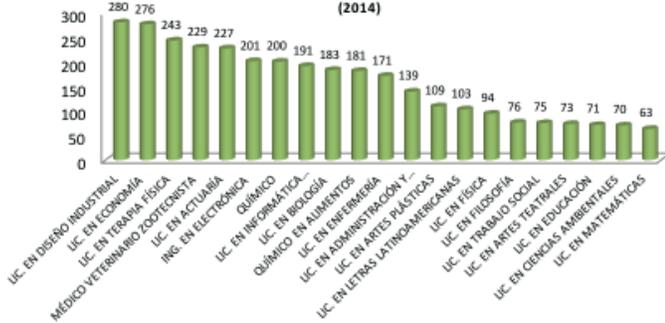
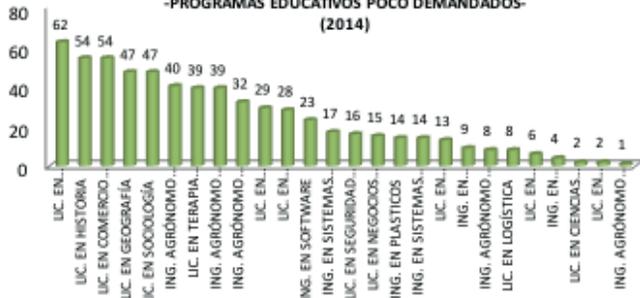


FIGURA 6. DEMANDA POTENCIAL DE INGRESO A LICENCIATURA DE LA UAEM EN EL PERIODO 2007-2011  
-PROGRAMAS EDUCATIVOS POCO DEMANDADOS-  
(2014)



Las figuras 4, 5 y 6 presentan los PE según su demanda. De los PE más demandados (figura 4), sobresalen los de Médico Cirujano, Lic. en Derecho, Lic. en Psicología, Lic. en Administración, Lic. en Gastronomía, Arquitecto, Lic. en Comunicación, Ing. Mecánico, Cirujano Dentista, Químico Farmacéutico Biólogo (QFB), ubicándose como las diez más demandadas. Estos diez representan el 52.88% de la demanda, es decir, poco más de la mitad de la demanda se localiza en esas carreras

De los diez PE anteriores, cabe hacer una reflexión que se detecta en esta investigación. Tradicionalmente las carreras de Médico Cirujano, Derecho, Administración, Arquitecto, Comunicación, Ing. Mecánico y Cirujano

Dentista han ocupado un lugar alto de demanda, con altas variaciones en su ubicación porcentual.

Sin embargo, dos de ellos -Gastronomía y Químico Farmacéutico Biólogo- en los últimos cinco años han pasado de ser opciones de mediana o poca demanda, a opciones de alta demanda.

En el caso de Gastronomía desde sus inicios se ubicó como de mediana demanda, pero cada vez es más demandada por el estudiante de bachillerato, lo cual coincide con el crecimiento que ha tenido el sector culinario en nuestro país. De hecho se colocó por encima de Turismo, que se ofrece en el mismo OA.

Al mismo tiempo, Gastronomía coincide con la de Nutrición como de las más demandadas, situación que indica la necesidad de mantener una alimentación balanceada y un estilo de vida saludable entre la población mexicana.

El PE de QFB pasó de ser de poca demanda a una de las más demandadas en los últimos años, desplazando a otras tradicionales como Contaduría y Diseño Gráfico. Esta carrera coincide con las de Químico como de alta demanda, que son del mismo grupo disciplinar. Esta situación habla del impulso que ha tenido el sector farmacéutico y el incremento de los laboratorios de análisis clínicos en el medio urbano.

En el caso de las ingenierías, la de Ing. Civil e Industrial se ubican junto con la de Ing. Mecánico, con altos niveles de demanda en los años estudiados. Esto indica la tendencia de cursar programas educativos del área de la ingeniería y tecnología, que al lado de la arquitectura, se consideran necesarias para apoyar el desarrollo industrial y de la construcción en nuestro país.

La Licenciatura en Lenguas también presentó una movilidad importante, pasando de ser una carrera medianamente demandada, a una con alta demanda, lo cual muestra la importancia en la sociedad actual, de formar a los futuros profesionistas que enseñarán a las nuevas generaciones una segunda lengua.

Por otra parte, los PE de mediana demanda (figura 5) también presentan movilidad en su distribución, como en el caso de Diseño Industrial que en los últimos años bajó su demanda, aún cuando se mantiene cerca del promedio.

En la figura también se observan varios PE que han modificado su demanda respecto a la de principios de la década pasada. Tal es el caso de Terapia Física, MVZ, Químico, Químico en Alimentos, Informática Administrativa, Artes Plásticas, Letras Latinoamericanas, Física, Filosofía, Artes Teatrales, Ciencias Ambientales y Matemáticas, las cuales pasaron de ser programas de

poca demanda a una de término medio.

De éstas cabe destacar las del área de la Química, Física y Matemáticas, que junto con Biología, se convierten en áreas básicas de la ciencia que cada vez más están aportando profesionales a la sociedad, lo cual es sin duda benéfico para el desarrollo científico y tecnológico de México.

Precisamente el PE de Ciencias Ambientales también poco a poco ha venido incrementando su demanda, en virtud de la importancia que se le ha otorgado al problema ambiental a nivel mundial. Lo mismo ocurre con el de Administración y Promoción de la Obra Urbana, que sin duda es un programa necesario para planificar y promover el desarrollo urbano de las grandes metrópolis, considerando que la tendencia mundial en el siglo XXI es el desplazamiento de grandes cantidades de población rural al medio urbano.

Asimismo, de estos programas, el de Informática Administrativa se ha convertido en una carrera atractiva y de apoyo a la demanda de Ing. en Computación, ya que muchos estudiantes que intentan cursar esta última, tienden a optar por la primera.

También es importante resaltar el movimiento de la demanda en programas de corte social y humano como son Letras Latinoamericanas, Filosofía, Trabajo Social, Artes Teatrales y Educación, sin duda importantes para reflexionar, cuestionar y promover transformaciones sociales acordes a los problemas presentes en los tiempos actuales.

Respecto a los PE de menor demanda (figura 6), es necesario aclarar que no por el hecho de ubicarse en este nivel de demanda, no sean necesarios o importantes en su incorporación a la sociedad.

El área social aporta importantes programas como Antropología Social, Geografía, Historia, Sociología, Terapia Ocupacional y Planeación Urbana y Regional.

En ese mismo sentido, cabe resaltar que el área agropecuaria ha mantenido una movilidad de su demanda con poco atractivo para los jóvenes de bachillerato. De hecho si se revisa su demanda en años anteriores, incluso de finales del siglo pasado, se encuentra que los únicos programas que han llegado a ocupar lugares de mayor y mediana demanda han sido los de MVZ e Ing. agrónomo Fitotecnista (Gutiérrez, 1989a, op.cit).

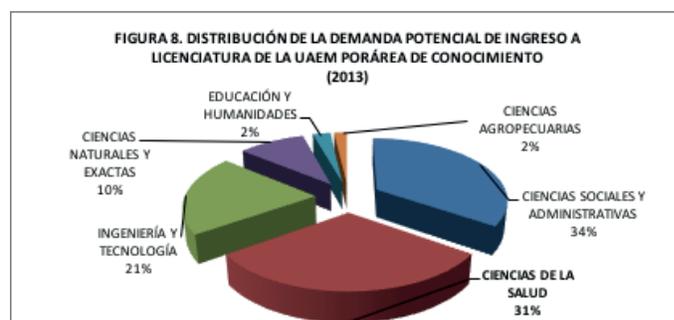
Esta área refleja la tendencia del crecimiento de la economía de servicios, lo cual provoca un efecto importante en la producción agropecuaria del país, que implica consecuencias como la importación de

alimentos.

El resto de los programas son de reciente creación y quizás aún no sea reconocida su importancia social y económica por parte del estudiante de nivel medio superior, por lo que la orientación educativa tiene ante sí un reto importante de información socioprofesiográfica.

Finalmente, agrupando la distribución porcentual de la demanda potencial en cada una de las áreas de conocimiento (figura 8), se observa que el área disciplinar con mayor índice porcentual es la de Ciencias Sociales y Administrativas, seguida de las Ciencias de la Salud, Ingeniería y Tecnología, Naturales y Exactas, Educación y Humanidades y Ciencias Agropecuarias, respectivamente.

Cabe destacar el segundo lugar de las Ciencias de la Salud, y el tercero de la Ingeniería y Tecnología. Mientras que educación y humanidades y ciencias agropecuarias se ubican como las menos demandadas.



## 5.2. Demanda potencial y matrícula de licenciatura por programa educativo y año. Validación predictiva de la demanda

Buscando contrastar la demanda potencial de ingreso con la matrícula real de licenciatura, se presenta a continuación la figura 9, en la que se puede observar que a excepción del 2009, los cuatro años restantes presentan una relación porcentual muy similar entre la demanda y la matrícula real.

Esto demuestra cómo el estudio de la demanda



potencial se convierte en un instrumento que anticipa de manera significativa, el ingreso real a licenciatura en la UAEM. En ese sentido y con el propósito de identificar el grado de relación que existe entre la demanda potencial y la matrícula real de licenciatura, se decidió calcular el coeficiente de correlación producto-momento entre la demanda y la matrícula real por año, la cual representa un resultado total significativo (0.75%), que permite concluir que la demanda potencial tiene una alta validez predictiva hacia el ingreso real de licenciatura de la UAEM.

## 6. CONCLUSIONES

- La UAEM ha venido manteniendo un repunte interesante en la oferta de programas educativos de nivel licenciatura. Así, en este 2013 se tiene una oferta de 76 PE de nivel licenciatura y uno de técnico superior universitario. Más de la mitad de los organismos académicos ha diversificado la misma, acorde a las tendencias que imponen los tiempos actuales, creando por ejemplo programas relacionados con la globalización económica, las consecuencias del calentamiento global, la diversificación cultural, entre otras.

En el caso de la modalidad de técnico superior universitario, fue a finales del siglo pasado que repuntó en algunos de los Organismos Académicos, sin embargo, la propia tendencia y preferencia del estudiante por cursar estudios de licenciatura, propició que éstos se transformaran en programas de licenciatura.

- Los datos sociodemográficos del estudio longitudinal de la demanda potencial a licenciatura de la UAEM, muestran algunos rasgos que definen a la población considerada en el mismo. Entre otros resaltan los del género de los estudiantes, el cual es ligeramente superior el de hombres participantes (56%). Asimismo, los padres de estos estudiantes alcanzan niveles educativos superiores a los encontrados en trabajos pasados, sobresaliendo en más de una tercera parte el nivel licenciatura. Esto muestra la movilidad intergeneracional de niveles educativos superiores entre la población de estudiantes de bachillerato.

En ese mismo sentido, es evidente la tendencia del estudiante a cursar estudios de nivel licenciatura en la propia Institución (84%), convirtiéndose ésta en una meta del mismo desde el momento en que ingresa a la Escuela Preparatoria.

Precisamente esa meta se plantea en el bachiller bajo una expectativa de encontrar un empleo seguro y bien remunerado, así como, el prestigio social de la profesión, lo cual invita a reflexionar las condiciones socioeconómicas en las que prevalece la elección vocacional del estudiante de nivel medio superior,

buscando otros elementos de corte axiológico y compromiso social que apoyen su elección.

- La disciplina que aborda estos aspectos formativos e informativos tanto de la oferta educativa de licenciatura, como de la demanda potencial, es la orientación educativa. Este campo disciplinar del nivel medio superior de la UAEM ha enfocado sus esfuerzos en generar información profesiográfica de la oferta educativa, para otorgársela y que cuente con elementos más claros en su proceso de elección.

Lo anterior llevó a cuestionar si efectivamente la orientación educativa cumple con este propósito, encontrándose que efectivamente el 32% de la población estudiada indica que al realizar su elección de carrera considera como relevante la información profesiográfica otorgada por la orientación educativa en sus planteles educativos, y especialmente la localizada en el evento de la Exporienta.

- La demanda potencial de ingreso a licenciatura presenta cierta movilidad para algunas carreras que en años anteriores se ubicaban como medianamente demandadas, tal como QFB y Lic. en Lenguas, que desplazan a otras como Economía y MVZ. Asimismo, programas de reciente creación han impactado en las preferencias del estudiante de bachillerato, siendo éstas, Gastronomía, Relaciones Económicas Internacionales, Nutrición e Ing. Industrial, algunas de ellas desplazando incluso a otras con alta demanda en años anteriores como Ing. en Computación y Contaduría.

- Programas educativos como Diseño Industrial, Químico, Informática Administrativa, Químico en Alimentos y Enfermería, se mantienen con una demanda media. No ocurre lo mismo con programas como Terapia Física, Biología, Administración y Promoción de la Obra Urbana, Artes Plásticas, Letras Latinoamericanas, Filosofía, Artes Teatrales, Educación y Ciencias Ambientales, cuya demanda era baja y en los últimos años se ubican como medianamente demandados.

- En el caso de los programas de baja demanda, se mantienen los de Antropología, Historia, Geografía, Sociología, las de Agronomía y Planeación Urbana. El resto pertenece a programas de reciente creación y que quizás aún no son asimiladas en las preferencias del bachiller universitario.

- La composición de la demanda potencial por área de conocimiento, presenta el mayor porcentaje para las ciencias sociales y administrativas, seguidas de las de la salud e ingeniería y tecnología. Tan solo entre estas tres se ubica el 86% de la demanda. Estos datos coinciden con la demanda nacional (ANUIES, 2012).

- La comparación porcentual de la demanda

potencial con la matrícula real de licenciatura en la UAEM, muestra que existe compatibilidad entre una y otra. De hecho la correlación producto-momento alcanzada superó el 70%, indicando que el estudio de la demanda tiene una alta validez predictiva hacia el ingreso real.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez, G. (2000). Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos. Limusa. México.
- Barraza, A. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Durango, México. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bisquerra, R. (2003). Métodos de investigación educativa. CEAC. España.
- Carmona, E. (2010). Estudio de factibilidad. Esquema aplicable para nuevos productos. México. Mecnograma.
- Dávila, M. (2002). Estudio de demanda de servicios de educación. Informe Técnico. Bethesda, MD. Abt Associates Inc.
- Gutiérrez, Pantoja E. (2007). Metodología de las ciencias sociales. UNAM. México.
- Gutiérrez, R. (1989)a. Estudio longitudinal de la demanda potencial de ingreso a licenciatura de la UAEM. Ciclos escolares 1982-1983 a 1988-1989. Toluca, México. UAEM.
- Gutiérrez, R. (1989)b. "La oferta y la demanda de los egresados de la UAEM. Hacia otra perspectiva de la elección vocacional". Tiempo de educar. Toluca. México. UAEM, ISCEM, IIT. Año 1. No. 2. Julio-diciembre. P.p. 31-70.
- ILPES. (2004). Discusiones sobre planificación. Siglo XXI. México.
- Kerlinger, F. (2005). Investigación del comportamiento: técnicas y metodología. Limusa. México.
- Matus, Romo C. (2002). Estrategia y plan. Siglo XXI. México.
- Moreno, A. (2012). Modelo del estudio de demanda. Perú. Ministerio de Comercio Exterior y Turismo.
- Osipow, S. (1998). Teorías sobre la elección de carreras. México. Trillas.
- Prawda, J. (2004). Teoría y praxis de la planeación educativa en México. Grijalbo. México.
- Sanín, H. (2009). Población objetivo, demanda, oferta y déficit. Buenos Aires. Mecnograma.
- UAEM. (2008). Tercer informe anual. Administración 2005-2009. Toluca, México. UAEM.
- UAEM. (2010). Primer informe, 2009. Toluca, México. UAEM.
- UAEM. (2011). Segundo informe, 2010. Toluca, México. UAEM.
- UAEM. (2012). Tercer informe, 2011. Toluca, México. UAEM.
- UAEM. (2013). Cuarto informe, 2012. Toluca, México. UAEM.
- UAEM. (2013). Programa de acciones iniciales. Acciones que transforman. Toluca, México. UAEM.
- UAEM-CGEP. (2002). Conoce tu universidad. Toluca, México. UAEM
- UAEM-DENMS. (2012). Oferta Educativa de la UAEM, 2012. Toluca, México. UAEM. Folleto profesiográfico. Mesografía
- ANUIES. (2012). Composición de la matrícula de licenciatura por área de conocimiento, s/f, en <http://www.anui.es.org>, consultado el 7 de junio de 2013.
- González, R. (2012). Como hallar la demanda potencial de un negocio, s/f, en <http://www.crecenegocios.com/como-hallar-la-demanda-potencial/>, consultado el 6 de noviembre de 2012.
- SEP.(2013). Universidades tecnológicas. Disponible en <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/subdirecciones/educacion/tecnologicas.aspx>, consultado el 13 de enero de 2013.
- UAEM-SD-DEP. (2013). Oferta educativa. Planes de estudio. Disponible en: <http://dep.uaemex.mx/curricular/planes/>, consultado el 8 de mayo de 2013.

# Mejora de la convivencia escolar. La realidad nacional e internacional en los inicios del siglo XXI

Juana Bengoa González<sup>1</sup>

**Resumen:** En el documento se hace una revisión acerca de los problemas de convivencia escolar en México y otros países, se incluye el aporte de investigadores que analizan temas de atención tales como: la figura desvalorizada del docente, un currículum escolar que enfatiza los contenidos y tecnologías dejando de lado las interacciones y valores humanos, deficientes contenidos en la formación del docente, diagnóstico de los problemas de convivencia más frecuentes, la decadencia de las políticas educativas y los efectos de los cambios macrosociales en la convivencia escolar. Lo anterior con el fin de tomar una postura reflexiva, responsable y sistémica que replantee los contenidos y formas de aprender y educar, para desde ahí arribar a soluciones.

**Palabras claves:** problemas de convivencia escolar, currículum, valores, docentes, alumnos, cambios macrosociales, postura sistémica, soluciones.

**Abstract:** The paper reviews issues about school life in Mexico and other countries is made, the contribution of researchers analyzing issues such as attention include: the undervalued figure of the teacher, a school curriculum that emphasizes content and technologies leaving side interactions and human values, poor content in teacher education, problem diagnosis more frequent coexistence, the decline of educational policies and the effects of macro changes in school life. This in order to make a thoughtful, responsible and systemic approach to rethink the contents and forms of learning and education, from which to arrive at solutions.

**Key Words:** problems of school life, curriculum, values, teachers, students, macrosociales changes, pose systemic, solutions.

**Sumário:** O documento analisa as questões sobre a vida escolar no México e em outros países é feita, a contribuição de investigadores que analisam questões como a atenção incluem: a figura desvalorizada do professor, um currículo escolar que enfatiza o conteúdo e tecnologias de sair interações laterais e valores humanos, conteúdo pobre na formação de professores, diagnóstico de problemas de convivência mais frequente, o declínio das políticas educacionais e os efeitos das mudanças macro na vida escolar. Esta, a fim de fazer uma abordagem séria, responsável e sistêmica de repensar os conteúdos e formas de aprendizagem e educação, a partir da qual para chegar a soluções.

**Palavras chaves:** os problemas da vida escolar, currículo, os valores, os professores, os alunos, macrosociales mudanças, apresentam, soluções sistêmicas

El presente, es la primera parte de tres artículos y representa una propuesta que ha sido trabajada, estudiada y puesta marcha por la autora en diferentes instituciones a nivel secundaria en el D.F., concretamente en la delegación Iztapalapa en zonas catalogadas de alto riesgo por la violencia que ahí se vive. La propuesta tiene el fin de intervenir en los problemas de convivencia que surgen en el contexto educativo específicamente en el nivel secundaria aunque puede ser de utilidad en otros niveles.

Se tuvo el cuidado de tomar y revisar bibliografía de autores de inicios del siglo XXI, con el fin de analizar la forma en que los problemas de convivencia se han ido moviendo a partir del interés generado por especialistas a nivel nacional e internacional. Dichos problemas han permanecido por más de 10 años y continúan vigentes en este último lustro, lo que nos da pauta para estudiar lo que se ha venido trabajando hasta hoy (lo haremos en otro trabajo sobre este tema) y continuar generando

---

1. Profesora de carrera de tiempo completo en psicología UNAM-FES Zaragoza, doctora en Terapia Familiar Sistémica. Correo [bjg@comunidad.unam.mx](mailto:bjg@comunidad.unam.mx).

soluciones que permitan modificar positivamente esta dura situación.

Ofrece al lector sea psico-orientador, docente, orientador educativo, directivo o cualquier otra persona o personas de autoridad o profesionales, un panorama de la situación nacional e internacional (primera parte), una postura epistemológica desde donde comprender o "interpretar" los conflictos de convivencia, contemplando su complejidad (segunda parte) al mismo tiempo que proporciona herramientas sencillas para incidir en dichos conflictos (tercera parte). El planteamiento parte de la idea de que los complejos problemas de convivencia como son la violencia, indisciplina, depresión, conductas delictivas, requieren soluciones humanas integrales, respetuosas e inclusivas, al mismo tiempo que sean creativas y puedan mostrar su efectividad para incidir en el cambio.

De la cultura popular retomamos que "el hilo se corta por lo más delgado"; dicho popular que en general se usa para identificar el punto más débil que da pie al surgimiento de un problema. El mismo se puede aplicar a la educación que se imparte en las secundarias de nuestro país y que se convierte en la parte más vulnerable de la estructura institucional de la educación nacional a la hora de abordar la cultura de la convivencia social y sus problemas.

Algunos autores (Cornejo y Redondo, 2001; Furlan, 2005), expresan su gran preocupación por actuar prontamente y cambiar la orientación de la educación con respecto a los objetivos y metas que se persiguen en la formación de los alumnos. Mencionan de igual manera que dicha situación se vincula en alguna medida con la crisis que mundialmente se vive en el nivel secundaria, por ello las características que debe tener la enseñanza media, desde el punto de vista curricular y formativo son objeto de amplio debate.

Consideramos que en este momento, la comprensión y la intervención a los conflictos escolares debe ser similar a la complejidad que se vive, partir de explorar los problemas reales que se presentan en la escuela secundaria y aquellos intentos fallidos de solución, por ello proponemos la mirada sistémica.

De igual manera nos orientan las diferentes investigaciones (Campo, Fernández y Grisaleña, 2005; Tabaré, 2004; Peralta, Sánchez, Trianes, De la Fuente, 2003; Díaz-Aguado, 2005; Díaz-Aguado, 2005; Torres, 2005; Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De La Morena, Muñoz, y Trianes, 2003; Ortega, Ramírez, y Castellán, 2005; Blaya, 2006) que a este respecto nos mencionan múltiples aspectos que intervienen de manera compleja convirtiéndose en problemas para

la institución educativa como pueden ser los factores organizativos y contextuales; en menor medida los aspectos de instrucción o cognitivos cuando de mejoras y cambios en la escuela se habla y también los que tiene que ver con la convivencia, es un tema que frecuentemente repercute en la dinámica de las instituciones escolares de nivel medio.

Otros aspectos que se encuentran presentes en nuestra realidad escolar no sólo nacional sino mundial, son reportados por (Vila, 2005; Barrientos y Taracena, 2008; Trianes, et al. 2001), y tienen que ver con los docentes, la figura desvalorizada y sin autoridad de los profesores, el rechazo por parte de los jóvenes del sistema normativo que rige las interacciones escolares, los aspectos polarizados en la crianza que han llevado a una educación permisiva y sobreprotectora versus otra que desatiende y abandona al joven, los problemas de violencia que se viven en la sociedad y en el ámbito familiar, entre otros.

Si hablamos de los medios de comunicación es conocido el hecho de cómo estos saturan de información en muchas ocasiones contradictoria a los jóvenes y adolescentes que continuamente la reciben, sin ningún tipo de ejercicio reflexivo que medie su utilidad o validez.

Un panorama acerca de los problemas de convivencia en las instituciones educativas lo podemos tener a partir de los aportes del Instituto de Evaluación y Asesoramiento que ha llevado a cabo algunas investigaciones que hacen una comparación internacional para obtener un diagnóstico acerca de los problemas de convivencia, en ella se revela información sobre situaciones de violencia: 63% de los estudiantes reporta haber sido víctima de insultos y 53% de robo o despojo de sus pertenencias.

Otros de los datos mencionan que en el nivel de secundaria es la incidencia sobre aspectos de indisciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas, esto se pone de manifiesto en que la violencia de los alumnos expresada en la escuela tiene que ver con una comunicación deficiente y conflictividad familiar; el estudio concluye que es preciso realizar investigaciones que profundicen en los procesos de interacción entre los diferentes actores, entre pares, entre docentes, entre docentes y alumnos en diferentes contextos (Chagas, 2007).

Estudios realizados en México y en otros países han abordado la convivencia escolar en primaria y secundaria acercándose a temas como la indisciplina, la violencia y el acoso entre iguales, la mayoría de ellos son estudios a nivel diagnóstico, algunos hacen comparaciones en cuanto a la frecuencia y presencia de la violencia en

diferentes países; se describe también la situación o valoran las consecuencias de la violencia en los diferentes actores, recaban las voces de alumnos, profesores y directivos con diferentes propósitos y desde perspectivas de investigación cualitativa y cuantitativa, algunos de ellos plantean la necesidad de impulsar la investigación hacia el análisis y descripción de la trama de relaciones y procesos implicados tanto en la generación como en la solución de estos problemas (Velázquez, 2002; Saucedo, 2002; Pinto, 2004; Fierro, 2005; Rico, Ramos, Vázquez y Villanueva, 2005; Muñoz, 2008; Tello, 2005; Saucedo, 2005; Furlan, 2005; Velázquez, 2002; Rocha y Pacheco, 2008; Abromovay, 2005; Nashiki, 2005; Prieto, 2005).

En este estado de cosas, Furlan (2005), en su investigación: "entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales", explica que las autoridades educativas tienen conciencia del estado de crisis en que están sumidas tanto las Escuelas Normales como las secundarias, por ello se diseñó una propuesta curricular que busca modificar el perfil de los futuros profesores, en ella se incluye una materia que versa sobre el abordaje de las características y aspectos a conocer de adolescentes en riesgo: "Atención educativa de los adolescentes en situaciones de riesgo" (ASIR), sólo que en la práctica los estudiantes normalistas se ven inmersos en una cultura Pedagógica empobrecida con el: "no te metas" o "no te toca resolverlo" y no pueden intervenir en los problemas a los que se enfrentan en el aula a la hora de realizar sus prácticas. Ello denota, según Furlan, la poca participación de los actores principales (docentes y alumnos) en la reformulación del currículum que han de seguir y la forma de operar de las autoridades que desde fuera quieren lograr transformaciones.

En este marco García (2006) nos menciona que en España el aspecto social expresa su influencia a través de la cultura de las instituciones que rigen a la educación considerando que "asistimos a un momento de decadencia de los sistemas públicos de enseñanza; en los discursos político-administrativos y profesionales es habitual que se proclamen grandes lemas, pero nos encontramos a diario con usos sociales que dejan en segundo plano la plena aplicación de los derechos humanos. En las inercias cotidianas parece haber quedado en desuso el respeto por conceptos como justicia escolar, diversidad personal y cultural, solidaridad entre colectivos..." De esta manera el mismo autor contribuye a desenmascarar algunas de las prácticas de los subsistemas sociales y profesionales, cuyas formas de racionalidad penetran en el «mundo de la vida» de los centros educativos y contribuyen a su deterioro.

Otro indicador de la compleja realidad para la convivencia social tiene que ver con los cambios

macrosociales que han movido al mundo, las guerras, las desigualdades sociales, el desarrollo de la tecnología que ha revolucionado los medios, el tipo de comunicación y la manera en que se vinculan las personas impactando fuertemente, por supuesto, las relaciones entre ellas. Lo anterior ha llevado a la ciencia a replantearse los paradigmas en los que se ha movido; se ha planteado que la educación moderna, basada en el positivismo, ha enfatizado la formación disciplinar ponderando la enseñanza de los contenidos y de las herramientas metodológicas, dejando de lado al individuo, sus emociones, personalidad y todas aquellas áreas "privadas" asignadas a la familia.

La relevancia de la situación referida nos obliga a pensar que cada uno de los interesados en la educación debemos asumir nuestra responsabilidad en el entorno cotidiano de nuestro trabajo, para iniciar desde él un pequeño paso hacia el cambio, con actitudes reflexivas, epistémicas y con herramientas que nos permitan incidir poco a poco en ese cambio, necesario a todas luces.

Lo anterior nos lleva a ser doblemente responsables de nuestras decisiones ante la incertidumbre de los movimientos y políticas sociales, ante la diversidad de información, ante las desigualdades e intolerancia a la diversidad; la afirmación de Freire (1976) de que la escuela está al servicio de la sociedad, ya que de manera indirecta se involucra fuertemente con la propagación de la cultura y la formación de las generaciones que pasan bajo su techo, nos debe llevar a una posición reflexiva y crítica de nuestro quehacer como actores del proceso formativo de los adolescentes de hoy.

Los retos de la escuela en esta nueva realidad que se nos presenta nos obligan a reflexionar en el ¿cómo educar? y en el ¿cómo aprender? Sabemos que aprender no se puede reducir a un apropiación de los saberes acumulados por la humanidad, según Leonardo Boff, citado por: Cherobim (2004), se aprende no sólo con el cerebro ni sólo en la escuela, se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir; los procesos cognitivos y procesos vitales se encuentran en los espacios de interacción humana, de ahí la necesidad de que la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto caminen juntas en el objetivo de hacer mejores personas, dispuestas a modificarse y modificar su entorno.

Por ello no se puede desvincular lo que ocurre en la escuela, lo que ocurre en la sociedad y en el mundo en general, la persona particular se forma de la influencia de todos estos contextos que tienen una fuerte interrelación entre sí, ya que los procesos que se dan en un contexto tienen repercusiones en el otro, diferente y de mayor penetración según sea la circunstancia particular en

que se desarrolla el individuo y la resonancia de lo que ocurre en su entorno.

Al hablar de un cambio necesario en los objetivos que se debe replantear la escuela se hace énfasis en diferentes aspectos como son: los cambios vertiginosos actuales, la educación humanista y basada en valores (Morin, 1999; Bisquerra, 2000; Dugarte, 2007), la creación de un clima adecuado para el aprendizaje, libre de violencia y el desarrollo individual de la persona, (Díaz- Aguado, 2005; Martínez - Otero, 2005, 2006; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

De acuerdo con Morin, uno de los factores que ha llevado a la destrucción de nuestro entorno, a la deshumanización en el ámbito educativo, ha sido la parcelación del conocimiento, entonces creo con él, que debe regresar a las aulas una educación humanista que lleve a los individuos a condolerse de los males que amenazan a nuestro planeta en general, al mismo tiempo que se incorpora un pensamiento complejo y una mirada ecológica. En ese mismo tenor, López Quintas citado por Cherobim (2004: 82) presenta el pensamiento de algunos autores que desde su punto de vista supieron adelantarse en su tiempo y abrir nuevas rutas a la investigación, refiriéndose a Ebner, Haecker, Przywara y Wust, al mencionar, "que por diferentes caminos ponen al alcance una verdad decisiva: la necesidad de partir de lo complejo, no confundiendo la pureza con el despojo, lo simple con lo elemental, y estudiar la realidad en su interno despliegue y constitución".

Los problemas del sistema educativo abordados en los párrafos anteriores han de ser comprendidos en su complejidad pero sin dejar de lado la idea de que aún dentro de esta existe un abanico de posibles soluciones que han de ser particulares a cada contexto; atiendo a este punto porque es grave la desesperanza de quienes se preocupan abiertamente y en el otro polo, es grande la indiferencia de otros que probablemente nunca se han planteado preocuparse o se evaden ante la difícil situación que viven nuestras escuelas secundarias.

Tenemos claro que uno de los objetivos fundamentales para los años venideros será el de aprender a convivir pacíficamente compartiendo proyectos comunes con otras personas en un mundo diverso y plural, en el que el derecho a la diferencia ha de ir unido a la necesidad de algunas normas mínimas relacionadas con la idea de la dignidad y los derechos humanos. A este respecto Vera (2003) considera que la carencia de recursos para convivir en un mundo plural y cambiante, que nos somete a procesos de socialización divergentes, puede provocar un desfase humano en aquellas personas que no aprendan a adaptarse a esta dimensión del mundo

actual.

Frente a esta nueva realidad se hace necesaria una perspectiva que también tome en cuenta las diferencias individuales, las necesidades y las metas de cada persona, es decir, una educación que destaque la dimensión humana; es por ello que se debe estudiar el clima en el que se desarrollan los procesos educativos, con el fin de intentar asegurar, a través de una convivencia buena, la posibilidad de una educación más humanizada, válida para todos, pero que también avance hacia una cultura que enfatice el valor de la comunidad, conectándose con ella. Cherobim (2004) y Martínez-Otero (2008) mencionan que la personalización únicamente es posible en comunidad, la comunidad sintetiza, pues, la vida relacional estrecha y rigurosamente personal, muy alejada de la frialdad, la indiferencia o la manipulación.

La mejora de la educación de acuerdo con los nuevos retos a los que se enfrenta la sociedad exige promover nuevos contextos que ayuden a la búsqueda conjunta de soluciones para una meta compartida entre la escuela-familia- comunidad, basados en el respeto mutuo entre los distintos agentes educativos, porque si la escuela no está hoy aislada de los problemas que se producen fuera de ella, tampoco debería estarlo para las soluciones, comenta Díaz-Aguado (2005).

Estos planteamientos nos obligan a romper con creencias, acomodados y justificaciones sociales que permitieron el paso a la violencia, la indisciplina y otros trastornos de la convivencia que ahora provocan espacios de desconfianza e inseguridad. De acuerdo con Díaz-Aguado, se hace necesario Romper la conspiración de silencio sobre la violencia escolar, sobre la falta de respuesta ante la violencia entre los diferentes actores educativos, que deja a las víctimas sin ayuda, y que suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito hacia su comportamiento anómalo y una falla en la comprensión de una en el apoyo que requiere para modificarse y encontrar respeto y mostrar respeto.

Para mejorar la convivencia y refiriéndonos a lo que hemos considerado como sujetos en riesgo, Chagas (2005) afirma que debe realizarse una intervención orientadora que proporcione la ayuda que necesitan y que por otro lado los agresores reciban una adecuada disciplina, porque, de lo contrario, la impunidad de la violencia contribuye a su incremento. Esta acción permite además contribuir a que los profesores y autoridades cuenten con los elementos para ejecutar acciones eficaces y oportunas ante los problemas.

Para modificar el «mundo de la vida» de las instituciones educativas es necesario hacer referencia a los enunciados, las decisiones y las realizaciones de los grupos y profesionales que forman parte de las

estructuras organizativamente formalizadas de los centros, García (2006). Este enfoque se percibe más inclusivo y además nos permite integrar en él otros elementos como son el clima y la cultura escolar que han sido abundantemente estudiados para la mejora y cambios en las escuelas secundarias

Hace falta también romper el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera y generando con ello intolerancia y rigidez en las relaciones. De ahí la importancia de modificar la estructura rígida de la escuela secundaria, que orienta a profesores, directivos y padres de familia a creer que su única función es instructiva.

La escuela debe favorecer una formación que ayude a combatir todo tipo de intolerancia y de maltrato, desde una perspectiva amplia que recapacite en las desigualdades o abusos de poder para favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos, así como la comprensión de los derechos universales con el fin de que se hagan presentes en el momento de tomar decisiones morales coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de tal perspectiva conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que afecta a cualquier individuo, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también sus derechos y los derechos y seguridad de todos.

La escuela también debe, desde una perspectiva particular, dar tratamiento a las expresiones nocivas para la convivencia que surgen en su espacio institucional con medidas disciplinarias que permitan que agresores y víctimas logren cambios a nivel cognitivo, conductual y emocional. Debe, por ejemplo en el nivel preventivo, incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la intolerancia y el sexismo.

Pese a toda la investigación generada y los nuevos planteamientos con respecto a la necesidad de una nueva educación y en la línea de erradicar los problemas de convivencia estamos de acuerdo con Cherobim y García, en que el tema del ambiente y de la convivencia escolar para la mejora de la enseñanza todavía no es central a la hora de llevar a cabo propuestas de reformas educativas, la convivencia se ha vuelto una preocupación más como resultado de la búsqueda de soluciones contra la violencia escolar que propiamente como una necesidad inherente a la escuela.

Lo anterior es una realidad en nuestras escuelas mexicanas a nivel secundaria, la convivencia es un tema que sólo aparece mencionado en los proyectos de tutoría.

En este punto la reflexión y comprensión de los fenómenos de interés desde una óptica sistémica puede abarcar la complejidad de la situación, con el propósito principal de que los docentes y otros agentes puedan moverse hacia otras formas de solución y relación que impliquen no sólo hacer algo sino atreverse a modificar el paradigma desde donde hacen ese algo.

La mirada sistémica que incluye al individuo particular (alumno, profesor, padre, directivo etc.) sus relaciones con otros individuos que, a la vez forman sistemas más amplios que se interconectan y alimentan entre sí (grupo de docentes, padres de familia, comunidad, Secretaría de Educación Pública, etc.) y que su a vez se conectan con otros sistemas más incluyentes (sociedad, planeta), el entramado de relaciones que generan los problemas de convivencia y desde ahí buscar la intervención estratégica adecuada a cada situación particular, teniendo en la mira esa posibilidad de modificación de los objetivos de la educación.

Son varios los autores (Capra, citado en Cherobim, 2004; Dugarte, 2007; García, 2006) que coinciden en que la mirada sistémica, holística es esencial para estudiar e intervenir en problemas tan complejos como los que aquí trataremos, de una u otra forma reconocen que estamos todos insertos en procesos cíclicos, retroalimentativos.

Las preguntas que García (2006) se plantea a lo largo de su trabajo de investigación, parecen englobar la preocupación de los estudiosos en mejorar la situación general de la educación y la mejora particular de los centros que viven problemas graves de convivencia “¿cuáles podrían ser las claves estructurales, sistémicas (económicas, sociales, administrativas, políticas...) y funcionales, internas (culturales, organizativas, micropolíticas...) que, por un lado, pudieran explicar las múltiples caras de los fenómenos que ocurren en el «mundo de la vida» de las escuelas, y, por otro, que aportaran luz sobre el camino que se debe seguir para afrontar los enormes obstáculos encontrados en el despliegue de acciones de asesoramiento en un marco de compromiso ético y colectivo...” p.15.

Los sistemas que conforman la comunidad de las escuelas secundarias donde hemos participado, nos revelan sus necesidades, problemas, estilo de convivencia y cultura escolar, que si bien son particulares de este contexto nos pueden mostrar lo que tienen en común con otras escuelas y otros contextos como el hogar o la comunidad.

Es importante llegar al punto de reflexión sobre la convivencia para resolver el presente e intervenir en él y orientarnos a un futuro mejor, para ello el tema de la convivencia ha de ocupar un lugar central que no sólo

responda a los problemas de violencia, indisciplina y conductas delictivas, sino que se incluya en el mismo currículo y sea parte del proyecto escolar, porque es el campo donde se articulan las necesidades vitales y humanas de la institución educativa.

La escuela puede ser este espacio favorable que a través de una educación para la convivencia llegue a contribuir al desarrollo integral de las personas implicadas en el proceso educativo y la Orientación Educativa basada en un paradigma sistémico, puede crear opciones de participación de cada una de ellas, asumiendo que los problemas no los hace alguien en particular sino todos, aún con nuestras mejores intenciones.

El orientador educativo debe estar dispuesto a intervenir y prevenir la salud tomando y haciendo tomar conciencia sobre las opciones alternativas y diferentes actitudes que se presentan en muchos de los problemas del ser humano y que son producto del entramado ambiguo e incierto, en el que se encuentra inmersa la sociedad.

Recuerdo un diálogo que sostuvo el médico escolar con un alumno, le pregunta el médico: "¿Cuál es la razón de que llevas tantas materias reprobadas?" el chico contesta: "lo que pasa es que la escuela no me interesa cuando sea grande quiero ser narco" el médico responde: "pero eso es peligroso te vas a morir joven"... el alumno afirma "qué importa, si ya hice lo que quise y tuve mucho dinero".

De allí que la orientación profesional se conduce hacia la búsqueda insoslayable de un pensamiento múltiple y diverso que propicie el paso de una cultura de salud no preventiva centrada en lo cognitivo, a la promoción de una cultura que contemple al individuo en todas sus dimensiones y a su entorno.

Entender la dialógica, entre lo simple y lo complejo, desde lo emocional, conduce al orientador a pensar, percibir y valorar la realidad, enmarcada por un contexto global en el que se interconectan pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos presentes en las personas, según las experiencias diarias propias de su ciclo vital, Dugarte.

Con respecto a lo anterior, (García, 2006:17) propone que: "las claves prácticas de la actuación asesora se podrán encontrar en esa capacidad para detectar la presencia, la relevancia y la co-dependencia de la multiplicidad de contextos intervinientes. Nos situamos, evidentemente, dentro de una visión multicausal del cambio, constituida por una red multiconexionada de relaciones complejas y contextuales".

Estos tres aspectos han orientado mi interés en el

estudio de los problemas de convivencia, he identificado en mi trabajo profesional que los problemas que viven los adolescentes de hoy presentan matices hasta hoy desconocidos, porque precisamente los avances tecnológicos han acercado lo lejano y alejado lo cercano y con ello modificado las relaciones entre las personas, las relaciones se han vuelto mercuriales se fragmentan con facilidad y en ocasiones son instantáneas; en este acercamiento de lo lejano los jóvenes tienen la posibilidad de conocer aspectos de gran valor ético y estético así como lo contrario, maldad, deshonestidad y destrucción.

Entonces, la necesidad de comprender los factores que han llevado a la violencia escolar en todas sus expresiones y a problemas que dificultan gravemente la convivencia, se hace evidente, de la misma manera que se hace urgente poder arribar a soluciones y a la comprensión del desgaste que para los agentes educativos y para las sociedad en su conjunto, significa una escuela insegura y caótica, de ahí surge la propuesta que se leerá en las siguientes dos partes de este trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas, ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10 (26), 833 - 864.
- Barrientos, A. I. & Taracena, R. E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (36), 113-141.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ediciones Praxis.
- Blaya, C. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339 293-315. Extraído el 24 de febrero de 2012 de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a13.pdf>.
- Campo, A, A. Fernández y J. Grisaleña, (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media, Última Década. *Revista del Centro Investigación y Difusión poblacional*, 15, 11-52.
- Chagas, D. R. C. (2007). *Violencia entre niños en el nivel básico*. Tesis, doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chagas, D. R. C. (2005). Diagnóstico de la percepción de la violencia escolar en nueve escuelas primarias de la zona tercera estatal de la Ciudad de Chihuahua. *Educación para la Paz y la Convivencia Ciudadana*, A. C. Instituto Nacional de Desarrollo Social del Gobierno del Estado de Chihuahua. Extraído el 7 de enero de 2013. de [http://www.indesol.gob.mx/work/models/web\\_indesol/Template/3/1/pdf/publicaciones/violencia.pdf](http://www.indesol.gob.mx/work/models/web_indesol/Template/3/1/pdf/publicaciones/violencia.pdf).
- Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a*

- ser feliz. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España. Extraído el 02 de Marzo de 2013, de [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0721104-123520//TESISM-CHEROBIM.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0721104-123520//TESISM-CHEROBIM.pdf).
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-14. Extraído el 27 de marzo de 2012, de <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66.
- Dugarte, de Villegas, A. (2007). La orientación ante la promoción de la salud emocional. *Ciencias de la Educación*, 1 (29), 191- 201.
- Fierro, E. Ma. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, 10 (27) 1133-1148.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Furlan, A. (2005). Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1083-1108.
- García, G. R. J. (2006). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE, 171. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Infante, L, C. Hierrezuelo, B. García, A. Sánchez, M.L. De La Morena, A. Muñoz, & M.V. Trianes, (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, SAÚDE & DOENÇAS*, 4 (2), 277-286.
- Martínez-Otero, P. V. (2006). *Comunidad educativa*. Madrid: CCS.
- \_\_\_\_\_(2005). Conflictividad escolar y fomento a la Convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33 - 52.
- \_\_\_\_\_(2008). Cultura escolar y mejora de la educación. Extraído el 13 de abril 2011, de [http://www.lasalle.edu.mx/diplo\\_inst\\_las/docs\\_diplo/2domodulo/cultura\\_escolar\\_mejora.pdf](http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf).
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. México: El correo de la UNESCO.
- Muñoz, A. G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep. 2005, 10 (26), 693-718. Extraído el 20 de junio de 2011, de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmie10n-26fcB02n03es.pdf>.
- Ortega, S. S., M. M. A. Ramírez y A. Castellán (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 147- 169. <http://www.rieoei.org/rie38a08.pdf>.
- Peralta, J.; M.D. Sánchez; M.V. Trianes; J. De la Fuente, (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Redalyc*. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España, Portugal y Universidad Nacional Autónoma de México, IV, 83-96.
- Pinto, M. Ma. A. (sep- dic. 2004). El clima escolar como factor de calidad, ¿Estamos los docentes formados para facilitar buenos climas escolares? *Educación*. *Revista educación*, 30, 9-18. Extraído el 19 de mayo de 2013 de <http://educar.jalisco.gob.mx/30/EducacionNo30Web.pdf>
- Prieto, G. M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005 - 1026. Extraído el 20 de junio de 20011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002703.pdf>
- Rico, A., Ramos, H. M., Vázquez, V. R., & Villanueva, M. A. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 10 (27), 1047 - 1070. Extraído el 23 de mayo de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002705>
- Rocha, Carmen y Pacheco, María Magdalena (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,13(38), pp. 825-842.
- Sánchez, A.M., Rivas, M. T., & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, (9), 353 - 370.
- Tabaré, F. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 2 (2), 43-68. Extraído el 22 de junio de 2011, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf>.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1165 - 1181.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37, 55 - 92. Extraído el 4 de febrero de 2011, de <http://www.rieoei.org>
- Trianes, T. Ma. V.; Sánchez, S. A., Muñoz, S. A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 73-93. Extraído el 4 de febrero de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27404106>.CAP1.
- Velázquez R. L.M. (2002). Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela. *Revista Educar*, 20, Enero-Mayo. 25- 35. Extraído el 2 de mayo de 2011, de <http://educar.jalisco.gob.mx/20/Educacion20.pdf>.
- Vera, J. (2003). Aprender a convivir desde la escuela en el mundo de hoy. En: Álvarez, J. et al. (coord.). *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Ed. Osuna.
- Vila, D. (2005). Profesores en el diván. El colectivo docente, entre el estrés y la ansiedad. España: Gibralfaro, 33, 1- 9. Extraído el 2 de mayo de 2011, de [http://www.gibralfaro.uma.es/educación/pag\\_1160.htm](http://www.gibralfaro.uma.es/educación/pag_1160.htm).

# El modelo antipedagógico de Enrique Pichon-Rivière: aprendizaje y cooperación

Horacio Foladori<sup>1</sup>

**Resumen:** Se sostiene que la propuesta del grupo operativo formulada por Enrique Pichon-Rivière constituye un modelo pedagógico alternativo al sistema oficial dominante. Se recorre el concepto de cooperación del autor para mostrar tanto como dicha idea está en la base de todo grupo como que se constituye además en el origen de todo aprendizaje. Se analizan las diversas instancias en que la cooperación se hace presente en el funcionamiento grupal como también los alcances en la producción grupal (lo aprendido). Así, el grupo coordinado operativamente lo hace mientras aprende a trabajar en grupo (como de autoaprendizaje). Posteriormente, su camino será la vía autogestiva.

**Palabras claves:** grupo operativo, aprendizaje, cooperación.

**Abstract:** It is argued that the task force proposal made by Enrique Pichon-Rivière is an alternative educational model to the official ruling system. The concept of cooperation of the author to show as much as this idea is the basis of any group as it is also at the root of all learning is traversed. They discuss the various instances in which cooperation is present in the group functioning as the scope in the group production (learned). Thus, the group coordinated operationally do while learning to work in groups (as deuterio). Subsequently, his path will be self-managed way.

**Key Words:** Task Force, learning, cooperation.

**Sumário:** Argumenta-se que a proposta feita pela força-tarefa Enrique Pichon-Rivière é um modelo educacional alternativa ao sistema oficial dominante. O conceito de cooperação do autor para mostrar o quanto essa idéia é a base de qualquer grupo, como também é a raiz de toda a aprendizagem é percorrida. Eles discutem os vários exemplos em que a cooperação está presente no grupo funcionando como o âmbito na produção grupo (aprendido). Assim, o grupo coordenado operacionalmente fazer enquanto aprendendo a trabalhar em grupo (como deuterio). Posteriormente, seu caminho será maneira de auto-gestão.

**Palavras chaves:** Força-Tarefa, aprendizagem, cooperação.

## INTRODUCCIÓN

El abordaje que Enrique Pichon-Rivière realiza de la situación de aprendizaje corresponde a lo que tradicionalmente ha sido entendida como modelos antipedagógicos (Freinet, Makarenko, Escuela de Barbiana, Montessori, Ivan Illich, etc.) Esto es claramente así ya que el modelo de Aula (Foladori, 2014) que Pichon-Rivière pone en juego para lograr aprendizaje nada tiene que ver con los parámetros del sistema educacional oficial (Foladori, 2006). El autor, por medio de una lectura psicoanalítica del funcionamiento de grupos, es capaz de proponer un dispositivo de aprendizaje (Bleger, 1977) en base a la idea de cooperación inconsciente lo que da como resultado que todo acto de aprendizaje es

también un acto de autoconstrucción y de modificación de la estructura de personalidad de cada uno de los miembros del grupo, uniendo en los hechos aprendizaje y psicoterapia.

En este trabajo se pretende mostrar de qué manera el grupo operativo se centra en un trabajo que lleva implícita la idea de cooperación, de diversos modos y en distintos niveles de articulación, cooperación pensada como estructural, como fundante del grupo de tarea.

---

1. Profesor asociado al Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. foladori@vtr.net

## EL ASUNTO DE LA TAREA

Para Pichon-Rivière el grupo existe cuando hay tarea. Se ha invertido el planteo clásico que sostenía que el grupo se organiza primero y define su tarea después. El grupo es entonces un ente abstracto que busca su finalidad. Es etéreo sin referentes específicos, pierde los nexos con toda materialidad. Se convierte en un grupo por el grupo mismo.

Pichon discrepa con este enfoque. El grupo es siempre una entidad material ya que transforma la realidad, modifica el entorno (interno y externo) en tanto se constituye por y para realizar un trabajo. El trabajo se convierte en la esencia del grupo al punto que lo funda. No hay grupo sino hay tarea que lo convoque, se reúne siempre con una misión, para hacer algo. Pichon llega a decir que la tarea es el líder del grupo, en el sentido de que lo obliga a organizarse para producirla.

También es cierto que no hay trabajo sino es posible identificar un grupo que lo asuma, porque el trabajo es en esencia, trabajo humano, social.

Por tanto, si el grupo se constituye para realizar un trabajo, por ejemplo aquel que supone aprender sobre cierta cuestión, surge entonces la primera conclusión: la cooperación está en la base misma de la concepción de grupo-productivo (Bauleo, 1979). El grupo entonces se constituye para abordar una tarea, si la tarea cambia el grupo ha de estructurarse de otro modo, cambiarán las funciones, se redefinirán los liderazgos, se generarán nuevos vínculos entre los participantes, etc.

Este asunto abre a una segunda cuestión de no menor trascendencia que dice que la gente se conoce cuando trabaja, ya que es allí donde es posible confrontar la verdad de cada uno en el hacer que la tarea demanda. No es cierto – piensa Pichon – que las personas se deben conocer para poder hacer. Por el contrario, es cuando se ven obligadas a hacer que pueden conocerse. Segunda conclusión: la tarea obliga a la cooperación. El trabajo define las condiciones de la cooperación y la regula. No es posible independizar el trabajo del grupo de la cooperación. La noción de tarea como el centro del grupo la supone, y éste a su vez se constituye en la estrategia para abordarla. Este asunto no es simple como veremos más adelante.

## COOPERACIÓN Y DIALÉCTICA DE LIDERAZGOS.

Uno de los primeros en plantear el asunto de la cooperación ha sido sin duda, Pichon-Rivière proponiéndola como categoría del cono invertido<sup>2</sup>. No escapó a su aguda observación que la cooperación no tiene un sentido unívoco sino que por el contrario se manifiesta en una polaridad dialéctica. La cooperación se va a organizar en torno a las figuras de liderazgo centrales que vayan surgiendo; sin embargo, a diferencia del enfoque psicosocial norteamericano, la visión psicoanalítica del grupo es más “desconfiada”, en el sentido de pretender apartarse de leer todo como simple avance lineal. Por el contrario, pensar en el grupo es el resultado del abordaje de la diferencia, esto es la discriminación que surge como resultado de un proceso de confrontación. No es posible pensar linealmente sino por oposición. Hemos señalado hace años que “piensa el que está en contra”. Casualmente, porque la diferencia se instala, es posible un ejercicio de discriminación y valoración, en todo caso de lo nuevo.

Si pensar es realizar un acto de discriminación entonces que el grupo funcione de manera polarizada es condición de aprendizaje, ya que es por su intermedio que el aprendizaje de la diferencia es posible. Pichon y luego Bauleo (1970) reconocen que los liderazgos son producto y efecto directo de la necesidad de abordar la tarea pero ante esta, no hay una visión unificada, en un inicio en el grupo. Por el contrario, se van a constituir lo que Pichon llamó liderazgo de progreso y de retroceso, ambos necesarios para tensar el grupo y ponerlo en condiciones de pensar. Por tanto la cooperación no es solamente una manera de arrimar ideas sino que la discrepancia es parte esencial de la cooperación y lo que aparece como progreso y retroceso no tiene un matiz valorativo sino por el contrario se constituye en los pilares que definirán, en última instancia, el progreso del grupo, el que nunca es lineal, ya que del encuentro de opuestos es que va surgiendo una línea curva que mostrará en su vaivén la producción. Es lo que Pichon ha ejemplificado con la metáfora de la llamada espiral cónica.

## LA COOPERACIÓN PARA EXCLUIR: EL FENÓMENO DEL CHIVO EMISARIO.

¿Pero de dónde saca Pichon esta concepción de productividad grupal? Es que la concepción operativa de

2. “La cooperación consiste en la contribución, aun silenciosa, a la tarea grupal. Se establece sobre la base de roles diferenciados. Es a través de la cooperación que se hace manifiesto el carácter interdisciplinario del grupo operativo y el interjuego de lo que más adelante definiremos como verticalidad y horizontalidad.” Estructura de una escuela destinada a la formación de Psicólogos Sociales, en: Del psicoanálisis a la psicología social, Galerna, Bs. As. 1971, página. 316.

grupo puede desarrollarse sobre el análisis sistemático de un fenómeno que caracteriza el funcionamiento de todo grupo: el chivo emisario o expiatorio (Taylor y Rey 1953).

Este fenómeno que Pichon (1979) redefine como la teoría de la depositación, supone una serie de mecanismos internos al grupo, de acuerdos inconscientes que tienen que ver con identificar cierto mal que lo agobia y definir una estrategia que se pondrá en movimiento y que concitará un acuerdo global, de todos los participantes, y que pretenderá producir un acting encomendarle a uno de sus miembros, con su anuencia y ofrecimiento, que porte fuera del grupo el mal que los aqueja. Sobreviene entonces el sacrificio, esto es, liberar al grupo de su mal (en la lógica de que lo sentido como dañino ha de expulsarse del cuerpo (del grupo) y el bien ha de ser incorporado (Laing 1982), acto que en la fantasía libraría al grupo de aquello que lo aqueja y le garantizaría la supervivencia.

Este trasvasije de representaciones y afectos, de pactos y acciones, van a definir para Pichon aspectos de la cooperación ya que se trata de un fenómeno al que en mayor o menor grado todos los participantes contribuyen. Por ello, es visible un funcionar estratégico, ya que persigue una clara finalidad, pero sin un estrategia, en el sentido de que líderes hay muchos y siempre son situacionales coyunturales, consecuencia de los diversos desafíos que la tarea presenta. Y esta tarea no es más que - en lo latente - la resolución de las ansiedades que el encuentro con lo real de la tarea genera.

Pero si bien hay una cooperación organizada entre avance y retroceso no es seguro que el resultado sea finalmente el avance. Y no lo es porque más allá de las intervenciones de la coordinación para hacer dicha dualidad visible como partes de una totalidad mayor, el grupo pudiera hacer pesar más el retroceso. Dicho de otro modo, hay una cooperación para sacar la tarea adelante pero también hay una cooperación para boicotearla, estancar al grupo y rigidizarlo en su funcionamiento y aprendizaje. Entonces hay que determinar las condiciones del esclarecimiento así como las herramientas que se ponen al servicio de la cooperación para el sabotaje de la misma, noción lejanamente vinculada a la observación realizada por Freud de la reacción terapéutica negativa y tal vez con

la teoría de la catástrofe (Bion, 1966) para explicar los temores a avanzar que son propuestos por las ideas nuevas. Este temor a avanzar ante lo que se vislumbra como nuevo pone en jaque el asunto del aprendizaje ya que muchas veces es preferible quedarse con lo conocido ante la posibilidad de perderlo en una confrontación con lo nuevo que parece cuestionarlo.

Creo que lo importante a ser destacado es que para Pichon la cooperación es una noción que da cuenta de procesos inconscientes en los grupos. Hay que ver cómo funciona el grupo para deducirla más que apuntar a las declaraciones manifiestas de sus miembros que en todo caso, sólo se inscriben en el registro de las buenas intenciones. Por ejemplo la idea de que la heterogeneidad<sup>3</sup> de los miembros incide en la homogeneidad de la tarea no responde a una cuestión planificada en el discurso manifiesto del grupo sino que es una resultante directa de la distribución y asunción de roles que a su vez hace a la forma en que se determinan los liderazgos (Foladori, 2005) que no pasa por los anhelos expresados por sus miembros sino que son consecuencia del propio proceso grupal que va a signar lugares según las necesidades en su momento, de resolución de la tarea.

Hay que enfatizar este aspecto: la cooperación para Pichon al ser algo inherente al trabajo está en la base misma del grupo, es inconsciente. El trabajo de coordinación y de interpretación tiene la finalidad de visibilizar aquellas situaciones que atentan contra el trabajo del grupo, que impiden el natural desarrollo de la cooperación. Si el grupo esclarece sus conflictos internos el resultado es una cooperación más fluida lo que aumenta la producción disminuyendo la angustia y aumentando el placer en y por el trabajo.

Una última reflexión: Pensar el asunto del chivo emisario tiene que ver con disolver su lugar para no excluir a nadie, tarea a cargo de la coordinación. En el fondo está en cuestión el tratamiento de las diferencias al interior del grupo que en el aula tradicional son las productoras - entre otras cuestiones - de la indisciplina escolar (Foladori y Silva 2014).

## COOPERACIÓN GRUPO-COORDINACIÓN

Capítulo aparte lo constituye la colaboración grupo-equipo coordinador (en nuestro caso sería la cooperación entre Profesor y grupo de alumnos), ya que se trata de

3. "...a una mayor heterogeneidad de los miembros, heterogeneidad adquirida a través de la diferenciación de roles en la que cada miembro aporta al grupo todo el bagaje de sus experiencias y conocimientos, y una homogeneidad en la tarea lograda por sumación de la información, la que adquiere el ritmo de una progresión geométrica," en Estructura de una escuela para la formación de psicólogos sociales, en Del psicoanálisis a la psicología social, Galerna, Bs.As. 1971, página. 320

4. Es necesario en este modelo re-pensar completamente la llamada función docente y renunciar a ciertos estereotipos que transforman el proceso de aprender en un camino al adoctrinamiento, discusión que no se realizará en este espacio.

que puedan realizar un trabajo en conjunto esclareciendo las ansiedades de ataque y pérdida a partir del análisis de los emergentes que el grupo va produciendo. Como Pichon mostraba se trata de pensar en conjunto lo que supone contribuciones de ambas partes que puedan tomar como reflexión lo señalado así como interrogarse por los diversos grados de involucramiento que el proceso produce<sup>4</sup>. El término propuesto por Pichon de co-pensar no puede ser más explícito en cuanto al objetivo: tiene que ver con pensar con el otro pero también mostrar las dificultades para poder pensar en conjunto, como una manera de enseñar a pensar<sup>5</sup>, que nunca es unidireccional sino una tendencia que enriquece mutuamente a los participantes en la figura del "enseñaje"<sup>6</sup>. Podría decirse que esta postura implica la renuncia al lugar de saber que usualmente ostenta el profesor. No es solo un asunto de narcisismo del docente, es también un asunto institucional ya que habrá que ver si la institución está dispuesta a que se caiga este lugar de saber-poder.

## COOPERACIÓN COORDINADOR-OBSERVADORES

Un caso particular lo constituye la cooperación entre coordinador y observador, la que ha de ser para Pichon esencial para sostener el encuadre, en primer lugar, y avanzar en los esclarecimientos que le van a permitir al grupo tomar conciencia de su realidad. Pichon estuvo muy atento al trabajo de esta dupla ya que ante la discusión con los psicoanalistas grupales más clásicos que propusieron el trabajo en co-terapia, él se inclinó por un modelo de coordinación con roles claramente definidos en tareas y en tiempos, pero complementarios, para evitar en lo posible la competencia. Es decir, se le hizo claro que el equipo coordinador pudiera verse afectado por proyecciones y depositaciones masivas de aspectos del grupo que los opusiera, lo cual tendría consecuencias desastrosas en el proceso del grupo. Al normar de antemano las tareas y roles de cada quien garantizó al equipo técnico un mínimo de cooperación evitando un caos al menos improductivo.

Para Pichon el contrario de la cooperación es la competencia. Toda una apuesta ética y política. El señalamiento y la elaboración de la competencia en el grupo es para Pichon punto de urgencia ya que es lo que tarde o temprano tendrá un efecto disolvente en el grupo mismo.

La devolución de emergentes a cargo del observador tiene una doble direccionalidad: hacia el grupo productivo para que ahora pueda escuchar su propio discurso con cierta distancia y hacia el coordinador que, ayudado por el trabajo psíquico realizado por el observador puede rescatarse de aspectos oídos pero no escuchados o incluso episodios no comprendidos en su significación en el momento que ocurrieron y para los que ahora hay tiempo de re-elaboración. La asignación de roles diferenciales y de tiempos distintos para intervenir pretende evitar que el desencuentro y la competencia en el equipo de coordinación pudiera convertirlo sin saberlo en agente de retroceso.

La cooperación con el observador de dinámica y con el observador de temática trasciende el espacio de la intervención grupal ya que hace al momento posterior en que el equipo técnico se reúne para conversar acerca de lo ocurrido en sesión en una instancia que Kaës (1976) ha denominado análisis intertransferencial. Se trata de esclarecer qué ocurrió con las transferencias (Bejarano, 1978) durante la sesión del grupo, para lo cual es imprescindible un buen entendimiento al interior del equipo. Así, el análisis intertransferencial solo es posible sobre una red comunicacional en un encuentro intersubjetivo cooperativo (pretendidamente sin conflictos interpersonales), para que pueda emerger allí, representado por las transferencias, los conflictos del grupo coordinado. Dicho de otro modo, es posible leer lo que ocurre en el grupo de estudiantes a partir de lo que se refleja dramáticamente en el equipo técnico.

## EL FACTOR COOPERACIÓN

En el esquema de la espiral dialéctica Pichon-Rivière incluye el factor cooperación en el primer eje, que tiene que ver con los factores que definen diversos aspectos del pensamiento en los grupos.

Lo hace así ya que la voluntad juega allí un papel esencial, define desde un inicio la voluntad de pertenecer al grupo (factor de Pertenencia) que evolucionará desde la afiliación; es el registro de sentirse perteneciente al grupo. En segundo lugar, ubica a la Pertinencia, que dice de la voluntad de centramiento en la tarea, esfuerzo necesario para avanzar en su esclarecimiento y elaboración productiva.

Por último, corresponde hablar de la Cooperación que

5. "El coordinador cumple en el grupo un rol prescrito: el de ayudar a los miembros a pensar, abordando los obstáculos epistemológicos configurado por las ansiedades básicas". Estructura de una escuela destinada a la formación de Psicólogos Sociales, en: *Del psicoanálisis a la psicología social*, Galerna, Bs.As. 1971, página 316.

6. Ver Quiroga, A. (1990) *El proceso de aprendizaje según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Bs.As.: Ed. Cinco

da cuanta de la voluntad para trabajar con los demás y de todo el conjunto con el equipo coordinador.

Dice Pichon (1978): “La cooperación es el elemento que existe en toda tarea grupal y que se expresa por la manera como los miembros de un grupo después de su pertenencia, adquieren por la cooperación la misma dirección para su tarea. Son co-operadores de ese grupo y co-operan en una misma dirección. Un grupo cualquiera que trabaja con cooperación, integra las distintas operaciones”.

Así, la cooperación es evaluable sesión a sesión para determinar los avances que la misma va teniendo en el esfuerzo sostenido para producir, lo que no significa que dicho camino no esté matizado por obstáculos producto del enfrentamiento que el grupo ha de realizar con lo real y que trae aparejado la emergencia de las angustias básicas. Se evalúa el esfuerzo que el grupo realiza para cooperar tanto como aquel para no cooperar, lo cual supone – desde lo grupal – leer este último como esfuerzo de cooperar para no cooperar, valga la paradoja. El matiz supone poder dar cuenta de la estructura grupal conflictiva inconsciente que tramitará la resistencia al trabajo productivo pero siempre desde la base del sustrato de la grupalidad, del origen común. La cooperación es un existente, el equipo coordinador ha de cooperar poniéndola en términos positivos. No se puede no cooperar si se parte de que el ser humano es un ser social movido por necesidades sociales.

### LA COOPERACIÓN EN EL EJEMPLO DEL FÚTBOL

El tema del fútbol constituye el ejemplo recurrente que el autor utiliza a menudo para explicar el funcionamiento de los grupos. Se trata de un grupo que ha de ser productivo, lo que se concreta en la materialización del gol. Este no puede ser pensado sino es a partir de la cooperación de todos los jugadores donde uno de ellos (el emergente) es capaz de impulsar el balón hacia la red. Ese acto muestra la eficiencia del equipo. Pero para Pichon muestra mucho más: el equipo ha podido resolver el partido porque hay una cierta sincronización entre los jugadores que les permite desarrollar un plan, un proyecto de partido que tiene su existencia en el mundo interno del equipo y que por tanto comparten. “El partido se juega primero en el mundo interno”, antes de salir a la cancha. Si ello no ocurre es visible en la cancha la falta de cooperación, esto es una serie de pases entre los jugadores inconducentes o incluso pases que no llegan a su destino o lo que es peor aún, llegan a los pies de los contrarios. Estamos en presencia entonces de sabotaje, cooperar para no cooperar. Aumenta la frustración entre los jugadores y del público. ¿Quién se pone al mando para organizar el ataque? ¿Qué

autoridad ha de ser asumida para desencadenar una cooperación que finalice en el gol? Lo que es posible visualizar en la cancha no es más que la estructura interna del propio grupo: si tienen conflictos personales entre ellos o con el entrenador, se verán en dificultades para sortear, cooperando, los obstáculos que el equipo rival le presentará. Así, los observables son solo el reflejo de una cooperación dada estructuralmente y afectada por la conflictiva grupal que el equipo muestra en ese encuentro. Un equipo que ha resuelto satisfactoriamente sus conflictos internos no ha de presentar problemas en la cancha para cooperar y ser eficiente.

Salvadas las distancias, en el proceso de aprendizaje también hay “goles” que hacer. Lo interesante es que los goles son solo realizaciones de aquellos que están en la cancha, no del entrenador y su equipo técnico que poco es lo que pueden hacer desde fuera para lograr el gol.

El “partido” hay que jugarlo, en el intercambio intersubjetivo preparatorio que es el lugar donde la función docente puede tener algo que decir, sin dirigir.

### CONDICIÓN PARA LA COOPERACIÓN

El supuesto que subyace a todos los planteos de Pichon-Rivière acerca de la cooperación es que la misma solo es posible en un grupo de pares. En efecto, el ejemplo del fútbol es claro: la cooperación es entre los jugadores y es allí donde la igualdad entre ellos adquiere relevancia. El grupo de pares es aquel en que la grupalidad puede hacerse visible. Como buen grupalista, para Pichon el grupo es primero, pero en tanto grupo de trabajo que se autogestiona para el aprendizaje, ese grupo es de pares.

En la propia concepción del grupo operativo está la idea de que si bien el grupo operativo (como intervención técnica) puede ser necesaria en algunos grupos para que aprendan a funcionar operativamente, esta asesoría es absolutamente transitoria. Cuando el grupo ya es capaz de trabajar sin las intervenciones del coordinador (se coordina solo por presencia) es hora de que el grupo pase a funcionar solo. Así, la finalidad de la intervención tienen sus límites: cuando el grupo de pares es capaz de hacerse cargo de sí mismo y de sus propios miedos ante lo nuevo, y elaborarlos en consecuencia (aprehenderlos).

Así, la idea de cooperación que desarrolla Pichon está en la base misma del ser social, de la grupalidad; tan solo hay que dejar que se manifieste para que el grupo aprenda a resolver aquellos problemas que lo real le plantea. Así, el grupo de pares implica toda una visión del funcionamiento social, horizontal, de resolución de problemas y de producción y sin duda, del manejo del poder.

**BIBLIOGRAFÍA:**

- Bauleo, A. (1979). Problemas de la psicología grupal (el grupo operativo-productivo), en Grupo operativo y psicología social. Montevideo: Imago.
- Bauleo, A. (1970). Ideología, grupo y familia. Bs.As. Kargieman
- Bejarano, A. (1978). Resistencia y transferencia en los grupos, en Anzieu y otros, El trabajo psicoanalítico en los grupos. México D.F.: S. XXI
- Bleger, J. (1977). Grupos operativos en la enseñanza. Temas de Psicología. Bs.As.: Nueva Visión
- Bion, W. (1966) Catastrophic Change. Scientific. Bulletin of the British Psychoanalytical Society, 5.
- Foladori, H. (2014). Aular. Hacia una pedagogía del acontecimiento. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Foladori, H. y Silva, M.C. (2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. XI N° 26.
- Foladori, H. (2006). El dispositivo educacional oficial. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Vol. IV N° 8.
- Foladori, H. (2005). La concepción del liderazgo en Pichon-Rivière, en Grupalidad. Teoría e intervención. Santiago de Chile: Ed. Espiral-U. de Chile.
- Kaës, R. (1976). L'analyse intertransférentielle, fonction alpha et groupe conteneur. Evolution Psychiatric XLI, 2, 339-347.
- Pichon-Rivière, E. (1979). Teoría del vínculo. Bs.As. Nueva visión.
- Pichon-Rivière, E. (1978). El concepto de portavoz. Temas de Psicología Social 2:2. Buenos Aires.
- Pichon-Rivière, E. (1971). Del psicoanálisis a la psicología social, T. II. Bs. As.: Galerna.
- Laing, R. (1982). El cuestionamiento de la familia. Bs.As.: Paidós.
- Taylor, F.K. y Rey, J.H. (1953). The Scapegoat Motif in Society and its Manifestations in a Therapeutic Group. International Journal of Psychoanalysis, V. XXXIV. (Versión castellana publicada en Ilusión Grupal N°. 1, 1989. Cuernavaca: (UAEM)

# Programa institucional de tutoría. Propuesta de modelo basado en la experiencia en una escuela formadora de docentes

Itziar Nayeh Monroy Acevedo<sup>1</sup>

**Resumen:** Durante la última década la Educación Superior a nivel mundial ha sido motivo de análisis por organismos internacionales y nacionales, la UNESCO, la OCDE, el BM, ANUIES, CIDE entre otros. En este contexto, la Secretaría de Educación Pública de México ha creado esquemas para equiparar a las Escuelas Formadoras de Docentes con otras Instituciones de educación Superior. En las Escuelas Normales, dichas innovaciones, se han realizado en condiciones desiguales a las del resto de las Instituciones de Educación Superior. Este trabajo está basado en el modelo de tutoría integral adecuado al contexto, organización y funciones de la Escuela Normal en que se ha implementado, y es una propuesta para otras Escuelas Formadoras de Docentes.

**Palabras claves:** escuela normal, programa de tutoría, modelo tutorial.

**Abstract:** During the last decade global Higher Education has been the subject of analysis by international and national agencies, UNESCO, OECD, WB, ANUIES CIDE among others. In this context, the Ministry of Public Education of Mexico has created schemes to equalize the Formers Schools Teachers with other institutions of higher education. In the normal schools, these innovations have been made in unequal to the rest of the HEI conditions. This work is based on the model of comprehensive mentoring appropriate to the context, organization and functions of the Normal School that has been implemented, and is a proposal for other Formers Schools Teachers.

**Key Words:** normal school tutoring program, model tutorial.

**Sumário:** Durante a última década, a educação global superior tem sido objecto de análise por agências nacionais e internacionais, UNESCO, OCDE, BM, ANUIES CIDE, entre outros. Neste contexto, o Ministério da Educação Pública do México criou esquemas para equalizar os Professores Formadores Escolas com outras instituições de ensino superior. Nas escolas normais, estas inovações foram feitas em desigual para o resto das condições HEI. Este trabalho baseia-se no modelo de tutoria abrangente adequada ao contexto, organização e funções da Escola Normal que foi implementado, e é uma proposta de outros formadores de professores das escolas.

**Palavras chaves:** programa de reforço escolar normal, modelo tutorial.

## INTRODUCCIÓN

Mucho han hablado los docentes formadores de maestros de las condiciones desiguales en que las Escuelas Normales (EN) han tenido que realizar las tareas que por muchos años han efectuado otras instituciones de educación superior (IES). Vera (2011) resume estas circunstancias en las dimensiones simplificadas de los modelos organizativos, el diseño de los planes y

programas de estudio así como la cultura organizacional, aunque el autor se enfoca a la conformación de Cuerpos Académicos, lo mismo sucede con otros programas. No obstante, desde la reforma educativa de 1984 y de la normatividad derivada de dicha reforma, se les ha exigido a las EN desarrollar programas de tutoría, de seguimiento a egresados, acreditar sus programas

---

1. Licenciada en Derecho por la UAT. Licenciada en Ciencias Sociales por la ENS de Cd. Madero, Tamaulipas. Maestría en Administración de Calidad en la Gestión Pública Local por el IAP, Puebla. Acreditada del Doctorado en Pedagogía por la UPAEP. Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría del BINE, Puebla. LGAC, desarrollo de competencias del docente en formación ante el contexto global. Correo electrónico: itnamoa@hotmail.com; tutoriabinepi@gmail.com

educativos a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES) y la norma ISO 9001-2008.

Ya sea en el ámbito nacional o estatal, el desconocimiento de cómo realizar estas nuevas tareas al interior de las escuelas formadoras de docentes, así como la falta de lineamientos acordes a la estructura organizativa y funcional de las EN, ha generado que para estas instituciones el desarrollo de los programas sean lentos y los esfuerzos se vean desvanecidos en las subjetividades de las comunidades normalistas.

El proyecto del Programa Institucional de Tutoría (PIT) del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla "GRAL. JUAN CRISÓSTOMO BONILLA" (BINE), está orientado a la formación integral humanista de los docentes en formación de los Programas Educativos (PE) que lo integran, alineándose así con todos los planes y programas de las licenciaturas, es decir, que se comparte la finalidad de potenciar en los futuros docentes las competencias básicas, genéricas y específicas, o las pertenecientes a cualquier otro enfoque.

La tarea docente no se erige solamente sobre las técnicas didácticas, de acuerdo a los nuevos enfoques de educación centrada en el alumno, el docente está obligado a propiciar en el educando su autorregulación para corresponsabilizarlo de su aprendizaje. En este punto es donde las acciones tutoriales deben concebirse como una estrategia primordial para la atención personalizada y, en su caso, individualizada de los estudiantes normalistas.

La función social de las Instituciones de Educación Superior (IES), es compartida, pero cada institución e incluso, cada licenciatura, tiene sus particularidades. Los planes de trabajo no pueden ser idénticos, pues la población a la que van dirigidos, los problemas que presentan y las soluciones tienen que ajustarse a los existente en cada comunidad educativa.

En las Escuelas Normales del estado de Puebla, específicamente en el BINE, a diferencia de otras IES, la deserción estudiantil es un fenómeno casi nulo del análisis de las tablas de información básica del Programa Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), según los datos plasmados en dicha tabla pueden egresar un mayor número de alumnos de los que ingresan, esto se debe a los movimientos de control escolar como bajas temporales y definitivas, que cada semestre son vacantes que pueden ser repuestas con los alumnos que ingresan por traslados y altas por bajas de los alumnos rezagados de semestres anteriores.

En consecuencia, y atendiendo las necesidades particulares del BINE, el trabajo tutorial debe enfocarse a la reprobación y el ausentismo, así como a potenciar sus competencias para lograr alumnos autorregulados, tal como explican Schunk y Zimmerman (citado por Valle, Rodríguez, Cabanach y otros), "proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son

sistemáticamente orientados al logro de sus metas". Para ello el alumno debe conocer las estrategias de aprendizaje a fin de tomar conciencia sobre cuáles le resultan más eficaces, dominarlas, aplicarlas y transferirlas, en el cumplimiento de sus tareas y metas, mediatas y futuras.

El proyecto del Programa Institucional de Tutoría en el BINE, tiene como propósito fundamental poner al alcance de la comunidad educativa del BINE, algunos elementos y criterios generales para el desarrollo de las acciones tutoriales. Para tener resultados exitosos es importante definir las pautas y líneas de acción, compartir las metas y los objetivos, así como darle seguimiento al programa a través de diversas estrategias de evaluación que permitan la toma de decisiones y la redirección de las acciones.

## EL CONTEXTO MUNDIAL

Durante la última década la Educación Superior (ES) a nivel mundial ha sido motivo de análisis por organismos internacionales y nacionales, la UNESCO, la OCDE, el BM, ANUIES, CIDE entre muchos otros. La UNESCO, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998), expone un modelo de educación superior centrada en el alumno, lo que implica una transformación no sólo en la visión sino necesariamente en las prácticas de enseñanza. En este mismo ámbito, la Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999, pugnan por la adecuación de Sistemas de Educación Superior (SES) a las necesidades y exigencias de la sociedad y del conocimiento científico (1999).

En la esfera nacional, los organismos que dictan las políticas educativas en ES, han seguido las pautas de las exigencias internacionales, así que la ANUIES entre sus propuestas planteadas en su publicación La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, propone el impulso a una serie de programas y acciones como los estudios de trayectoria escolar, planeación y evaluación institucional, innovación educativa, cuerpos académicos y la enseñanza centrada en el alumno, para lo que sugiere la institucionalización de las actividades de tutoría para el desarrollo integral de los estudiantes, acción específica que posteriormente presenta y desarrolla en el texto Programas Institucionales de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, publicado en el año 2002.

En su Visión Estratégica ANUIES declara que "es el principal interlocutor no gubernamental en materia de educación superior en México, cuya opinión es tomada en cuenta para la elaboración de políticas de estado para su desarrollo y financiamiento", por lo que la implementación y desarrollo de tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES) se ajusta tanto a las directrices que dicta la propia ANUIES como a los criterios establecidos por los Comités Interinsti-

tucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), ya que estos últimos tienen la misión de evaluación de las IES, ambas instancias atendiendo las demandas sociales de cumplir con los estándares de calidad y competitividad en ES, al tenor de las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (Álvarez y González 2008).

## **LAS ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES COMO IES**

Tras la reestructuración orgánica de la Secretaría de Educación Pública Federal, que transfirió las atribuciones en materia de educación normal y demás para la formación de docentes a la Subsecretaría de Educación Superior; inicia en 2002, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), teniendo como objetivo general contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica (SEP, 2003). Para 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), teniendo entre sus propósitos el de contribuir al mejoramiento de las Escuelas Normales Públicas.

Esto significaba que las Escuelas Normales, incluyendo sus programas y políticas, estaban siendo equiparados y articulados con los correspondientes al sistema educativo superior. Una de las estrategias desarrolladas por la DGESPE, fue el Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de Escuelas Normales (PFAEEN), del que se deriva como segunda línea de acción la inclusión de un programa de tutorías, previa capacitación del personal docente de tiempo completo (SEP, 2009).

En respuesta, el Estado de Puebla reconoce que, para cumplir con las demandas que la globalización implanta, principalmente en el ámbito educativo de las Escuelas Normales, se requiere innovar estrategias que coadyuven a mejorar la calidad del proceso formativo inicial, aumentar el rendimiento de los estudiantes normalistas, disminuir la reprobación y reducir el abandono escolar.

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla ha creado esquemas a partir de 2009 para que las Escuelas Normales del Estado implantarán sus Programas Institucionales de Tutoría constituyéndose en un servicio educativo que permita el seguimiento del proceso de formación del estudiante, así como el desarrollo de estrategias dirigidas tanto a atender las necesidades detectadas en los diagnósticos como a estimular sus habilidades y destrezas para involucrarlos como corresponsables de su formación profesional, favoreciendo el desarrollo pleno de sus potencialidades.

## **CONCEPTUALIZACIÓN DE TUTORÍA**

A partir del acuerdo de Bolonia, se le da mayor autonomía

a las universidades para que desarrollen en sus planteles la tutoría que consideren más adecuada, lo que ha originado la existencia de variados tipos y modalidades de ésta. Conceptualmente la multiplicidad de términos al uso para hacer mención a las acciones tutoriales (Álvarez y González 2008) ha generado confusión. Recordando a Edgard Morín, esta es la situación que le otorga complejidad a la tutoría, en tanto que el conocimiento sobre la tutoría no tiene un límite claro, y jamás se podrá tener un saber total de ésta, así que es necesario repensar constantemente las acciones, estudiar el todo pero al mismo tiempo sus elementos constitutivos, observar lo evidente pero también lo oculto. La práctica tutorial tiene un punto de partida histórico que bien se conoce, pero cuando se trata de adaptarla o adecuarla a cada particularidad se crea una nueva forma de tutoría.

De estas consideraciones se desprende la importancia de conceptualizar la tutoría que se desarrolla en el BINE, con la finalidad de institucionalizar los objetivos, las metas, las funciones y sus alcances. A pesar de que la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla se dio a la tarea de capacitar a los responsables de echar a andar el programa de tutoría en las licenciaturas, aún no queda claro el concepto de tutoría, por lo que en este trabajo se pretende explicar éste y otros conceptos a fin de unificar los criterios.

El término de tutoría, tras una revisión histórica de la literatura, resulta ser polisémico. Cada definición acentúa ciertos aspectos provocando la dispersión conceptual (Cruz, Chehaybar y Kury, 2011). Según Peyton y Perry (citados por Cruz, Chehaybar y Kury, 2011), el contexto en que se desarrolla la tutoría define a ésta. En la investigación de Astaiza Bravo (citada por Molina, 2012), la autora hace un estudio histórico y geográfico del concepto de tutoría, así como de algunos tipos de ésta, de acuerdo al tema de aplicación. En este sentido la definición construida por De la Cruz y García (2006), en su estudio y análisis de la conceptualización que varios autores plantean de la tutoría, es quizá la más adecuada para iniciar la construcción de una propia definición acorde a los contextos de las EN, específicamente al contexto del BINE.

La tutoría en el BINE, se define como una modalidad de la actividad docente, basada en un modelo integral, que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas sociocognoscitivas, de carácter académico y personal; grupales o individualizadas y dirigidas a convertir a los estudiantes en sujetos competentes en su propio proceso formativo profesional (De la Cruz y García, 2006) y (ANUIES, 2000).

## **MODELO DE TUTORÍA INTEGRAL**

En el concepto de tutoría, concebido para el BINE, se puede observar la inclinación hacia el modelo de tutoría integral propuesto por Arbizu, Lobato y Castillo (2005), en cuya investigación afirman que la tutoría está determinada por la tipología de intervención y las

condiciones de su aplicación. Durón y Oropeza (1999) señalan que los cuatro factores que afectan el desempeño académico son fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. En estudio hecho en la Universidad Autónoma del Estado Hidalgo, se expone que las principales causas de deserción y rezago encontradas en son, de origen social, de origen psicológico, de origen económico, de rendimiento escolar y físicas.

En las tutorías deben considerarse además de los aspectos de la vida académica del estudiante, otros relativos a su vida diaria que apoyen su formación integral. Lo que implica dotarlo de herramientas para la búsqueda de valores que lo encaminen hacia una vida profesional de éxito y realización Sarukhán (1988). Por ello, la tutoría que se desarrolla en las cinco licenciaturas del BINE; Licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria, en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, en Educación Física y en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual; se basa en un modelo integral, es decir que atiende las tres dimensiones de acción del alumno, afectiva, intelectual y profesional.

### MODALIDADES O TIPOS DE TUTORÍA

En cuanto a la clasificación, igual que la conceptualización del término tutoría, existen diferentes aportaciones. Según Merriam citado por De la Cruz y García (2006), existen tres ámbitos de aplicación de la tutoría: negocios, psicología y educación, y en cada uno de ellos la tutoría adquiere características diferentes de manera que pareciera un fenómeno distinto desde cada perspectiva. Álvarez y González (2008) afirman que la nueva visión de la tutoría ha traído consigo la dispersión de términos, enfoques, modelos e incluso prácticas tutoriales, que en consecuencia han contribuido al no establecimiento de un solo concepto, mucho menos una sola metodología.

Molina (2012) divide a la tutoría de acuerdo a la metodología utilizada en dos: pequeños grupos (grupales) de 6 a 10 integrantes, en los que se desarrollan asuntos generales; y la tutoría individual, que es totalmente personal y atiende directamente los intereses del alumno o necesidades muy específicas que puedan poner en riesgo su permanencia en la escuela.

El Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2011), en su artículo 6, clasifica a la tutoría por el tipo de atención e intervención en tutoría individual y tutoría grupal; en el artículo 10 del mismo documento, que por el tipo de acción y servicios tutoriales se apoya en diversos servicios como

asesorías disciplinares, cursos remediales, asesorías para el servicio social y las prácticas profesionales, asesoría para la movilidad estudiantil, asesoría psicopedagógica y asesoría de seguimiento.

En el cuadro de definiciones sobre modalidades de tutoría, elaborado por Álvarez y González (2008), muestran la multiplicidad de modalidades que de acuerdo a los enfoques de aplicación de las acciones tutoriales pueden surgir en una IES.

Las acciones de tutoría que se han implementado en el BINE, se basan en la figura 1, considerando que la propuesta del modelo de tutoría integral que se desarrolla está sustentada en el enfoque formativo.

La figura 1 describe cómo se visualiza la tutoría en el BINE, que dicho sea de paso, en tanto es una Escuela Normal formadora de docentes (EN), no posee las mismas estructuras organizativas, funcionales y operacionales de otros tipos de IES. A la reflexión anterior atiende la propuesta de modelo de tutorial integral del BINE.

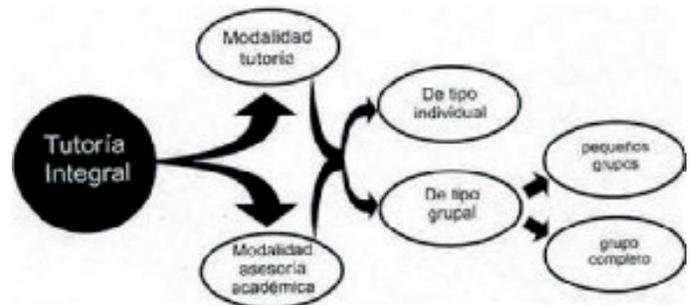


Figura 1. Modelo de tutorial integral del Benemérito Instituto Normal del Estado

El modelo de tutoría del BINE, se describe, según la figura 1, de la manera siguiente: la tutoría que se desarrolla bajo el modelo integral, puede ser en dos modalidades a) la tutoría en sí y, b) la asesoría académica, ambas pueden realizarse en las modalidades de grupal o individual, la primera de éstas (grupales) puede subdividirse en grupal o pequeños grupos. Cada uno de estos niveles se explica en los apartados subsecuentes.

### EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA

De acuerdo al periodo de tránsito del estudiante en su trayectoria educativa, la tutoría puede llevarse a cabo de manera permanente a lo largo de su formación, o por periodos de tiempo específicos; esto ayuda a detectar las características de los grupos escolares, localizando grupos en desventaja, grupos con problemas académicos

específicos, así como a los estudiantes de alto rendimiento. En todo momento debe de visualizarse a la tutoría más que como una labor remedial como una estrategia cuya función debe ser primordialmente preventiva (Alzate y Peña, 2010). Acorde a estas reflexiones el modelo de tutoría integral del BINE, se divide en dos modalidades: la tutoría y la asesoría académica.

Así como fue prudente construir un concepto propio de la tutoría en general, también es conveniente hacerlo para cada uno de los niveles de la taxonomía propuesta. Conceptualizar cada término ayudará a orientar las acciones tutoriales y esclarecer las estrategias, objetivos y metas, así como a tener una visión compartida del Programa Institucional de Tutoría. Inicialmente, en el BINE, a la asesoría académica se le denominó tutoría cognitiva, después tutoría académica, pero causó perturbación el uso de dichos términos, por lo que se optó por la nominación actual.

Los CIIES, definen a la tutoría como la “Forma de relación pedagógica que se establece mediante diversas actividades entre un profesor (docente-tutor) y el estudiante que se le asigne (tutorado). Es un proceso dinámico institucional de acciones sistemáticas que complementa a la docencia, ofrece atención en forma personalizada a los estudiantes para contribuir a su formación integral y mejorar la calidad educativa”.

Otra definición de tutoría es “como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico durante la formación del alumno para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (ANUIES, 2000).

La modalidad de tutoría en el BINE, es precisada como el proceso de acompañamiento personal y académico que se establece, a partir de la relación pedagógica tutor-alumno, como una actividad formativa y dinámica que pretende el desarrollo integral del alumno mediante acciones sistemáticas encaminadas a mejorar el desempeño académico y coadyuvar a la calidad educativa.

Esta modalidad atiende a cuestiones de índole familiar e interpersonal, que inciden principalmente en el desarrollo personal del estudiante normalista y que afectan directa o indirectamente su desempeño académico.

La asesoría académica es “una actividad asumida por las IES para objetivos muy precisos y, cotidianamente para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso” ANUIES (2000). Puede ser clasificada en asesoría académica, de dirección de tesis, de proyectos de servicio social y de prácticas

profesionales.

Por su parte los CIEES, no mencionan la asesoría académica, sólo se hace referencia al término asesoría, que es definida como la consulta que brinda un profesor especializado en una disciplina para resolver dudas o preguntas en temas de su dominio, fuera de sus horas de docencia, incluyendo la dirección de tesis, prácticas profesionales o servicio social.

En el cuadro de definiciones sobre modalidades de tutoría, elaborado por Álvarez y González. (et al), se hace mención de la tutoría académica (para el BINE, asesoría académica) como una actividad estrictamente de ámbito científico y académico Boronat; García; Lázaro (citados por Álvarez y González, 2008) centrada en la labor de apoyo y seguimiento al proceso de aprendizaje (Álvarez y González, 2008). Como dicen Álvarez y González (et al), algunos autores delimitan la acción de la tutoría académica a actividades propias de la formación y promoción académica de los estudiantes en tanto que otros proponen se amplíe para ser un espacio para resolver otros aspectos como dudas, técnicas o hábitos de estudio.

La modalidad de asesoría académica en el BINE, es concebida como la actividad complementaria de la función docente en la que el asesor académico atiende temas relacionados con la formación profesional y académica de los docentes en formación, ya sea en contenidos disciplinares, técnicas y hábitos de estudio, investigación o cualquier otro que coadyuve a la formación integral del alumno, potencialice sus competencias y lo conduzca a la autorregulación.

Esta modalidad de tutoría, alude a la atención que se brinda específicamente para el estímulo de habilidades profesionales como: preparar un examen, tomar un curso de regularización, la realización de una práctica profesional, efectuar una investigación, bajo rendimiento del grupo en sus estudios o en una asignatura en particular, carencia de técnicas de estudio. La especialidad, el dominio de un área, es decir poseer las competencias necesarias para otorgar apoyo en un área o tema específico, son algunas de las características de deben considerarse para nombrar a un docente asesor académico (Murillo, 2010).

Para ambas modalidades (tutoría y asesoría académica), las estrategias tutoriales deben ser diseñadas, elegidas e implantadas con base en los diagnósticos y las necesidades tutoriales de los educandos tanto personales como académicas. Para este fin, cada inicio de semestre o de ciclo escolar (queda a elección de los responsables de tutoría en el PE), se aplican, analizan e interpretan tres instrumentos base: ficha de perfil de ingreso,

autobiografía y cuestionario de hábitos de estudio.

Los tipos en una y otra modalidad, pueden subdividirse en tipo individual o tipo grupal y, esta última ramificarse en grupal (grupo completo) y pequeños grupos. Aunque la tutoría grupal ha sido muy cuestionada y menoscabada, tanto por investigadores como por personal del BINE, este tipo de atención proporciona importantes beneficios para el impulso de los programas de tutoría, de hecho debe ser considerada como una alternativa que favorece el diagnóstico y las detección de necesidades, también es una manera funcional de abordar y de atender problemáticas específicas como hábitos de estudio y técnicas de sentido de vida, entre otros. El trabajo grupal puede resultar beneficioso como proceso de intervención, detección y canalización.

Para el desarrollo de la tutoría en las licenciaturas se deben atender las siguientes especificaciones. Los

directores de las licenciaturas, nombran a un tutor grupal que idóneamente debe acompañar al grupo asignado desde su ingreso a la EN hasta el sexto semestre. El tutor grupal es el encargado de aplicar los instrumentos de diagnóstico y analizar los datos obtenidos a fin de desarrollar el plan de trabajo del tutor (PAT) que debe ser autorizado tanto por el responsable de tutoría en el PE como por el directivo del mismo. De acuerdo a las necesidades, resultados del diagnóstico y estudios de trayectoria escolar, función esta última del Programa Institucional de Trayectoria Escolar, los docentes tutores grupales diseñaran las estrategias que se ejecutarán en el PE. Aunado a los diagnósticos, el curso en el que se encuentren los tutelados también proporciona elementos para la selección de tareas tutelares, por ejemplo, para los de recién ingreso se trabajan esencialmente temas que les ayuden a la incorporación y adaptación a la IES (Álvarez y González, 2008).

Tabla 1. Fases del Programa de Tutoría

FASES	SEMESTRES	ACCIONES	DESCRIPCIÓN
Primera	1 <sup>o</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentación del Plan de Trabajo a la comunidad educativa del PE.</li> <li>▪ <i>Se solicitará trabajar conjuntamente a las acciones derivadas de la detección de necesidades acciones que fomenten la identidad institucional.</i></li> <li>▪ Detección de necesidades de tutoría en los alumnos de primer grado, a través de la aplicación de instrumentos y la implementación de técnicas de observación y entrevista.</li> <li>▪ Acercamiento entre tutor-tutorado en todos los grupos atendidos</li> <li>▪ Capacitación a los docentes – tutores</li> <li>▪ Proporcionar información a los padres de familia</li> <li>▪ Elaboración de expedientes individuales para tutorados de primer semestre.</li> </ul>	Durante esta primera fase, el tutor ofrecerá, a los tutorados, información significativa acerca del plan de estudios, perfil de egreso, conocimiento de la norma escolar vigente, guía del estudiante La participación de los padres de familia en esta etapa será básicamente durante el curso propedéutico y consistirá en brindarles información de las actividades del programa académico y de tutoría, fundamentalmente.
Segunda	2 <sup>o</sup> 3 <sup>o</sup> 4 <sup>o</sup> 5 <sup>o</sup> 6 <sup>o</sup> 7 <sup>o</sup> 8 <sup>o</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguimiento de las necesidades detectadas al inicio del programa con los estudiantes de segundo y tercer grado</li> <li>▪ Elaboración del Plan de Trabajo del Tutor por cada uno de los grupos atendidos</li> <li>▪ Actualización de expedientes individuales.</li> </ul>	A partir de los datos obtenidos al inicio del ciclo escolar y de las necesidades de tutoría generadas en el transcurso de los semestres anteriores, el tutor elaborará su Plan de Trabajo, incluyendo las acciones orientadas a fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, llevará a cabo la actualización del directorio de tutorados y de los expedientes individuales, con la información necesaria para llevar un seguimiento adecuado de los alumnos. A su vez, los alumnos participarán en distintos eventos orientados a fortalecer los rasgos del perfil de egreso señalados en el plan de estudios correspondiente.
Tercera	2 <sup>o</sup> 3 <sup>o</sup> 4 <sup>o</sup> 5 <sup>o</sup> 6 <sup>o</sup> 7 <sup>o</sup> 8 <sup>o</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguimiento de las necesidades trabajadas y superadas en los tutorados detectadas al inicio del programa con los estudiantes de segundo y tercer grado</li> <li>▪ Elaboración de alta del alumno tutorado para integrar el expediente</li> </ul>	A partir de los datos obtenidos al inicio del ciclo escolar y de las necesidades de tutoría generadas en el transcurso de los semestres anteriores, el tutor evaluará de acuerdo a los avances reportados por el tutorado, si es pertinente liberarlo de la tutoría o incorporarlo a otro tipo de actividades tutoriales.

En la tabla 1, se sugieren algunas temáticas que de acuerdo al momento de curso del tutorado por la EN, pudieran aplicarse, éstas sin menoscabo de otras que los responsables de tutoría en las licenciaturas, pudieran sugerir e implantar. Cuando el tutor grupal detecta a un tutorado en riesgo por cuestiones de índole académica, debe solicitar al directivo del PE, se le asigne un asesor académico. Como se menciona anteriormente hay temáticas que pueden ser abordadas en el tipo grupal como un taller acerca de evaluación para alumnos que estén realizando sus prácticas en las escuelas de educación básica del nivel educativo correspondiente, otro caso es el de reglas de redacción estilo APA. En cuanto a los pequeños grupos, la cantidad de tutorados a atender no debe exceder a 10 alumnos, en caso de existir más alumnos con la misma necesidad se hace un análisis para determinar si la temática que se aborda puede ser de manera grupal o se crean dos pequeños grupos. Todo esto implica una estructura organizativa que provea del espacio y del tiempo para el desarrollo de dichas actividades (Álvarez y González, 2008).

## EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA

La evaluación del Programa Institucional de Tutoría, debe considerarse como una herramienta para la toma de decisiones, por lo que deberá centrarse en los estudios y análisis de trayectorias escolares de los tutorados. Otros aspectos con los que se puede cruzar la información son: la opinión de los tutorados y de los tutores sobre el desarrollo e implantación del Programa Institucional de Tutoría.

El primer inciso corresponde al impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que los tutores deberán llenar las fichas correspondientes para identificar el progreso de su(s) tutorado(s), así como valoraciones periódicas, hasta que se tome la decisión de dar de alta al alumno. Los formatos utilizados para el diagnóstico y el seguimiento de la acción tutorial se encuentran dados de alta y descritos en los instructivos correspondientes al proceso de CIEES.

Los incisos b) y c), corresponden a la valoración de los dos agentes que actúan e interactúan estrechamente en el proceso tutorial, con la intención de recabar información e identificar logros y áreas de oportunidad.

Para la evaluación del programa, se pretende analizar los ejes centrales de la acción tutorial del Programa Institucional de Tutoría, los cuales se describen a continuación.

a. Diagnóstico de necesidades tutoriales, mediante:

- Análisis de resultados de la información obtenida de la aplicación de los instrumentos.

- Análisis de trayectorias escolares.

b. Diseño e implementación de estrategias para el desarrollo de acciones tutoriales que coadyuven a modificar positivamente:

- Los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos.

- Los promedios escolares de la población estudiantil en general y con mayor énfasis en los alumnos en riesgo escolar, de acuerdo a las fichas de trayectoria escolar.

c. Valoración del impacto de las acciones tutoriales respecto de:

- Promedio escolar de los alumnos tutorados antes, durante y después del Programa Institucional de Tutoría.

- Tasa de reprobación.

- Tasa de deserción.

- Número de alumnos dados de alta de la tutoría, es decir aquéllos que han recibido apoyo tutorial y han superado la etapa de riesgo escolar y, después de verificar su estatus escolar, el tutor considera que está apto para continuar su estancia en la EN como alumno regular.

Varias deben ser las condiciones para el Programa Institucional de Tutoría, funcione en la EN. Como se plantea al principio del texto, lo primero es el cambio pedagógico en la práctica docente de los maestros de la EN, así como el compromiso de todas las instancias involucradas. Pero también es de suma importancia la aceptación de visión de las EN como IES, es decir que las propias EN se reconozcan como instituciones que imparten educación superior y con ello admitir las medidas que se ejecutan como criterios de evaluación al resto de las IES, en sus procesos de evaluación y acreditación (Cano, 2008).

## CONCLUSIONES

En las reformas sustanciales que los SES están experimentando desde hace poco más de una década, se conceptualiza al alumno como el principal actor del proceso educativo, siendo más importante aprender a aprender y responsabilizar al alumno para gestionar sus propios aprendizajes, propiciando lograr una

autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo.

Desde que en el BINE se implementó el Programa Institucional de Tutoría (Programa Institucional de Tutoría), se ha tenido en cuenta la normativa vigente en el país, las políticas internacionales y nacionales, como el documento titulado "Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior", (1997) de la UNESCO; el texto *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo de La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*; en México, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En el contexto específico del tipo y nivel educativo los lineamientos filosóficos, pedagógicos y organizativos en que se sustenta la planeación y que dan sentido a la función social de las escuelas normales, derivados del Artículo 30 Constitucional, de la Ley General de Educación y de los planes y programas de estudio para la educación norma

En este punto es donde cobra importancia el Programa Institucional de Tutoría del BINE, pues en su situación particular como EN se ha detectado que del total de los alumnos de nuevo ingreso un alto porcentaje son recomendados, cuya primera opción no era ingresar a la EN, y que generalmente son quienes carecen de vocación e identidad profesional. Como lo plantea Morin (1998), existe una causa relacional entre el número de abandonos cuando los sistemas son más selectivos, en los países con estos sistemas los abandonos son menores que en aquéllos con sistemas más abiertos.

Otras variables que pueden percibirse en estos alumnos es el promedio del nivel de bachillerato y limitaciones en el desarrollo de sus competencias. Aunado a esto, uno de los fenómenos que se ha suscitado, es el de bajas temporales o definitivas en primer lugar porque están estudiando otra profesión y prefieren quedarse en aquélla, deciden cambiarse de carrera profesional o simplemente se cambian de EN. Aun así los índices de deserción no son alarmantes. En el Programa Estatal de Educación de Aguascalientes (2004-2010), se comenta que la deserción en las EN es prácticamente nula, situación que puede variar de acuerdo a las políticas de cada Estado, no obstante las cifras del Estado de Puebla, no presentan mucha variación.

Los casos que sí preocupan al Programa Institucional de Tutoría, es el de aquéllos estudiantes normalistas que se ven obligados a retirarse por materias reprobadas o por inasistencias, de acuerdo a las normas de control escolar. Gilberto Guevara Niebla, en su artículo "México: ¿Un país de reprobados", señala y analiza diversas

causas de lo que él llama fracaso escolar, ubicando a los factores económicos y sociales como los dos principales. A través del Programa Institucional de Tutoría, se ha trabajado por disminuir los índices de reprobación y ausentismo en los Programas Educativos. El BINE, preocupado por ir a la vanguardia ha impulsado el desarrollo del Programa Institucional de Tutoría, considerándolo en todo momento como una estrategia pedagógica y de formación.

El Programa Institucional de Tutoría en el BINE, se visualiza como un conjunto sistematizado de acciones, de acuerdo a las necesidades de cada uno de las licenciaturas, sin perder su carácter institucional y de identidad, proporcionando a los estudiantes un gran apoyo en todos los aspectos de su desarrollo, con lo que se espera mejorar la calidad educativa centrada en el aprendizaje y en la superación de sus capacidades en el devenir a lo largo de la vida. Por lo que se procura un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global e integral del individuo, mediante las cuales se enseña a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma para la vida potencializando así la acción tutorial.

La intención es consolidar al Programa Institucional de Tutoría, reconociendo que constituye un servicio educativo que permite el seguimiento tanto individual como grupal del proceso de formación de los estudiantes, así como el planteamiento y desarrollo de estrategias dirigidas a estimular habilidades y destrezas de los jóvenes, al manejo del currículo flexible, a orientar el desarrollo metodológico de los programas e involucrar al estudiante como parte fundamental y activa del proceso, con el fin de garantizar una formación de calidad y, por lo tanto, el logro de un mejor nivel académico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Pérez, P. R. y González Afonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(1) 49-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170003>
- Alzate-Medina, G. M. y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1) 123-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156010>
- Arbizu, F., Lobato, C. y Castillo, L. d. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de*

Psicodidáctica, 10(1) 7-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514745002>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002), Programas Institucionales de Tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002), La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México, D.F. 2000.

CIEES, Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Manual para la evaluación. México, D.F. 2008 Recuperado de <http://www.beceneslp.com.m/TemplateCIEES/Info/Guia°/020AutoEval°/020Planes°/020y%20Prog/1°/020MetGralCIEES2008.pdf>

Cruz Flores, G. d. I., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL(157) 190-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223009>

Cruz Flores, G. d. I., García Campos, T. y Abreu Hernández, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31) 1363-1388. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003112>

Declaración de Bolonia. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Bolonia, 1999. Recuperado en [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)

Declaración de Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. Paris, 1998. Recuperado en <http://www.eees.es/pdf/SorbonaES.pdf>

Gobierno del Estado de Aguascalientes, Instituto de Educación. Programa Estatal de Educación. Recuperado de [http://www.aguascalientes.gob.mx/gobierno/leyes/leyesPDF/14052007\\_142816.pdf](http://www.aguascalientes.gob.mx/gobierno/leyes/leyesPDF/14052007_142816.pdf)

Gómez-Collado, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58) 209-233. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10520680002>

Guevara Niebla, Gilberto. México: ¿Un país de reprobados? *Revista Nexos en línea*. 01/06/9 Recuperado en <http://www.nexos.corn.mx/?P=leerarticulo&Article=268540>

López Calva, Martín (2006). Una filosofía humanista de la educación, México: Trillas.

Molina Bernal, I. A. (2012). Estado del arte sobre tutorías. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 12(22) 167-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100224190011>

Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa

Murillo Sancho, G. (2010). Asesoría académica universitaria: perfil de competencias básicas y genéricas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2) 1-16. Recuperado de <http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=44717910004>

Sarukhán, José. La tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista OMNIA*. 13-14, diciembre-marzo, México, Coordinación de Estudios de Posgrado-UNAM, 1988-89, p. 5-9. SEP, Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. El diagnóstico institucional para las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. México, D.F. 2003.

Tim Mazzarol, Geoffrey Norman Soutar, Michael Sim Yaw Seng, (2003) "The third wave: future trends in international education", *International Journal of Educational Management*. Recuperado de <http://www.cemi.com.au/sites/all/publications/CEMP/020DP0104°/020Mazzarol°/020Soutar°/020and°/020Sim°/0202001.pdf>.

UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión Y Acción (1998), Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Universidad de Guadalajara. Programa Institucional de Tutoría Académica. La tutoría académica y la calidad de la Educación. Jalisco 2004. Recuperado en <http://148.202.105.12/tutoria/Pdf/C2.pdf>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Reglamento del Programa Institucional de Tutoría. Tabasco 2006. Recuperado en <http://www.archivos.ujat.mx/2011/dese/ProgramaInstitucionaldeTutoria/1REGLAMENTOPROGRAMAINSTITUCIONALTUTORIA.pdf>

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A. & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1) 86-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

Vera Noriega, J. Á. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, (62) 82-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009>

# Violencia Interpersonal. Un acercamiento a sus particularidades en el contexto universitario

Dunia M. Ferrer Lozano<sup>1</sup>  
Ena L. Guevara Díaz<sup>2</sup>  
Boris C. Rodríguez Martín<sup>3</sup>  
Evelysse Mette<sup>4</sup>

**Resumen:** Se parte de la metodología cuantitativa para desarrollar un estudio descriptivo con el objetivo de caracterizar la violencia en las relaciones interpersonales de los estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Entre los principales resultados se encuentra la existencia de dificultades en la comunicación destacándose el centro de estudio, la comunidad y la familia como las áreas más afectadas. Se corrobora la tendencia al uso de la violencia psicológica siendo la discusión en voz alta la manifestación más utilizada. Se reconocen como principales causas de estas prácticas las dificultades en el manejo de conflictos y en la toma de decisiones conjunta, así como percepciones negativas del desacuerdo y poco control emocional, unido a creencias que legitiman e invisibilizan el uso de las acciones violentas.

**Palabras claves:** violencia, violencia interpersonal, solución de conflictos, contexto universitario.

**Abstract:** A quantitative methodology was employed to develop a descriptive study with the objective of characterizing violence in interpersonal relationships amongst students of the Central University “Marta Abreu” of Las Villas. Principal results highlighted communication difficulties in the educational centre, community and family as the most affected areas. It unveiled the tendency to use psychological violence; discussions in loud voices being the most utilized manifestation. The main causes of the practices identified were difficulties in the management of conflicts and in conjunctive decision making, negative perceptions on disagreements and little emotional control, together with beliefs that made the use of violent actions not only legitimate but also invisible.

**Key Words:** Violence, Interpersonal Violence, Conflict Solution, University Context.

**Sumário:** A partir da metodologia quantitativa para desenvolver um estudo descriptivo urge a necessidade de caracterizar a violência nas relações interpessoais entre os estudantes da Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas. Entre os principais resultados se encontram dificuldades na comunicação destacando-se o centro de estudo, a comunidade e a familia como áreas mais afectadas. Se reconhece a tendência ao uso da violencia psicológica sendo a discussão em voz alta a manifestação mais utilizada. Se encontraram como principais causas destas práticas, dificuldades na gerencia de conflictos e devanças entre eles, assim como falta de compreensao e pouco controlo emocional, ainda se encontram as crêncas que legitimam que nao deixam observar o uso das acções violentas.

**Palavras chaves:** violência, violência interpessoal, solução de conflictos, contexto universitario.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la violencia se ha convertido en un importante problema social que impacta y domina en gran medida a la sociedad, sin importar clase, religión, sexo, edad, raza o nivel educativo; con unos efectos devastadores que abarcan lo físico y lo psicológico, trascendiendo a quien la recibe para impactar también en quien la ejerce incluso en quien la presencia pasivamente.

La violencia parte de una relación de poder y esas relaciones se adoptan habitualmente en forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, jefe-subordinado, joven-viejo (Artiles, 2006; Corsi, 2003). Al respecto, Veitía (1997) señala que la violencia constituye un mecanismo utilizado para mantener el poder en los marcos de una estructura

---

1. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba. (dunia@uclv.edu.cu)

2. Licenciada en Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba.

3. Máster en Psicología Médica. Profesor Auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba.

4. Estudiante de la Facultad de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba

jerarquizada donde priman las relaciones de dominación y subordinación.

La complejidad de la violencia, dada entre otros aspectos por su multicausalidad se refleja en la diversidad de clasificaciones que existen sobre la misma: física y verbal, según los medios empleados para producirla; física y psicológica, según la naturaleza del daño; autoinfligida, interpersonal y colectiva, según las características de quién o quienes cometen el acto de violencia; familiar, escolar, laboral, barrial, según los ámbitos de la vida social en los que se recibe el daño.

Tomando en cuenta sus repercusiones la Organización Mundial de la Salud (OMS y OPS, 2003) afirma que las víctimas de violencia gozan de peor salud que las que nunca han sufrido violencia. Según comenta Hirigoyen (2007) este elemento está dado en que basta con recordar una primera agresión con amenazas o un gesto para que este episodio vuelva a la memoria de la víctima y esta se someta al agresor. La anticipación de un golpe es tan perjudicial para la salud psíquica de una persona como el propio golpe. Incluso cuando los golpes no llegan a producirse, se vive el sufrimiento a través del cuerpo.

El estado de tensión, miedo y angustia en el que se encuentran las personas maltratadas puede derivar en diferentes trastornos psicológicos y las hace más vulnerables a las enfermedades, debido a la disminución de sus defensas inmunológicas. Estas personas presentan una tendencia al intento suicida de cinco a ocho veces más que la población general.

Al mismo tiempo, su autoestima disminuye, pierden toda seguridad, se vuelven más frágiles y vulnerables. Al vivir en un clima de tensión continua, aumentan su umbral de tolerancia, ya que dudan cada vez más de sus propias emociones y de su comprensión de la situación. Paralelamente puede crearse una auténtica adicción a la pareja o a cualquier otra persona significativa que se explica por los mecanismos neurobiológicos y psicológicos que suponen la evitación del sufrimiento y la búsqueda de una recompensa o de un alivio.

La violencia puede presentarse en cualquier contexto y en cada uno de ellos asume particularidades específicas en función del espacio en que aparece y de los posibles actores, no obstante, en cualquiera de ellos sus efectos son siempre perjudiciales.

El contexto educativo, por ejemplo, no está exento de este fenómeno a pesar de desarrollarse en él una influencia formativa importante no solo desde la clase sino también en los espacios extradocentes. De hecho son numerosas las investigaciones Olweus, (2004); Pasillas, (2005); Tello, (2005); Cerezo, (2008) que

muestran los efectos perjudiciales de la violencia escolar en la formación de la personalidad y la necesidad de identificar este fenómeno, caracterizarlo e intervenir sobre el mismo.

La escuela es un espacio de interacción y aprendizaje donde los individuos que participan en él por medio de las actividades que se proponen y las redes de relaciones interpersonales que establecen, son capaces de construir su desarrollo y el de los otros que se encuentran a su alrededor. Este marco, configurado y definido por el currículum, reflejo de los valores que la sociedad asigna a la escuela, es un contexto idóneo para que se produzcan los procesos relacionales que desarrollan los sistemas de convivencia y, como consecuencia, las claves que ayudarán a la aparición y dominio de las emociones, afectos y valores que ponen en juego los escolares, no sólo durante la etapa de escolarización sino a lo largo de toda su vida, tanto en lo personal como social, si esta distinción fuese realmente posible (Ortega, Mora-Merchan y Jager, 2007).

En el caso de la violencia escolar según Díaz-Aguado (2005) se trata de un fenómeno que parece formar parte habitual de la cultura escolar tradicional, puesto que a lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, como víctimas, agresores o espectadores.

Se estima que del 7 al 9% de los individuos de una comunidad escolar ejercen la violencia sobre un igual. De este modo hasta el 9% de los integrantes de una comunidad escolar han sido víctima de violencia, considerándose que del 3% hasta el 6% de las víctimas suele convertirse en agresores (Spriggs, 2007, citado en Perea, López y Loredó, 2008).

Los estudiantes universitarios, a pesar de haber trascendido la adolescencia no escapan de las prácticas violentas y por ende de sufrir sus consecuencias. Estudios realizados por el Centers for Disease Control and Prevention (2008) revelan que el 44.7% de los estudiantes universitarios encuestados refirieron haber experimentado violencia durante la universidad, lo que incluía 42.1 % que afirmaron ser víctimas y 17.1 % que afirmaron haber sido violentos.

Según el estudio realizado por Póo y Vizcarra (2008) en universidades chilenas se señala que el 50% de los jóvenes estudiantes refiere haber sido abusado. Estiman una alta prevalencia de la violencia psicológica en sus relaciones, expresada a través de diversos comportamientos, destacando por su frecuencia la descalificación y el control de los otros. La prevalencia de la violencia física es estimada en un nivel considerablemente menor, mientras que la violencia

sexual no es reconocida espontáneamente. Con respecto a la dirección de la violencia los estudiantes concuerdan en asumir una tendencia bidireccional lo que resalta que en este grupo no se aplica el patrón abusador-abusada, dada la mayor igualdad en la distribución de poder.

En Cuba se han desarrollado múltiples estudios que abordan las manifestaciones de violencia, sus causas, determinantes. Estas investigaciones se desarrollan mayormente tomando como centro las relaciones de parejas, el grupo familiar, por lo que se carece de datos acerca de las prácticas violentas en sectores de la población como los estudiantes universitarios.

Tomando estos aspectos en consideración y dada la necesidad de dedicar un espacio al estudio del comportamiento de la violencia en la comunidad universitaria a partir de las particularidades de este segmento de población y sus repercusiones, esta investigación constituye el primer acercamiento que en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas se realiza a este fenómeno, al tiempo que se alza como uno de los pioneros en el país. Por lo tanto, esta investigación asume como problema de investigación ¿qué particularidades presenta la expresión de la violencia en las relaciones interpersonales de los estudiantes universitarios de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas?

Estos elementos permiten establecer como objetivo general: caracterizar la expresión de la violencia en las relaciones interpersonales de los estudiantes de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

## DISEÑO METODOLÓGICO

Se asumió un paradigma de investigación cuantitativo tomando en cuenta las facilidades que ofrece el mismo. Con relación a este enfoque metodológico sus principales objetivos radican en medir, contar y establecer frecuencias acerca de fenómenos que según Hernández, Fernández y Baptista (2006) ocurren en la realidad externa al individuo. Asimismo en su interés por la verificación de la información la metodología cuantitativa parte de cuestiones específicas y pretende alcanzar la mayor concreción y objetividad en la búsqueda del conocimiento.

A partir de estos referentes se desarrolló entre los meses de junio y diciembre del año 2011, un estudio descriptivo orientado a especificar las particularidades que adoptan las manifestaciones de violencia en el contexto universitario. La muestra quedó conformada por un total de 144 sujetos de ellos 85 pertenecientes al sexo femenino (59%) y 59 al sexo masculino (41%).

Con relación a la edad predominaron los sujetos con

edades comprendidas entre 18-23 años (67.3%) mientras que el restante 32.7% lo conformaron sujetos con edades comprendidas entre los 24 - 28 años.

Predominó con el 77.1% de la muestra la categoría soltero con relación al estado civil (111 sujetos).

En la muestra estuvieron representadas todas las provincias de la región central del país. A continuación se ilustra su distribución en la tabla 1.

Provincias	Frecuencia	%
Villa Clara	31	32
Cienfuegos	10	10.3
Camagüey	6	6.2
Ciego de Ávila	12	12.4
Sancti Spíritus	18	18.6

**Tabla 1. Distribución de la muestra por provincias.**

En la muestra estuvieron representadas también todas las facultades que componen la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Para la obtención de la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

-Cuestionario para caracterizar las relaciones interpersonales y la comunicación. Este instrumento permitió caracterizar el proceso comunicativo durante la solución de conflictos. Incluye preguntas sobre las diferentes modalidades de violencia, su frecuencia y el daño provocado.

-Entrevista psicológica encaminada a obtener información general acerca de los sujetos que formaron parte de la investigación y las peculiaridades que adopta la expresión de la violencia.

Una vez obtenida la información necesaria se procesó utilizando el paquete estadístico SPSS.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Se consideró oportuno comenzar con el análisis de las percepciones que tienen los sujetos de estudio acerca de su proceso comunicativo. Como puede apreciarse en el gráfico 1 los estudiantes universitarios refieren que su comunicación es afectiva, sincera, respetuosa y

agradable, principalmente.

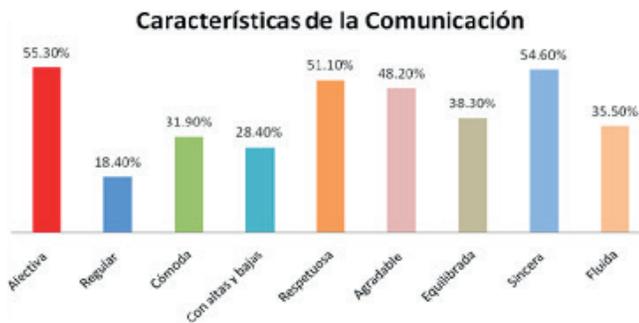


Gráfico 1. Características de la comunicación.

Estas características se asocian a patrones positivos de comunicación favorecedores del bienestar personal aunque paradójicamente en la muestra en estudio el 97.2% reconoce también afectaciones en su comunicación que se enmarcan en todos los contextos en los que interactúan los sujetos como muestra el gráfico 2 (familia, pareja, centro de estudio, en las relaciones con amigos y en la comunidad), lo que por un lado revela contradicciones en cuanto a la adecuación de la comunicación, y por otro, muestra que los estilos comunicativos empleados no son del todo positivos y trascienden el contexto universitario para utilizarse y/o recibir la influencia de las relaciones en otros espacios. En este sentido la prueba Q de Cochran determinando una significación de 0.725, arroja que el centro de estudios (36.20%), la comunidad (33.30%) y la familia (31.20%) se destacan como los principales espacios en los que tienen cabida prácticas que atentan contra el desarrollo armónico de las personas implicadas. Al mismo tiempo se pone de manifiesto la tendencia a desvirtuar las verdaderas dimensiones de las problemáticas que los afectan, por lo que estas actitudes potencian la naturalización e invisibilización de las prácticas violentas.

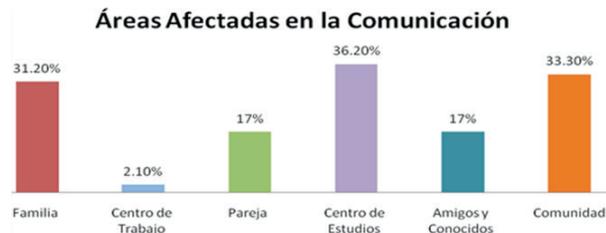


Gráfico 2. Áreas afectadas en la comunicación.

Con relación a la solución de conflictos en el gráfico 3 puede apreciarse que el evitar enfrentamientos y promover la reflexión constituyen las principales alternativas seleccionadas para la solución de conflictos.

Características del proceso de Solución de Conflictos

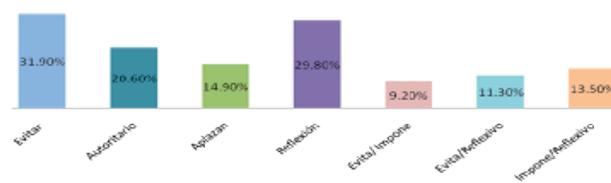


Gráfico 3. Características de la solución de conflictos.

En correspondencia con lo anterior el gráfico 4 evidencia que los sujetos en estudio asumen en el proceso de argumentación el empleo mayoritario de razonamientos lógicos y suficientes. Sería válido destacar que esta afirmación se sustenta en los resultados arrojados por la prueba McNemar al determinar las diferencias estadísticamente significativas ( $p=0.00$ ) a favor del uso de esta opción con respecto a la utilización de argumentos sin mucha justificación y la imposición de criterios.

Características del proceso de argumentación

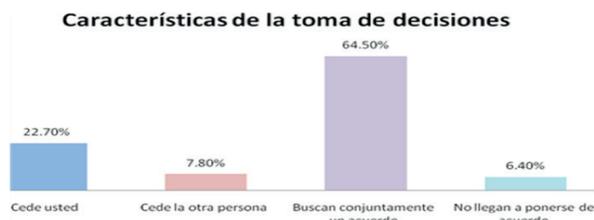


Gráfico 4. Características del proceso de argumentación.

Como puede apreciarse tanto para la solución de conflictos como para la argumentación, las alternativas señaladas se encierran dentro de lo positivo y socialmente esperado, lo cual contrasta con las dificultades que los propios estudiantes señalan en sus relaciones interpersonales. De manera que estas posiciones demuestran la acriticidad respecto a las dificultades en el proceso comunicativo, al tiempo que sirve de soporte a la naturalización y legitimación de las prácticas violentas. En este sentido, el proceso de toma de decisiones cumple con estas características al determinarse el predominio de la búsqueda conjunta de acuerdos como principal alternativa (ver gráfico 5) lo que además encuentra sustento en las diferencias estadísticas significativas ( $p=0.00$ ) a favor de esta posibilidad, halladas al compararla con la posibilidad de que ceda el sujeto en estudio, o el otro, en el proceso de toma de decisiones.

Sería válido destacar, como puede apreciarse en el gráfico 5 que la opción relacionada con la inexistencia de acuerdos en el proceso de toma de decisiones constituye la variante menos frecuente, según refieren los estudiantes que conformaron la muestra (6.40%).

Este dato mantiene la línea de respuestas desde lo socialmente esperado que tienen como fin enmascarar las verdaderas prácticas que se propician en las relaciones interpersonales, las cuales son asumidas como patrones “normales” de comportamiento sin avizorar la magnitud de sus consecuencias.



**Gráfico 5. Características de la toma de decisiones.**

En contraste con la búsqueda de acuerdo y los procesos de negociación compartidos referidos anteriormente por la muestra, al profundizar en manifestaciones concretas de violencia que pudieran aparecer en los intercambios comunicativos se apreció un predominio de la violencia psicológica, como se ilustra en el gráfico 6.



**Gráfico 6. Tipos de violencia.**

La violencia psicológica está presente en todas las formas de violencia según refiere Díaz Tenorio (2009) y como puede apreciarse en el gráfico, aunque con índices inferiores, tanto la violencia física, sexual y en menor medida la económica, encuentran también espacio para manifestarse en esta muestra, lo que corrobora las consideraciones de Díaz Tenorio y alerta acerca de lo arraigado que está en este segmento de población tales prácticas. Al mismo tiempo se demuestra que los niveles de instrucción, la edad, el sexo y la ocupación, no son predictores de las manifestaciones de esta modalidad de violencia.

En este sentido entre las principales manifestaciones reportadas que aparecen con más frecuencia se encuentran las discusiones en voz alta (66.10%), críticas negativas en presencia de otros (44%), dejar de hablar

(40.4%) y los gritos (39.7%). Cada una de estas variantes responde a patrones de acción u omisión que atentan contra la salud psicológica, la autodeterminación, autoestima y desarrollo personal de las personas implicadas, sin negar sus repercusiones fisiológicas y/o sociales.

En cuanto a las consecuencias de estas prácticas, prevalecen las manifestaciones de malestar, tristeza, decepción e incompreensión como muestra fehaciente de sus repercusiones negativas en el bienestar de cada individuo, al tiempo que con relación al impacto de las prácticas violentas en las personas agredidas la muestra estudiada reconoce de manera general el malestar y la incomodidad que se produce en el otro.

Estos elementos señalan la existencia de un margen de conocimiento acerca de las repercusiones de las prácticas violentas pero la inexistencia de una crítica capaz de modificar sus patrones de comportamiento, lo que asegura su reproducción, máxime cuando encuentran cabida en estructuras sociales que respaldan su invisibilización y fomentan la devaluación de modelos apropiados de comunicación.

En este marco se reconocen como principales causas de las prácticas violentas las dificultades para establecer una comunicación en posición de iguales, dificultades en el manejo de conflictos y en la toma de decisiones, poco control de las emociones, así como creencias distorsionadas sobre el desacuerdo, el respeto, la camaradería, etc. que legitiman el uso de una comunicación inadecuada (“a mi tienen que respetarme”, “un amigo te apoya aunque no tengas la razón”).

Como puede apreciarse en el gráfico 7 los resultados obtenidos respecto a las valoraciones de las prácticas violentas corroboran las afirmaciones antes realizadas al ponerse de manifiesto que el 49% de la muestra reconoce el uso de la violencia como algo normal que puede acontecer en cualquier contexto, mientras que el 31% reconoce estas prácticas como incorrectas pero que no gozan de mucha seriedad.



**Gráfico 7. Valoración de las prácticas violentas.**

Los elementos abordados hasta el momento revelan la necesidad de extender estudios de este tipo a una muestra mayor de estudiantes, así como, a otros centros universitarios del país. Al mismo tiempo, resaltan la importancia de la búsqueda de nuevas alternativas que faciliten al abordaje de las prácticas violentas en pos de su prevención tanto en el contexto universitario como fuera de él, a partir del desarrollo de habilidades y procesos comunicativos que fomenten el bienestar personal, lo cual se revierte en una mayor calidad de vida.

Los resultados revelan también la importancia de la toma de conciencia crítica como momento inicial y necesario para fomentar cualquier cambio en este sentido, así como, la necesidad de desnaturalizar tales prácticas desde los niveles micro y macrosociales y transmitir valores que aboguen por el intercambio armónico entre las personas, lo cual rebasa cualquier esfuerzo individual para convertirse en un compromiso multidisciplinario.

Resulta válido además, repensar el trabajo educativo desarrollado en este nivel y en los anteriores (desde la escuela y la familia), que debe encaminarse a trascender la instrucción y a enseñar a nuestros ciudadanos a hacer, a ser y a comportarse, cuestiones estas planteadas desde lo formal pero que distan de los resultados obtenidos en la práctica cotidiana.

## CONCLUSIONES

Se constató la presencia de dificultades en el proceso comunicativo de los estudiantes universitarios, destacándose el centro de estudio, la comunidad y la familia como las principales áreas afectadas.

Se corroboró la tendencia al uso de la violencia psicológica reportándose la discusión en voz alta como la manifestación más utilizada por los estudiantes de la muestra.

Se reconocen como principales causas de las prácticas violentas las dificultades en la comunicación, dificultades en el manejo de conflictos y en la toma de decisiones, así como un conjunto de creencias que legitiman y naturalizan la violencia como forma de relación.

Se constató la naturalización e invisibilización que caracterizan a las actitudes violentas en el contexto universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Artiles, I. (2006). "Violencia de género: Obstáculos para su prevención y atención". *Revista Sexología y Sociedad*. No. 32, La Habana: 21-26.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- Veitía, I. (1997). "Violencia hacia la mujer en relaciones de pareja". *Revista Sexología y Sociedad*. Vol. 7, No. 3: 36-47.
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2003), Informe mundial sobre la violencia y la salud, <http://www.paho.org>. Sitio Organización Mundial de la Salud (agosto de 2011).
- Hirigoyen, M. (2007). *Impacto de la violencia sobre la salud integral*. Barcelona: Paidós.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pasillas, V. (2005). "Violencia, ética y pedagogía". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. X, No 27: 1149-1164.
- Tello, N. (2005). "La socialización en la violencia en escuelas secundarias. Proceso de descomposición social". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. X, No 27: 1165-1181.
- Cerezo, F (2008). "El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol5, No 1:19-25.
- Mora-Merchan, R. Ortega-Ruiz, & T. Jager (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar*. Landau, VerlagEmpirische.
- Díaz-Aguado, M., *Familia y escuela. Hacia una colaboración*, <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com> (septiembre 2012)
- Perea, A., López, G. y Loredó, A. (2008). "Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes". *Acta Pediátrica, México*. Vol.29, No. 4:210-214.
- Centers for Disease Control and Prevention (2007). "The effectiveness of universal school-based programs for the prevention of violent and aggressive behavior: a report on recommendations of the Task Force on Community Preventive Services". *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*. Vol.56, No. RR-7:1-12.
- Póo, A. M y Vizcarra, B. (2008). "Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa de Prevención de la Violencia en el Noviazgo". *Terapia Psicológica*. Vol. 29, No. 2: 213-223
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Díaz Tenorio, M., *Violencia Psicológica*, [www.redsem-lacuba.net/NoViolencia](http://www.redsem-lacuba.net/NoViolencia) (septiembre 2013)

# Carpeta de proyecto de vida: Una herramienta de evaluación.

María Juana Berra Bortolotti<sup>1</sup>  
Rafael Dueñas Fernández<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente trabajo expone la experiencia desarrollada en los cursos-taller de Orientación Educativa de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En estos, los alumnos elaboran una carpeta de proyecto de vida como una herramienta de aprendizaje y evaluación que permite la generación de un espacio de formación participativa, mediante la vivencia de su propio proceso de autoorientación. Proceso que les permite el conocimiento y el manejo de las diferentes herramientas didácticas necesarias para la orientación profesional, en particular del asesoramiento vocacional.

**Palabras claves:** Orientación Psicopedagógica, Orientación Profesional, Asesoramiento Vocacional, Carpeta Proyecto de Vida, Autoorientación.

**Abstract:** This article describes the experience gained in the course and discussion workshop imparted at the Faculty of Psychology, BUAP University, with the topic: "Educational Orientation". These students developed a folder called: project life, which is applicable as a learning and assessment tool that allows the creation of a rich context for participatory training, through the experience of their own self-orientation process. A process that allows them, the knowledge and management of the different educational tools necessary for career guidance with a particular view of vocational counseling.

**Key Words:** Counseling, Career Guidance, Career Counseling, Life Project Folder, self-orientation.

**Sumário:** Este artigo descreve a experiência desenvolvida no curso Oficina de Orientação Educacional da Faculdade de Psicologia da Universidade Autónoma de Puebla (BUAP). Nestes, os alunos a preparar uma pasta de projeto de vida como ferramenta de aprendizagem e avaliação que permite a geração de um espaço de formação participativa através da experiência de seu próprio processo de auto-orientação. Processo que lhes permite o conhecimento e gestão de diferentes ferramentas educacionais necessárias para a orientação profissional, aconselhamento profissional, em especial.

**Palavras chaves:** assistência, orientação de carreira, Aconselhamento de Carreira, o Projeto de pasta vida, auto-orientação.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El asesoramiento vocacional constituye como una de las competencias profesionales más significativas para el orientador educativo, cuya tarea es facilitar a los orientados, en contextos formales y no formales, las elecciones personales, académicas, profesionales o laborales más adecuadas para su integración comunitaria y social.

Uno de los grandes problemas que se observan en la práctica de los orientadores es la dificultad para sistematizar e integrar la experiencia y la proyección del proceso orientador de las personas para la toma de decisiones futuras.

---

1. Maestría en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora del Área Educativa y en la Especialidad en Orientación Educativa de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. yanebeb@hotmail.com

2. Maestría en Ciencias de la Educación y Especialidad en Orientación Educativa. Coordinador del Proyecto de Orientación Educativa (PROEDI) y docente de la Preparatoria Vespertina del Centro Escolar Licenciado Miguel Alemán. Orientador Educativo. durafe@hotmail.com

## JUSTIFICACIÓN.

El propósito, de este trabajo, es sistematizar la experiencia de aplicación de la carpeta de proyecto de vida como una herramienta de aprendizaje y evaluación en la formación de los orientadores desde la ciencia psicológica. Intenta construirse como una experiencia reflexiva y dialógica que permita a los alumnos desarrollar las competencias necesarias para el manejo de las estrategias y técnicas del asesoramiento vocacional en el área de orientación profesional.

El asesoramiento vocacional como parte del curso de orientación educativa, se implementa a través de talleres vivenciales de autoorientación, donde los alumnos de psicología establecen un aprendizaje de las principales estrategias y técnicas mediante la autoaplicación y autoevaluación de las mismas a través el uso de la carpeta de proyecto de vida.

Vamos a describir los principales elementos que consideramos pueden servir de ayuda para entender la experiencia de aprendizaje y evaluación de estos cursos-talleres de Orientación Educativa.

Es importante señalar que en este trabajo describimos el asesoramiento vocacional como elemento importante de la orientación profesional, siendo estas unas aéreas más relevantes de la orientación psicopedagógica desde el paradigma constructivista.

Así mismo, consideramos que el asesoramiento vocacional es complejo, y que existen otras opciones y enfoques para abordarla. Sin embargo en este trabajo nos centraremos en la carpeta de proyecto de vida, como una estrategia para enriquecer los programas de formación de los orientadores.

## OBJETIVO GENERAL.

Describir, y analizar las experiencias de formación de orientadores educativos mediante el uso de la carpeta de proyecto de vida, como una herramienta de aprendizaje y evaluación del asesoramiento vocacional, con la finalidad de establecer mejoras en los programas de orientación profesional.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El orientador se enfrenta hoy a la difícil tarea de orientar en tiempos de incertidumbre en todos los contextos socioculturales complejos (Bisquerra 1998:255).

En estos tiempos, es cada vez más difícil tener una visión global y descubierta del mundo adulto, de

las profesiones, el trabajo o del empleo. Esto implica para el orientador un nuevo reto, pasar de una visión tradicional de la orientación educativa psicométrica y remedial realizada en momentos puntuales de elección vocacional, dando énfasis a la transición de adolescentes y jóvenes a la vida activa, un tránsito de la escuela al trabajo. Visión acorde a una sociedad donde el ciclo vital de la mayoría de las personas se establecía con claridad a partir de su edad, género, clase social apoyada en rituales de tránsitos al mundo profesional y mundo adulto.

La sociedad actual se caracteriza por la complejidad de roles personales, familiares, profesionales y sociales, que se define por etapas de mayor transición que de estabilidad, con itinerarios de vida cada vez más difíciles para los jóvenes (Corminas, 1998:158).

Estos hechos exigen orientar para las transiciones, es decir, comprende a las personas de todas las edades en todos sus aspectos a lo largo y ancho de la vida: Implica enunciar una orientación más participativa, que como función global de la educación (Bisquerra, 1998:417), sea un pilar básico del sistema educativo que incida en la calidad y equidad de los procesos educativos, profesionales y laborales.

Una orientación entendida como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (Bisquerra, 2005:2), que incorpora a todos los agentes de la comunidad educativa (directivos, maestros, tutores, orientador, alumnos, padres de familia) como corresponsables de la actividad orientadora desde una perspectiva de prevención, desarrollo e intervención psicopedagógica (Santana 2007:123).

Si consideramos, que en nuestro caso los orientadores somos docentes de asignatura y que trabajamos con adolescentes que se encuentran en constante cambios, y están como lo señalamos anteriormente afrontando procesos de transición a la vida adulta y activa a la vez. Siendo, a su vez, un periodo crucial en el proceso de socialización profesional y laboral en la elaboración de sus proyectos de vida, es relevante construir el aula como un espacio de participación dialógica entre el docente orientador y el grupo de alumnos. Una orientación profesional que se centra en facilitar el asesoramiento vocacional mediante la Autoorientación.

Entendemos el asesoramiento vocacional como la ayuda técnica vocacional individual o grupal, encaminados a favorecer la satisfacción de la persona particular en el mundo académico, profesional o laboral

(Rivas 1998:28). Una ayuda técnica no vista desde un experto, sino desde el propio orientado como sujeto activo de su proceso orientador.

El término Autoorientación alude a la capacidad de evaluación de sí mismo que posee un sujeto y a la posterior capacidad de toma de decisiones propias con responsabilidad y madurez (IVEP, s/f: 11). En este trabajo queremos entenderla como la posibilidad que posee cada alumno de comprometerse con su propio proceso orientador, logrando las competencias necesarias para la elección y toma de decisiones con responsabilidad y madurez (Berra et al., 2011:2).

La carpeta en el proceso de autoorientación.

Llevar a cabo un proceso de autoorientación, requiere modificaciones y cambios importantes a la hora de llevar a cabo la dinámica del trabajo, más si consideramos que es una tarea de investigación que los alumnos realizan sobre sí mismos y sus contextos de interacción más significativos. Una proceso de autoorientación que enfatiza el aprendizaje cooperativo que permita la negociación y el diálogo entre iguales, en el grupo y con el orientador.

Por ello es necesario buscar modalidades e instrumentos que faciliten y sistematicen el proceso de seguimiento y evaluación del proceso de construcción del proyecto de vida profesional individual en un espacio colectivo de los orientados. Recientemente, y cada vez más, se está implantando la carpeta de proyecto de vida profesional como un instrumento que permite sistematizar y regular, desde una perspectiva dinámica y flexible, el proceso que se desarrolla en las aulas (Pozuelos, 2004:2).

Al intentar definir de carpeta como una herramienta didáctica, aparecen otras denominaciones como portafolios o dossier, se podría decir como lo indica Pozuelos (2004:2), si bien cada una de ellas responde a una intención, la verdad es que en general son más las coincidencias que las discrepancias que se observan pues todas aluden a una colección de trabajos que muestran los esfuerzos y progresos que realizan los estudiantes cuando abordan un estudio.

En este trabajo vamos a definir carpeta retomando a Miguel Hernández (en Blanch et al., 2011:13). La carpeta es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones varias por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio.

Estas producciones evidencian la práctica reflexiva personal y colectiva seguido por el alumno, y le

permiten a él y a los otros observar sus logros en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente con el orientador. Un proceso de formación en vivo y en directo de la actividad profesional para la que se está preparando (Cid, 2007:287).

El uso de la carpeta implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas ricas y lo más variada posible principalmente de carácter cualitativo que define la interacción orientador-orientado. Al mismo tiempo, es un método de autoevaluación, coevaluación grupal y la evaluación del orientador, que permite unir y coordinar un conjunto de producciones para emitir una valoración lo más ajustada posible a la realidad personal, escolar y profesional del orientado en su proyecto de vida (Blanch et al., 2011:14; Imbernon et al., 2003:45).

Carpeta de Proyecto de Vida (CPV).

Para D Ángelo (s/f: 3), el proyecto de vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. Es un modelo ideal sobre el que el alumno espera o desea ser ("yo quiero ser..." o "yo quisiera hacer...") en relación a sus posibilidades personales, familiares, educativas y sociales.

Realizar un proyecto, es también, aprender a hacerse responsable de su propia existencia. Quien tiene un proyecto para ofrecer a los demás y al mundo, seguramente tendrá un proyecto para su vida en ese mundo y con los otros.

En este trabajo pensamos a la Carpeta de Proyecto de Vida (CPV) como un recurso de autoorientación que permite a los alumnos desarrollar desde una práctica reflexiva, creativa y ética, las competencias necesarias para elección y toma de decisiones, personales, académicas y profesionales (Barragán, 2005:123).

Asimismo la CPV es una herramienta de aprendizaje y evaluación:

a) Como carpeta de aprendizaje no deja nunca de cambiar. Una carpeta de aprendizaje es la reflexión del orientado mediante relatos o argumentos sobre un momento puntual de elección vocacional.

b) A su vez, un complemento como evaluación formativa que recoge información sobre todo el proceso de orientación vocacional, y no sólo sobre el producto final introduciendo valoraciones sobre errores, dudas y conflictos experimentados durante su construcción con el propósito de la mejora del proyecto de vida

profesional (Blanch et al., 2011:92).

Concebimos así, a la CPV como conjunto de herramientas prácticas que recoge la planificación y organización de la intervención orientadora a trabajar con los alumnos hasta la consecución de los objetivos establecidos, relacionados con la promoción de niveles suficientes de autonomía, bienestar personal y profesional. Se trata entonces de de planificar y organizar de manera conjunta entre orientador y orientados la intervención a seguir, marcando los objetivos de la misma, indicando las dimensiones de intervención prioritarias, señalando qué recursos es preciso utilizar, cuál será el desarrollo de la intervención y los plazos de tiempo estimado.

La CPV pone de relieve el carácter reflexivo, creativo y de autoevaluación que se sigue para completar del proceso orientador, permitiendo un espacio de diálogo y negociación entre el alumno y el orientador, dando como resultado la posibilidad de una elección vocacional comprometida y responsable.

Si bien la CPV es personal, sin embargo en nuestro trabajo hemos optado por un modelo mixto que incluye tantos trabajos individuales y grupales, que hacen referencia así a ciertas actividades compartidas basadas en el aprendizaje cooperativo (Pozuelos, 2004:5).

## ACTORES INVOLUCRADOS

Alumnos de la facultad de Psicología que cursan la asignatura de Orientación educativa. La carpeta de proyecto de vida se trabaja como una herramienta didáctica para facilitar el conocimiento y aplicación de las diferentes técnicas de Orientación Profesional, en programas específicos de asesoramiento vocacional. Es una asignatura optativa del área educativa y se imparte 4 horas a la semana. Este modelo, también, se socializa, a través de servicio social, prácticas profesionales y talleres de formación docente.

## METODOLOGÍA

Nuestra metodología se sustenta en el enfoque constructivista, considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso-taller, como una creación conjunta del proceso orientador, del docente-orientador y el grupo de alumnos. Nuestro rol es el de mediadores, en un espacio participativo, de aceptación y respeto, donde se fomenta la discusión y el dialogo a través del trabajo grupal y el asesoramiento individual de los orientados teniendo como finalidad la construcción de sus proyectos de vida personales, académicos, profesionales o laborales. (Blanch et al., 2011:51)

A través del proceso de autoorientación tenemos como propósito que los alumnos puedan:

- **Vivenciar:** facilitar, a través de una experiencia con significado y relevancia personal, una conciencia de las implicaciones del proyecto de vida personal, las opciones educativas y laborales disponibles en nuestra sociedad.
- **Reflexionar:** facilitar la reflexión individual y grupal sobre la experiencia de autoorientación, con el fin de analizar, priorizar y compartir sus reflexiones, valorar y evaluar las posibles elecciones para realizar una toma de decisiones comprometida y responsable como ciudadanos. en la construcción de una sociedad democrática.
- **Visualizar:** facilitar la elaboración de una visión en la cual las experiencias personales, educativas, comunitarias y sociales permitan la construcción de un perfil de competencias profesionales.
- **Integrar:** facilitar la proyección a la realidad vivida, de sus elecciones académicas, profesionales o laborales pertinentes a las necesidades sociales y culturales actuales mediante la elaboración de sus proyectos de vida (Zabalza, 2011:27).

Este proceso se realiza a través las siguientes estrategias:

- a) El trabajo en pequeños grupos (5 o 6 alumnos) donde se elige un secretario que colabora con el orientador en la revisión de cuestionarios, entrevistas, fichas informativas u otras tareas, o en la autoaplicación de escalas o inventarios de aptitudes o intereses vocacionales.
- b) Se realizan diversas técnicas grupales, para lograr el aprendizaje de los diferentes recursos de la orientación vocacional, por ejemplo: técnicas de simulación, estudio de casos, entrevistas, a su vez, se realiza un asesoramiento individual para una adecuada elaboración de sus proyectos de vida.
- c) A partir del trabajo grupal colaborativo los alumnos intercambian información y se autoevalúan. se elige de dos a cinco casos particulares para ejemplificar o realizar preguntas sobre aplicación y evaluación de las herramientas y técnicas grupales del programa de orientación vocacional acorde a los contenidos de la carpeta.
- d) Se efectúa un seguimiento de cada alumno a través de una lista de cotejo de las herramientas de

cada apartado de la carpeta, además de incorporar notas para mejorar los trabajos realizados mediante la autoevaluación en escalas o inventarios, o en la búsqueda de información impresa o digital.

e) Entrega final de la carpeta de proyecto de vida profesional, la cual se evalúa mediante una escala de estimación acordada previamente con el grupo de orientados.

#### Contenidos de la Carpeta de Proyecto de Vida.

Considerando las dimensiones de la Orientación profesional de Bisquerra (1998:239), presentamos los apartados generales que debe elaborar cada alumno en su CPV:

- I. Autoconocimiento: Internos y externos.
- II. Conocimiento del mundo educativo y profesional.
- III. Proceso de toma de decisiones.
- IV. El mundo educativo o del trabajo.

Estas dimensiones se trabajan una variedad de herramientas (entrevistas, cuestionarios, escalas, inventarios auto informes, técnicas grupales) y existe la opción de que cada alumno respetando estas dimensiones pueda integrar su carpeta de forma particular.

### EVALUACIÓN

La necesidad de evaluar las carpetas de proyecto de vida profesional se justifica desde el momento que el orientador debe evidenciar que los alumnos han logrado diseñar un proyecto personal contextualizado que le permita implementar en la realidad su toma de decisiones personales, académicas, profesionales o laborales.

La evaluación debe vislumbrarse como proceso continuo y no una acción puntual llevada a cabo al finalizar el curso-taller. Tiene un carácter procesual que lo abarca todo, antes, durante y después de la tarea orientadora, que pretende la mejora de los proyectos de vida profesional para lograr el bienestar personal y social de los alumnos (Méndez et al., 2000:184).

En este trabajo retomamos a Pérez Juste (en Méndez et al, 2000:183) que define a la evaluación de programas de orientación como "un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros del programa, como base para la

posterior toma de decisiones para la mejora tanto del programa como del personal implicado, y de modo indirecto, el cuerpo social en el que se encuentra inmerso".

Desde esta conceptualización, queremos señalar que las carpetas, se convierte en un elemento que introduce criterios de racionalidad al proceso. La evaluación es necesaria para:

- Comprobar si la tarea mediadora del orientador está dando respuesta a las necesidades de orientación vocacional de los orientados.
- Valorar el proceso de auto orientación grupal e individual, como proceso vivencial y reflexivo para desarrollar conductas vocacionales que permitan la generación exitosa de sus perfiles profesionales o laborales.
- Estimar la toma las decisiones y la aproximación al mundo educativo o laboral de los alumnos desde un marco contextualizado a nuestra sociedad.

La evaluación debe vislumbrarse como proceso continuo y no una acción puntual llevada a cabo al finalizar el curso-taller:

- Es evaluación predominantemente cualitativa (cuestionarios, escalas y auto informes) que nos permite observar la práctica de los educandos e interpretarla en función de su proceso formativo, pero también es cuantitativa en tanto nos informa sobre el resultado y su traducción numérica que nos permite estimar el nivel de logro de los objetivos (Blanch et al., 2011:61).
- Se define también una evaluación basada en tareas de ejecución, que no excluye los conocimientos y el cambio de actitudes necesarios para lograr una adecuada toma de decisiones académicas o profesionales.
- El asesoramiento de los alumnos-orientados en su proceso de formación como orientadores, en un espacio vivencial de autoorientación, es una estrategia que nos permite evaluar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de las competencias previstas en el curso-taller.

#### Principales técnicas de evaluación:

- Matriz de evaluación.
- Análisis de las tareas.
- Entrevista personal o grupal.
- Escala de estimación con los siguientes

parámetros de evaluación de calidad:

o Eficacia, (como la relación entre los objetivos perseguidos y objetivos alcanzados en su formación).

o Satisfactoriedad, como nivel de realización de los participantes y pertinencia (elecciones profesionales contextualizadas) a través de indicadores tales como: Estructura de la CPV, número de herramientas en cada apartado, y la presentación de los proyectos personales, familiares, profesionales o laborales (Berra et al., 2012:8).

## RESULTADOS

Para finalizar es importante señalar la necesidad de realizar una valoración de las fortalezas y debilidades del uso de la carpeta de proyecto de vida en la formación de futuros orientadores.

### A. Fortalezas:

- Al ser un taller vivencial, los alumnos (80% a 90%) se motivan para conocer las diferentes estrategias y técnicas del asesoramiento vocacional.

- A su vez en el trabajo grupal e individual se construyen espacios de discusión y reflexión sobre sí mismos y sus compañeros, que les permite tomar conciencia del proceso de autoorientación, como un proceso participativo y social.

- La carpeta nos permite realizar una evaluación continua (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) tanto de proceso orientador del alumno, así como el conocimiento, el uso y valoración de las estrategias y técnicas del asesoramiento vocacional

- En general los alumnos expresan satisfacción personal y académica en la realización de su carpeta de proyecto de vida. Algunos regresan con los orientadores que imparten la asignatura, por asesorías cuando realizan prácticas profesionales y servicio social.

### Debilidades

- Siendo una materia optativa, algunos alumnos (10% a 15%) no se comprometen en su proceso de autoorientación, observándose cierta apatía y un desempeño regular en el uso de la carpeta, donde se manifiesta cuando no realizan todas las correcciones sugeridas.

- En la entrega final de la carpeta se observa productos regulares, en unos algunos alumnos, como requisito para aprobar el curso-taller.

## CONCLUSIÓN

Es nuestra experiencia, con los alumnos de la facultad de psicología la CPV ayuda a vivenciar a los alumnos su proceso de autoorientación mediante el asesoramiento vocacional la construcción de su proyecto de vida profesional.

La CPV como herramienta de aprendizaje nos facilita la comprensión y uso adecuado de las estrategias y técnicas del asesoramiento vocacional. Y como herramienta de evaluación nos permite valorar mediante la sistematización los elementos de mejora de los proyectos de vida, de sus participantes, del orientador y de los programas de orientación profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMPO (1998). Código Ético del Orientador. Educativo. AMPO: México.
- Barragán, Sánchez R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139. [[http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm)].
- Berra y Dueñas (2011) Experiencias del Proyecto de Orientación Educativa Integral en el 9º Congreso nacional de orientación educativa. "La práctica de la Orientación Educativa, ante las Reformas de la educación en México" AMPO y Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Págs. 6.
- Berra y Dueñas (2012). Evaluación de los talleres de formación de orientadores. Congreso internacional de Educación: Evaluación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. IISUE, UNAM. Págs. 10.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la Orientación Educativa, en la *Revista Mexicana de Orientación Educativa* N°6, julio-octubre de 2005. México. Págs. 52.
- Bisquerra, R. (1998). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. España: Praxis. Págs. 592.
- Blanch y otros (2011). Carpetas de aprendizaje en educación superior: una oportunidad para repensar la docencia. España: Universidad de Barcelona. págs. 126.
- Cienfuentes, V., Holgado A. y Sendín P. (1998). Sobre el Practicum y los modelos de intervención psicopedagógica. *revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* .N°2 (Vol.2). En [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6644/2/RGP\\_2-15.pdf.txt](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6644/2/RGP_2-15.pdf.txt).
- Cid, Sabucedo, A., Ocampo Gómez, C. I. (2007). Funciones tutoriales en el prácticum de psicopedagogía en la universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de educación* 344, septiembre-octubre 2007. España: Ministerio de Educación. Págs. 285-306.
- Corminas, E. (s/f). Transiciones y Orientación *Revista de*

- Investigación Educativa. Vol. 16, n. 2, En <http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/46584/001025.pdf?sequence=1> págs 155-184.
- D'Angelo O, (s/f). Proyecto de vida y desarrollo integral humano: En Revista Internacional Crecemos. Año 6 No. 1 y 2 Puerto Rico. Págs. 3.1
- IVEP (s/f). Programación didáctica para la preparación de oposiciones de la especialidad de formación y orientación laboral: la orientación profesional y laboral. principios básicos y modelos de intervención, en la formación inicial y en la formación continua. autoorientación en: [http://ivep.net/Documentos-Descargas/Fol/FOL\\_Tema\\_2.pdf](http://ivep.net/Documentos-Descargas/Fol/FOL_Tema_2.pdf)
- Imbernon. F. y Cano. E. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2). Págs. 43-51.
- Hernández Fernández, A.; González Fernández, N.; Guerra Liaño, S. (2006). «Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. Revista de Psicodidáctica 11, núm. 2: págs. 1-18.
- Méndez J. M. y Monescillo M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. XXI Revista de educación. Universidad de Huelva 181-202.
- Pérez, Gómez A. (2010). Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Barcelona: Grao.
- Pozuelos, f. j. (2003/2004). La carpeta de trabajos: una propuesta para compartir la evaluación en el aula. Cooperación Educativa: Kikiriki. 71/72 págs. 37-43.
- Rivas, Francisco (1998). Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento. Madrid: Morata Págs. 436.
- Santana, L. (2007). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide. Págs. 375.
- Universidad de Granada (210-2011) Cuaderno de Practicum en los centros educativos .Especialidad: Orientación educativa España: Universidad de Granada. Págs. 24.
- Zabalza M. (2011) El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión: Revista de Educación No 354 Enero-abril 2011. España: Ministerio de Educación. Págs. 847

# Ethos y formación profesional del psicólogo

José Gabriel Montes Sosa<sup>1</sup>

**Resumen:** Se hace una reflexión sobre el concepto Ethos y se describe la misión y la visión de las instituciones que llevan a cabo la enseñanza de la psicología en el Estado de Puebla. De acuerdo con la información obtenida son 25 instituciones: una universidad pública y tres incorporadas a la misma, una incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y las demás son privadas incorporadas a la SEP. En síntesis una pública y 24 privadas. La misión se clasificó en tres categorías: conocimiento, formación y servicio a la comunidad; la visión en dos: reconocimiento y campo profesional. Concluyendo que solo cuatro de ellas están acreditadas y hay 20 investigadores reconocidos con proyectos de investigación. Se destaca, además, la importancia de resignificar la misión y visión desde el concepto Ethos y se plantea establecer elementos procedimentales para evaluar el alcance real de los mismos, lo que generan una convivencia entre sus integrantes y prácticas que se tendrán en un futuro inmediato.

**Palabras claves:** Ethos, misión, visión, formación.

**Abstract:** A reflection is made about the Ethos concept and both the mission and vision of the institutions that teach psychology are depicted. According to the gathered information there are 25 institutions: A public university, three that are incorporated to said public university and the rest are all, one incorporated to the National Autonomous University of Mexico (UNAM) and the rest are private ones which are incorporated to SEP. The mission was divided in three categories: knowledge, training and community service; the vision was divided in two: recognition and professional field. Concluding that only four of them are credited and there are twenty credited investigators with investigation projects. It is highlighted as well the importance of resignifying the mission and vision coming from the "ethos" concept and its proposed to establish elements to evaluate the real extent of them, which generates a coexistence between its members and the practices that will be happening on a near future.

**Key Words:** Ethos, mission, vision, formation

**Sumário:** A reflexão sobre o conceito Ethos e se descreve a missão e a visão das instituições que realizam o ensino de psicologia no Estado de Puebla. De acordo com a informação obtida são 25 instituições: uma Universidade Pública e três incorporadas na mesma, uma incorporada na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e as demais são privadas incorporadas na SEP. Em síntese uma pública e 24 privadas. A missão foi classificada em três categorias: conhecimento, formação e serviço comunitário; a visão em dois: reconhecimento e campo profissional. Concluindo que só quatro delas são acreditadas e há 20 pesquisadores reconhecidos com projetos de investigação. Destaca-se a importância de reinterpretar a missão e visão a partir do conceito Ethos e está previsto estabelecer elementos processuais para avaliar a extensão dos mesmos, que geram uma convivência entre os seus membros e as práticas que será no futuro próximo.

**Palavras chaves:** Ethos, missão, visão, formação.

## INTRODUCCIÓN

Cuando se elabora un plan de estudios específicamente de psicología, y me refiero no solo a los profesionales que lo construyen, sino también a las personas para quienes representa un negocio y posicionamiento en el mercado educativo, ¿en qué se basan para construirlo? Por supuesto, realizan un estudio de mercado, la

viabilidad del mismo, los distintos enfoques teóricos, su estructura y formas de organización entre otros, y se establece, como punto nodal lo que se denomina misión y visión como elemento sustancial. Sabemos que, además, contribuye a la propaganda en sus páginas Web, en los trípticos, e incluso forma parte de la imagen

---

1. Dr. en psicología Profesor-Investigador de la Maestría en Educación Superior Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. laikatiti@hotmail.com

de las instituciones y hasta de sus computadoras como protector de pantalla.

En ese sentido se considera importante, entre otros aspectos, conocer cuál es la misión y visión de las instituciones educativas que contribuyen a la enseñanza de la Psicología en el Estado de Puebla. Su relevancia radica, no solo en llenar ese espacio como mero requisito administrativo, sino redimensionarlo, darle un aire “más fresco”, desde una perspectiva diferente, resignificarlo, valga la expresión, realizando una resemantización.

## PROBLEMATIZACIÓN

En cómo se hacen cosas con palabras como dice Austin (2008). El lenguaje no solo describe, es una práctica social y se construyen realidades con ésta. Partimos de la siguiente premisa: la misión y visión son, en esencia, la manera en que esa comunidad educativa se forma y convive durante el tránsito que tendrá en esa estancia. Así, el propósito del texto es, por una parte, repensar las instituciones educativas desde la idea de Ethos y, por otra, describir la misión y visión que manifiestan las instituciones que ejercen la enseñanza de la psicología en el Estado de Puebla, lo que posibilite, desde estudios regionales, comprender la situación de las instituciones educativas y la formación profesional del psicólogo.

No es propósito visualizar las diferentes teorías, modelos de psicología o estrategias pedagógicas-didácticas, no porque no se consideren importantes, pero se presupone que, en el caso de las teorías y modelos, parten de premisas, digamos universales; evidentemente, el contexto, la singularidad del caso y la prudencia de su aplicación es de suma importancia, sino atender al Ethos de convivencia, de las costumbres de acción, lo que genera una distinción con otras comunidades y que propiciará una pauta de ser psicólogo. En ese sentido, las instituciones que llevan a cabo la enseñanza de la psicología en el Estado de Puebla, ¿qué proponen? ¿Dónde se puede evidenciar el Ethos de esas comunidades de formación? La estrategia empleada fue describir lo que señalan respecto a la misión y la visión. Así el concepto de Ethos puede llevar a reconsiderar la manera de construir la misión y la visión, además de establecer ciertos aspectos procedimentales en la formación profesional de las instituciones educativas.

## DESARROLLO

Ethos

Ethos, como lugar de estancia, una morada, de hábitos, de costumbre, es pues, un espacio donde se comparte una forma vivir; una convivencia, un carácter, una ética, que guiará nuestra forma de actuar.

Nos dice Luis Cesar Santiesteban (2009:173)

Como se sabe, la palabra griega “Ethos” posee dos acepciones: por un lado, [...] quiere decir hábito, costumbre, y es principalmente en esta significación que se mueve la comprensión ética de Aristóteles. Por otra parte, [...] significa lugar de habitación, lugar de residencia del hombre, concepción que se encuentra sobre todo en Heráclito.

Es importante resaltar esta idea de la casa en la que se mora, lo que implica un carácter que se moldea, porque si lo pensamos es en la casa donde nos alojamos que se nos forma; pero muy posiblemente el segundo lugar, y a veces el primero, donde permanecemos el mayor tiempo, es el lugar en donde estudiamos, mismo que en ocasiones llega a convertirse en refugio. De tal forma, es importante que, en la comunidad educativa a la que se pertenece, se tome en consideración el tránsito que las personas tienen en ese espacio.

“Dice el propio Heráclito: la estancia (ordinaria) es para el hombre el espacio abierto para la presentación del dios (de lo extra-ordinario)” (Citado por Heidegger, 2007: 291) Aquí se encuentra la clave, es decir, se trata de que en esa cotidianidad de nuestra comunidad educativa y formación profesional, en esa convivencia se encuentre lo extraordinario del ser. En este mismo texto Heidegger señala que Platón:

...cuenta un dicho que supuestamente le dijo Heráclito a unos forasteros que querían ir a verlo. Cuando ya estaban llegando a su casa, lo vieron calentándose junto un horno. Se detuvieron sorprendidos, sobre todo porque él, al verlos dudar, les animó a entrar invitándoles con las siguientes palabras: También aquí están presentes los dioses. (290)

Descubrir en lo ordinario, lo extraordinario: la valoración del Ethos, en esa morada no solo de la formación profesional, sino personal donde los sujetos vayan encadenando una serie significantes, que nos va dejando huella en el trato y convivencia cotidiana.

Todo ello nos lleva no solo preocuparse y ocuparse por el proceso de conocimiento que de alguna manera, está asegurado por los procesos de evaluación y acreditación, tanto internos como externos, sino de nuestro Ethos; esa parte afectiva que de alguna manera establece ciertos mecanismos que permiten la evaluación y valoración de esos procesos. Si esto no ocurriera, podríamos caer en un nihilismo, cuyas consecuencias, se considera que se vive hoy en el ámbito profesional. Por otra parte, no hay una separación entre conocimiento y ética: así como teoría y práctica, son elementos que indisolublemente se encuentran articulados, en la medida que los conocimientos, los saberes se valoran.

Señala Gadamer (2001:127) refiriéndose a Aristóteles.

“En efecto, el concepto de ethos, tan y como él lo pone como fundamento, expresa precisamente que la “virtud” no consiste solo en el saber, que la posibilidad de saber depende, más bien, de cómo sea uno. Y ese ser de cada uno ha experimentado, a su vez, su impronta precedente por medio de la educación y la forma de vida” (126) y más adelante señala: “Pero Aristóteles consigue dilucidar de tal modo la esencia del saber moral, que abarca en el concepto de “elección preferencial” no sólo la subjetividad de la conciencia moral, que enjuicia el caso del conflicto, sino también la sustancialidad sustentadora del derecho y de la costumbre, que determina su saber moral y correspondiente acción de elegir. Su análisis de la phonesis reconoce en el saber ético una forma del ser moral mismo, una forma que –en consonancia- no puede desligarse de toda la concreción de lo que él denomina ethos.”

Debe ser de vital importancia la misión, la visión, el perfil de egreso y los valores explícitos o implícitos y que se revaloricen en esa cotidianidad de la comunidad educativa, sin olvidar su sentido último; es decir, la cultura que se alberga en ese espacio.

La familia, la sociedad y el Estado determinan la estructura esencial del hombre, llenando su ethos con contenidos que varían. Es verdad nadie sabe decir todo lo que puede llegar a ser el hombre y de sus formas de convivencia y, sin embargo, esto no quiere decir que todo sea posible y que todo pueda instituirse según la arbitrariedad y el capricho, tal como el poderoso lo quiera. (Gadamer.2001: 133)

Se debe establecer los mecanismos que posibiliten que el Ethos propuesto se viva. El Ethos tiene que tener una repercusión en nuestro comportar, en nuestro actuar. Los afectos van configurando el Ethos, lo pueden ir reconstruyendo, estos se manifiestan en sus comportamientos cotidianos donde debe prevalecer una ética de la indagación, no una evaluación punitiva. Ese comportamiento debe observarse, además, desde una ética del acompañamiento y vislumbrar, con los mejores motivos, sus comportamientos donde el indagar anticipe al juzgar; en síntesis, una disposición afectiva de comprensión.

No se debe olvidar el Ethos de donde provenimos, ni los propósitos de la comunidad educativa. Debemos cuidar el Ethos al que se pertenece, no solo por conservar una identidad, que sin duda es importante, sino por lo que implica en el trabajo profesional y su conducción ética con los otros. Es importante, también, plantear los mecanismos que posibilitan que ese Ethos se viva y se haga pleno en toda la comunidad, no solo el conocimiento que se aprende, sino también los elementos comportamentales que guían nuestro actuar.

## MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación documental, revisando el periódico El Sol de Puebla y el periódico Síntesis, en temporada de inscripciones en licenciatura en el año 2013 y 2014, donde la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por ser la Universidad Pública del Estado, publica las convocatorias y resultados de su proceso de admisión. También se efectuó una búsqueda en internet de instituciones que efectúan la enseñanza de la psicología, además, de consultarse la página de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. Todo lo anterior arroja un total de 25 instituciones, de las cuales una es Universidad Pública, tres son incorporadas a la misma; una es incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México y las demás son privadas incorporadas a la SEP. En síntesis una pública y 24 privadas.

Se revisaron, además, los trípticos que ofrecen las instituciones y sitios Web de las mismas, recabando los siguientes elementos: nombre de la Universidad, misión, visión, objetivos, valores que aparezcan de manera explícita, asignaturas que establezcan la ética y perfil de egreso. Para este trabajo se presenta la misión y la visión. En un trabajo posterior se trabajará los demás elementos dentro de lo que se suele llamar la Ética de las profesiones, que sin duda forma nuestro Ethos.

## RESULTADOS

Se presenta la transcripción de la información obtenida. Es importante destacar que se mantiene el anonimato de las instituciones, pues, el propósito no es establecer quién cumple de mejor manera los requisitos, sino identificar lo que las instituciones proponen en la formación profesional del psicólogo y lo que se espera que se viva en ese espacio educativo. A continuación se expone la misión que se ha considerado estructurar en tres categorías.

### Misión

#### 1. Conocimiento

- “Promover y difundir la cultura a nivel superior. Promotora y activadora de desarrollo académico”.
- “Brindar Educación Superior desde un enfoque de corresponsabilidad, mediante recursos didácticos y tecnológicos, para formar profesionistas con conocimientos técnico-humanistas que trasciendan en el ámbito laboral y que atiendan las necesidades empresariales y sociales”.

- “Productos de investigación científica en el campo del conocimiento”.
- “Somos una institución de... vanguardia y comprometida con la generación del conocimientos, que impulsa el desarrollo y la capacidad creativa, la innovación y la actitud emprendedora en los alumnos, catedráticos, personal administrativo directivo, con ética y responsabilidad social”.
- “Ser una institución educativa comprometida con cada persona que requiera formación, actualización y especialización con un alto grado de profesionalismo, ética y servicio; basada en la vanguardia académica y en una amplia gama de opciones educativas de calidad, atendiendo a la realidad económica del país”.
- “Formar líderes competitivos que respondan con creatividad y calidad de los retos científicos y tecnológicos de su entorno para conformar una sociedad justa y humana”.
- “Formando profesionales con calidad académica, científica, ética, humanista y socialmente responsables”.
- “Formar profesionistas de excelencia, con liderazgo y ética profesional, mediante la continua actualización de planes y programas de estudio, empleando técnicas didácticas de vanguardia, soportadas por equipo tecnológico avanzado, contribuyendo a una mayor equidad en el acceso a la educación superior, favoreciendo el desarrollo socioeconómico y cultural del país”.
- “Formar profesionales con un elevado nivel académico, líderes con un alto sentido de la ética. Emprendedores y comprometidos con su deber profesional”.
- “Realizar procesos educativos y desarrollo humano... ante la necesidad de formación de profesores, directivos, en investigación, y psicología, para el logro de competencias profesionales, docentes, gerenciales, e investigativas con ética, requeridas en el campo educativo medio y superior, así como en el sector salud público y privado”.

## 2. Formación

- “Brindar servicios de calidad en el proceso de la enseñanza - aprendizaje a nivel licenciatura, así como producir conocimientos a través de la investigación, para dar solución a los problemas sociales en nuestra región y el país”.
- “La formación integral de sus alumnos, con

valor ético, responsabilidad de pensamiento, acción y compromiso social, a través de una planta docente comprometida con la excelencia académica para satisfacer las necesidades del entorno local y global dentro de un marco de conocimientos científicos, pluralidad y responsabilidad social”.

- “Formamos una comunidad de conocimiento porque lo entendemos como el centro del desarrollo humano y nos dedicamos a estudiarlo, producirlo, transmitirlo de generación en generación y a emplearlo en la solución ética de los problemas del desarrollo nacional y regional. Leales a nuestra tradición de investigación científica, social, humanística y tecnológica, es nuestra voluntad sostener e incrementar la capacidad y calidad de la investigación”.

- “Dedicada a la formación integral de académicos y profesionales con capacidad de investigar, crear y difundir conocimientos; para contribuir a la preservación del medio ambiente, el crecimiento y el desarrollo social, en condiciones de equidad, seguridad y justicia”.

- “Formar Profesionistas emprendedores con valores humanos, que posean una actitud de liderazgo y compromiso con el desarrollo del país”.

- “Contribuir a la transformación de la sociedad mediante una educación de alta calidad, productiva y eficiente a través de la información integral de mujeres y hombre con carácter, competitivo, profesional y asertivo capaces de colaborar en la conservación y rescate del patrimonio: histórico, cultural, científico, ecológico y tecnológico”.

- “Formar hombres y mujeres profesionales, competentes, libres y comprometidos para y con los demás; generar conocimiento sustentado en su excelencia académica y humana, en diálogo con las distintas realidades en las que está inmersa, para contribuir a enfrentar las diversas formas de desigualdad y exclusión social con el fin de promover el desarrollo sostenible teniendo como horizonte la construcción de una sociedad más justa y humanamente solidaria”.

## 3. Servicio a la comunidad

- “Mayor interacción con la sociedad de la región, a través de sus egresados y servicio social”.
- “Mantener viva la pasión en nuestros estudiantes con el propósito de ser visionarios y expresarse en su entorno personal, social y profesional como agentes de cambio”.
- “Formar profesionales... capaces de responder de manera competente, reflexiva, creativa y crítica a los múltiples desafíos que enfrenta al ser humano en la

complejidad de la sociedad contemporánea, al brindar procesos educacionales de calidad, que integren los conocimientos teóricos y la investigación, con el fin de fomentar en los alumnos destrezas y competencias profesionales”.

- “Formar de manera integral y responsable a los profesionales...bajo una actitud de compromiso y ética que contribuye al desarrollo humano y el bienestar social”.
- “Responsabilidad e Inclusión Social, a fin de incrementar su Compromiso Social”.
- “Formación vinculación de profesionales que aglutine sus intereses y aspiraciones, vertebrándolos con las necesidades sociales para así transformar su entorno, siempre sustentando en la excelencia y la pertenencia de sus estudios con un visión humana”.
- “Educar y formar a la comunidad universitaria con calidad y principios para ser competitiva en la transformación de la sociedad a través de la vinculación con ella”.
- “Forma profesionales acorde con la realidad social, con actitud de servicio y de excelencia, emprendedores, con ejercicio de liderazgo, comprometidos consigo mismos y con la sociedad, capaces de asumir y solucionar los problemas y retos actuales, fomentando el análisis crítico en beneficio de la humanidad y la patria”.
- “Nuestra misión la podemos definir a la luz de una inspiración católica, como la creación de corrientes de pensamiento y la formación de líderes que transformen a la sociedad, que respeten a la persona humana en su dignidad y libertad, que sean responsables, que sean congruentes en el pensar, decir y hacer y que crean en valores como la verdad, la solidaridad, la honestidad, el amor, la libertad y la justicia y los vivan con sentido de trascendencia”.
- “A la luz de esta misión, el propósito de la... se puede sintetizar en una frase que presupone toda la filosofía e intencionalidad institucional: Crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen a la sociedad”.

## Visión

La visión se puede establecer en dos categorías a saber:

### 1. Reconocimiento

- “Mantener el liderazgo educativo regional con la prospectiva de lograr reconocimiento nacional, posicionándonos como una institución altamente competitiva”.
- “Ser una institución educativa, reconocida en

el sector privado, social y público como generadora de profesionales con mentalidad competitiva y actitud permanente de superación”.

- “Ser reconocida como la Universidad dedicada a la formación de capital social que corresponda a los retos socio-empresariales a través de la certificación y acreditación de los servicios que brindamos”.
- “Ser la Institución de Educación Superior líder... a través de la consolidación académica y el posicionamiento en el mercado educativo”.
- “Ser una institución consolidada y reconocida como un ente activo de desarrollo social, que a través de una educación integral basada en valores humanos, contribuya a la formación de profesionistas emprendedores y líderes, capaces de generar conocimiento científico y tecnológico”.
- “Ser la Institución educativa líder en el sureste de México que forme seres humanos, competitivos, innovadores y exitosos en el ámbito profesional y con alto compromiso social”.
- “Producción de conocimiento y formación”.
- “Especializada en la enseñanza e investigación... que mantiene un alto nivel académico en sus cátedráticos e investigadores con la finalidad de potenciar las capacidades de sus egresados, lo cual les permitirá ser reconocidos por la calidad de su desempeño”.
- “La generación de productos de investigación en el campo del conocimiento... permitirá a la Institución tener el liderazgo académico, científico y la pertinencia social”.
- “Es reconocida como socialmente responsable e incluyente”.
- “El desarrollo, actualización e innovación de planes de estudio y programas educativos en un modelo institucional veraz con proyección regional, nacional e internacional acorde a las necesidades actuales y futuras de la sociedad y del mundo globalizado, con sentido ético y humanista”.
- “Comprometido con una educación superior de calidad para contribuir al desarrollo sostenido, sustentable y equitativo del entorno. Una institución educativa altamente reconocida de México, por el liderazgo de sus egresados en los sectores privado, público y social”.
- “Será un referente de formación y vinculación social, como un actor determinante en la transformación

de su entorno en las actividades que desarrolle, aportando responsablemente sustentabilidad al desarrollo de Puebla y de la región”.

- “Será reconocida por la sociedad como institución de calidad que educa y forma con los principios de fraternidad, libertad, equidad y respeto”.

- “Será reconocida por la calidad de la formación, por los valores, el sentido humanista y espíritu emprendedor de sus egresados, sustentada por los recursos humanos y materiales idóneos, para que sean capaces de resolver los problemas del entorno a través de su profesión”.

- “Hemos asumido el compromiso de convertirnos en el mediano plazo en una institución educativa reconocida a nivel nacional, al crear modelos y programas educativos de calidad que nos permitan alcanzar la excelencia educativa”.

- “Queremos ser una Facultad... de reconocido prestigio en Puebla, en México y en el mundo, comprometidos a dar una respuesta oportuna y en profundidad a las necesidades de la sociedad específicamente en el ámbito de la salud pública, en congruencia con nuestros valores”.

- “Somos una universidad en donde los servicios educativos en todos los niveles tienen acreditados la mayor parte de sus programas y se llevan a cabo conforme a un modelo académico cuyo eje es el desarrollo de la capacidad de aprendizaje del estudiante, y que ha incorporado plenamente las diversas modalidades y tecnologías de información, aprendizaje y administración; este modo es flexible, abierto a oportunidades de intercambio regional, nacional e internacional. Contamos con docentes competentes e intercambio regional, nacional e internacional. Contamos con docentes competentes y convencidos de los méritos del modelo y dotamos a nuestros egresados con un perfil de competencias profesionales que les facilita el acceso al empleo y su afirmación profesional”.

- “Queremos ser una Facultad de psicología de reconocido prestigio en Puebla, en México y en el mundo, comprometidos a dar una respuesta oportuna y en profundidad a las necesidades de la sociedad específicamente en el ámbito de la salud pública, en congruencia con nuestros valores”.

- “Consolidar a la Facultad de Psicología con un programa educativo que le permita ser competitiva a nivel nacional, nutrida por redes de conocimientos científicos, tecnológicos y humanos, rescatando los valores éticos y sociales del entorno”.

## 2. Campo profesional

- “El universitario contará con programas educativos acreditados, que coadyuven a formar profesionistas calificados y competitivos, que desarrollen habilidades creativas, emprendedores, y capaces de adaptarse a los procesos de cambio en el mundo globalizado”.

- “Ser una institución de educación superior con óptimo nivel académico que con el nivel de sus catedráticos, investigadores, directivos y administrativos transforme las capacidades de sus alumnos, dotándolos de herramientas que les permitan triunfar social y profesionalmente, integrando un presente de excelencia académica y proyectando un futuro de calidad de vida y compromiso social”.

- “Desarrollarnos como una institución educativa, líder nacional en el ámbito de la psicología”.

- “Ser una institución de nivel superior que impulse una educación de calidad y promueva en sus alumnos la búsqueda de su superación”.

- “Ser una universidad altamente creativa e innovadora, que practica la democracia y es participativa. Es de valoración y prestigio nacional e internacional, paradigma de difusión y creación de conocimientos. Estrechamente vinculada con su medio; forjadora de ciudadanos y profesionales de alta competencia; promotora de pensamiento crítico, generadora y plataforma de saber científico y tecnológico de la sociedad futura”.

- “Ser la mejor institución de formación académica y desarrollo humano integral en competencias profesionales, docentes, directivas, e investigativas en ciencias, con ética, desde la educación media hasta la superior en el campo de la psicología, y educación continua multidisciplinaria en Puebla y otras regiones de nuestro país”.

- “Ser una Universidad de referencia por su calidad formativa, de investigación y articulación social, especialmente del Sur de México, con base en su pensamiento crítico, en sus propuestas formativas innovadoras y en la pertinencia de sus programas y proyectos, desde el paradigma de una globalización incluyente y solidaria”.

## DISCUSIÓN

Preguntas surgen, como por ejemplo, ¿Cómo sabemos que se está llevando a cabo lo anterior? ¿Es posible identificar o medir lo propuesto? ¿Cómo impacta la misión y visión en el entorno, a través de sus egresados? Se considera

que eso ya concierne a las instituciones que ejercen la enseñanza de la psicología en el Estado de Puebla y, por supuesto, a todos aquellos que están involucrados en el aprendizaje de la psicología y, de manera muy concreta, a quienes estamos frente a grupo. Más allá de la infraestructura, recordemos hacer de lo ordinario, algo extraordinario. Por supuesto, los directivos y dueños de las instituciones tienen que considerar, para que nuestra profesión cumpla su cometido en su campo profesional, los resultados de la misión: formar profesionales con conocimientos, recursos didácticos-tecnológicos, procesos educativos y desarrollo humano, que estos sean creativos, competentes, que tengan habilidades para la investigación, con valores humanos y éticos, que respondan a los desafíos de la sociedad, de manera justa y equitativa...; y de la visión: ser reconocidos a nivel estatal, regional, nacional, internacional, con valores humanos, investigadores, científicos, que cuenten con programas educativos de alto nivel, con un sentido ético...

La agrupación que se hizo de la misión nos devela tres categorías a saber: conocimiento, formación y servicio a la comunidad; la visión en dos: reconocimiento y campo profesional. Sin duda es posible establecer otras más, sin embargo lo anterior nos vislumbra una situación y compromiso con la profesión y la sociedad.

Es importante destacar, además, que solamente cuatro instituciones se encuentran acreditadas en la implementación de licenciaturas en psicología: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de las Américas Puebla, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y la Universidad Iberoamericana Puebla, por el Consejo Nacional de Enseñanza de Investigación en Psicología (2014). No hay revistas especializadas en psicología con registro ISSN, en el pasado hubo, sin embargo, no tuvieron continuidad.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Investigadores (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, hasta el 1 de Enero del 2014) se encuentran 20 investigadores reconocidos en las siguientes áreas disciplinares: otras especialidades en materia de pedagogía 6; psicología social 4; psicología experimental 3; teorías y métodos pedagógicos generales 2; estudio de la personalidad 1, otras especialidades en materia de psicología 1, psicología de la educación 1, psicología general 1, psicología patológica 1. Los cuales tienen su adscripción en cuatro universidades: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con 8, Universidad de las Américas Puebla con 5, Universidad Popular en el Estado de Puebla 4 y Universidad Iberoamericana Puebla con 2. Con esto no se pretende decir que una institución acreditada o reconocida por sus investigadores es mejor

que otra, puesto que para ello se debe considerar varios aspectos. Sin embargo, es importante que aquello que se construye en la misión y la visión sea considerado y resignificado.

Es posible preguntarnos si existe una crisis del Ethos, un desinterés, un nihilismo, en el sentido de construir cualquier valor y anotar lo que sea; o si realmente existe una razón, un para qué. Sí es así, nos encontramos con la oportunidad de configurar un nuevo Ethos, una nueva morada. Así el Ethos, nos devela, el saber qué y el saber por qué, además de nuestras formas comportamentales y de atención a las personas con las se trabajara, lo que es parte sustancial en la formación profesional, porque el Ethos es también una forma evaluarse y de ejercitarse

Clifford Geertz (2005:118) nos destaca en su texto la interpretación de las culturas:

El ethos de un pueblo es el tono, el carácter y calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de ánimo: se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo que la vida refleja...el ethos se hace intelectualmente razonable al mostrarse que representa un estilo de vida implícito por el estado de cosas...

Debe haber una disposición afectiva de los integrantes de la comunidad para que se lleve a cabo el Ethos. Los afectos tienen que ver con aquello que nos altera, que evidencia emociones y sin duda la emoción, implica una valoración, que nos permite, con ello, tomar una decisión. ¿Qué afectos estamos generando en nuestra comunidad educativa? ¿Qué Ethos se prioriza? y sobre todo ¿De qué manera se hace presente, se vivencia? ¿Cómo aseguramos su presencia en nuestra morada, en nuestro habitar?

Los hacedores de instituciones educativas, construyen un Ethos. Es importante cuando reciben a los alumnos y alumnas, percibirlos como invitados a casa, tratarlos con hospitalidad; se les ampara, para que se apropien del lugar, para pasar de la casa a en la casa.

Adela Cortina manifiesta (2009:18):

¿Qué es un buen profesional y cómo se forma? Creo que el buen profesional es el que conoce su actividad, trata de determinar cuáles son los bienes de su profesión, cuáles son las excelencias que debe alcanzar esos bienes, y está dispuesto a hacerlo porque tiene vocación y porque se da cuenta de la importancia de su misión.

El juramento es un compromiso, que evidencia el Ethos desarrollado (misión y visión) a lo largo de la formación profesional y que, de alguna manera, debe ser recordado en ese espacio después de haber culminado los estudios; lo que serán lucitas que guiaran los formas de afrontar los problemas éticos que se presenten. El juramento articula acciones y palabras que construyen

su veridicción como profesional.

El futuro profesional de la psicología debe elegir de manera voluntaria aquel Ethos que le permita construir una forma de repensar, de sentir, de actuar; lo que conllevaría a instaurar un vínculo con el saber, y establecer relaciones con el otro, además de las relaciones consigo mismo, que lo constituye como sujeto ético. Las universidades y las instituciones de Educación Superior tienen una gran responsabilidad, porque estas facultan para el ejercicio profesional y así ha sido desde el siglo XII. Finalmente cabe preguntarse como lo hace Adela Cortina (2009): "¿Para qué quieren las universidades formar un profesionista?".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin J. L. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras, palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/padron-sni> 31 de julio del 2014.
- Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología A. C. Disponible en [http://www.cneip.org/documentos/Prog\\_Acreditados\\_Mar2014.pdf](http://www.cneip.org/documentos/Prog_Acreditados_Mar2014.pdf) 6 de agosto del 2014.
- Cortina, A. (2009). *Ética de las profesiones del siglo XXI*. Universidad Iberoamericana León: 1 Colección. Cuadernos de la cátedra de Ética
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Décima impresión. España: Gedisa.
- Gadamer, H. (2001). "Sobre la posibilidad de una ética filosófica" en *Antología*. España: Sígueme.
- Heidegger, M. (2007). "Carta sobre el humanismo." en *Hitos*. 1era reimpresión. España: Alianza.
- Santiesteban, L. C. (2009). *Heidegger y la Ética*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua: Aldus.

# REMANANDO en la cultura...

## Hojas sueltas ...

28 de agosto día de San Cristobal

*A la memoria de Güicho*

### ¿Santo de migrantes?

Cristóbal, hombre fuerte y alto, a simple vista parecía un gigante. Soldado arrogante y ambicioso, un día sintió la fuerte necesidad de ser inmensamente rico, entonces invocó al diablo para subastarle su alma a cambio de una gran dote. Satanás acordó complacido la avenencia y le propuso signar el pacto la noche del día siguiente en una caverna exclusiva y discreta para esos menesteres. Cuentan que cuando el gigantón apresurado se dirigía a rubricar el protervo acuerdo, se tropezó con una cruz, la levantó y en ella fijó su mirada largo tiempo, mientras era invadido por un temor desbocado que recorría su cuerpo y trepaba hasta la cabeza, en tanto un frío gélido lo paralizaba. Apenas pudo recuperarse un poco para correr desaforado a una de las cuevas del monte más cercano, allí se refugió muchos años. Solo la voz de dios lo expulsó del ostracismo, recibió la orden de utilizar su gran fortaleza física para ayudar a sus semejantes. La voz divina lo instruyó para que cuidara a emigrantes, peregrinos y viajeros durante su paso por el caudaloso río de la región; sirviendo a los demás, protegiendo a los viajeros, acompañándolos. Cristóbal pudo recuperar la tranquilidad en cuanto obedeció la orden. Uno de esos días del verano, cuando el río se mostraba más encrespado y fortalecido por la pertinaz lluvia, un niño que apenas rebasaba los cinco años pidió al corpulento que lo transportara a la otra orilla del río. Con buen talante lo montó sobre su espalda e inició la travesía. Sin embargo a la mitad del camino con pasmo extraño advirtió que el peso del niño era enorme y apenas podía sostenerlo, hacia descansos cada vez más prolongados sobre un caudal muy agreste. Extrañado Cristóbal le preguntó al pequeño, "¿quién eres que pesas tanto?", el niño contestó: "soy Cristo, y llevo el mundo en mis manos, tu eres Cristóbal, que significa <Transportador de Cristo> y en adelante serás protector de los viajeros".

### Fey

Luisa Fernanda, Fey, es una estudiante que está por ingresar a la licenciatura, cursa su bachillerato en el Plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Pese a ser una alumna de excelencia, es una persona sencilla y afable en su trato. Es una joven excepcional, porque es una excelente lectora y culta como consecuencia de su interés por la buena e inteligente literatura. En un país como México en donde la lectura de textos literarios es muy magra, en donde jóvenes y adultos (incluyendo a profesionistas y posgraduados) apenas leen de una a dos novelas o libros de cuentos al año, mientras que el género poético les resulta ajeno. De allí que la formación cultural en México sea pobre y pavorosamente vulnerable a la cultura efímera (dixit, Lipovetzki) volátil y terriblemente presta al consumismo y al neocolonialismo. Fey, mantiene su capacidad de asombro a obras como "Los miserables" del escritor francés Victor Hugo; "Kitchen" de la japonesa Banana Yoshimoto. La "Fiesta del Chivo" del peruano Vargas Llosa la acercó al escenario sombrío de la corrupción y el autoritarismo de un gobierno dictatorial y sanguinario como el del General Rafael Trujillo en la República Dominicana durante los años posteriores a la segunda guerra mundial. De los escritores mexicanos, han sido relevantes en su formación lectora: "El Zarco" de Ignacio Manuel Altamirano, "El amante de Jenis Joplin" del sinaloense Elmer Mendoza y "Amarás a Dios sobre todas las cosas" del coahuilense Alejandro Hernández, (Editorial Tusquets, México, 2013) esta novela hasta el momento es la más conmovedora y emocionante que ha leído.

El Ángel Cristobal...

Él Cris (como lo conocen) emigró a Italia, lo hizo por motivos de amor y quien sabe por qué más. Suponemos que se enamoró como nunca. Fue un migrante distinto,

no lo obligó la necesidad económica o la falta de trabajo, todo lo contrario; el Cris estudiaba cinematografía en el Centro Universitario de Ciencias Cinematográficas, CUEC - UNAM, trabajaba en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, de la que era uno de los principales líderes sindicales del SITUAM, fue reconocido por su honestidad, carisma y capacidad. En su nuevo hogar en Roma, subsistió desempeñando labores domésticas en su propio hogar, conforme aprendió el idioma. Consiguió trabajos de corresponsal, recibiendo a cambio pagos simbólicos. En el alumbramiento del año 1994, cuando supuestamente México renacería económicamente como una nación del primer mundo, por su ingreso al Tratado Trilateral de Libre Comercio; cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas contra el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, fue cuando el Cris, estando en Roma, fue de los primeros en recibir por la internet los comunicados del levantamiento, y el primero en divulgarlos en Italia y Europa. La amistad y relación que había cultivado en la UAM con líderes en ciernes del zapatismo, hicieron de él un corresponsal privilegiado y el principal informante del zapatismo en Italia. (ver: "Marcos. Dalle Montagne del Sud-Est Messicano", traduzioni di Massimo Di Felice, Fabiola Di Caccamo, Daria Pozi. Introduzione Cristóbal Muñoz. Edizioni Lavoro, Roma Italia, 1995).

### Sugerencia de Ricardo Garibay

El desaparecido escritor hidalguense Ricardo Garibay contaba que durante las largas y penosas travesías que realizan los camellos en el abrasador desierto, llega el momento en que ya no soportan el gran peso que transportan y por la fatiga inesperadamente se echan. No existe poder ni palanca que los levante. Pero los beduinos ya tienen bien aprendido un truco que les permite resolver la situación. Al dromedario que se echa, lejos de quitarle la carga, se la aumentan y esperan unos minutos a que resienta el peso extra, después le quitan la sobrecarga y sucede que como resorte se levanta, listo para seguir la marcha. Con base en esta fullería, Garibay proponía que cuando una novela nos cansara, aburriera o fuera incomprensible, habría que sustituirla estratégica y emergentemente por la lectura de un tratado de economía, sucedería que su lectura sería todavía más ininteligible que la novela. En el momento en que el hastío llegara por no entender nada del contenido; entonces cuando el fastidio se presentara, proponía que de inmediato regresáramos a la lectura de la novela. Una vez realizada esta acción, pasaría una cosa increíble: el contenido de la novela nos parecería diáfano y su lectura muy amable, en comparación con la del tratado de economía. Con base en esta receta, Lolita

Maya, pedagoga universitaria, propone que sería más eficaz el truco si el tratado de economía fuera sustituido por la lectura de una tesis doctoral.

### La narrativa del Narcotráfico

Hectorín lee "El Amante de Janis Joplin", escrita por el sinaloense Elmer Mendoza, es una novela que trata sobre el narcotráfico. El personaje central es un serrano ignorante que se ve obligado a huir de su pueblo porque, en defensa propia, y de una sola pedrada mata a un junior que resulta ser hijo de un poderoso capo del narcotráfico. Se esconde en la casa de un tío en Culiacán. El tío lo involucra en el béisbol jugando como pitcher. Su lanzamiento es tan vigoroso como certero que es descubierto por un buscador de talentos de los Dodgers. Ya instalado en los Ángeles, la noche previa a su debut en las grandes ligas, se embriaga y termina la mañana en la cama de un hotel de paso, solo recuerda que su ocasional amante decía llamarse Janis y que vestía estrafalariamente como una hippie. Jamás se desprendería del recuerdo de Janis en toda su malograda existencia, mucho menos cuando se enteró que había experimentado su primera y gran noche de amor con la famosa bruja cósmica. Siempre fugitivo vivió de chambas ocasionales, hasta que se convirtió en pescador y más adelante en transportador de droga a los Estados Unidos. Poco tiempo le duró la dolariza ganada, confundido como guerrillero y narco, fue apresado y más tarde desaparecido en el Océano Pacífico. La novela posee una poderosa narrativa que permite conocer los móviles y vínculos políticos, financieros y sanguinarios entre criminales y autoridades de gobierno; se entera de la cadena productiva y comercializadora que existe en torno a la droga.

### El tiempo histórico y la narrativa mexicana

La realidad ha sido captada por los mejores exponentes de la novela mexicana, tomando tan solo una muestra, puede comenzar el periplo con la novela de Ignacio Manuel Altamirano (El Zarco), en donde narra la vida campesina, el latifundismo y las injusticias prevalecientes en la plena edificación del México independiente. Con Alfonso Reyes -"Visión de Anáhuac"-, durante la "bella época" mexicana, comenzó la narrativa y la reflexión perenne acerca de temas estelares del siglo XX, como la crónica y trascendencia de la revolución mexicana (en la pluma de Martín Luis Guzmán, por ex.), la modernidad, identidad y cotidianidad, a través de Octavio Paz, Santiago Ramírez y Samuel Ramos quienes aportaron

elementos al debate con tratamientos sociales, culturales y literarios, al tratar de desentrañar la identidad, el nacionalismo y el devenir histórico de la propia realidad mexicana y reflexionaron acerca de los cambios en el pensamiento moderno a partir de la impronta y el trauma que dejó la segunda guerra mundial. Así llegó el movimiento beat y las revoluciones juveniles en el mundo de la sociedad industrial. En México, durante el curso de los años sesenta José Agustín y su novela "La Tumba", abrió la puerta a la "novela de la onda", lo secundarían Gustavo Sainz, Parménides Saldaña, entre otros escritores jóvenes destacados. Desde la década de los setenta hasta el tránsito del nuevo siglo, la literatura de los jóvenes, se desarrolló entre una narrativa más crítica que contemplativa o costumbrista; recuperó la memoria de los movimientos populares, estudiantiles, la nueva relación de la pareja bajo el paradigma del amor libre y el nuevo papel de la mujer. Así destacaron entre otros, Elena Poniatowska, Agustín Ramos, Paco Ignacio Taibo I, Estela Leñero, Luis Zapata, Emiliano Pérez Cruz, etc. De la medianía de los años noventa, más o menos, a la fecha en la narrativa destacaron realidades extremas que generosamente recuperó el cine y la novela: la corrupción, el narcotráfico, la violencia en todas sus expresiones inhumanas y la migración; lejos de excluirse mutuamente, se han combinado y superpuesto en un calidoscopio espeluznante.

### **La Influencia de Truman Capote a la novela (o a la inversa)**

La narración sobre el narcotráfico y la migración es más prolífica en el ámbito del periodismo que en la literatura. Sin embargo, la influencia precedera de T. Capote de narrar los reportajes con una tesitura literaria, trascienden la frontera de la simple información periodística y se funden en el género literario. En México, las fronteras entre el periodismo y la literatura desaparecieron, los comunicadores se transforman en narradores literarios. Por ejemplo, puede citarse a Ángel de Campo (Micrós), a Julio Scherer García, Vicente Leñero, Elena Poniatowska, etc. La mejor novela que aborda el problema de la migración, es "Amarás a Dios sobre todas las cosas" del periodista Alejandro Hernández, el tratamiento y el enfoque narrativo que tiene no expresa una catalogación precisa, es complejo porque puede ser presentado como un reportaje (de hecho lo es), pero el estilo es literario y la rigurosidad con la que presenta la problemática de la migración es etnológico, propio de la antropología cultural y de la sociología. Tiene la hechura de una investigación cualitativa (tan carente de narradores y hermeneutas de la problemática, la condición humana), por la manera en que el autor trata el sentido, significado y valores de los personajes.

### **El día de la Bestia y la migración europea**

Un día ocioso en Madrid, me propuse visitar los sitios de la ciudad que habían servido como locaciones para el film de Alex Iglesias "El Día de la Bestia" esta película de humor negro que inteligente y críticamente utiliza el rito satánico de la llegada del anticristo, para denunciar una historia real, como es la existencia de falangistas y neonazis que se dedican a exterminar a indigentes y migrantes. En la película, estos son masacrados el 25 de diciembre durante la festividad de la nochebuena. Una tarde en Roma, después de platicarle la película, el Cris me comentó preocupado que pronto Italia, dejaría el segundo lugar (compartido con España) para convertirse en el primer país con la mayor cantidad de migrantes.

### **Del Día de la Bestia a la Jaula de Oro**

Fey me saluda con el entusiasmo de siempre, diligente saca de su bolsa la novela que había prometido prestarme. Con el interés de contar con un nuevo interlocutor me presenta el ejemplar como si fuera una persona. Fey, con voz emocionada y conmovida, resume la trama de la novela, "Amarás a Dios sobre todas las cosas", no te imagines que es una historia religiosa. Lejos de eso, trata sobre la vida de una familia hondureña que vive en la pobreza, y que subsiste gracias a la muy modesta contribución de sus integrantes, adultos, jóvenes y niños. Sin embargo lo poco ganado no cubre las necesidades básicas. La inopia y los sueños de tener una vida más desahogada, gracias a las remesas en dólares que pueden enviar quienes trabajen en los estados unidos, acicatea el deseo entre jóvenes y viejos de emigrar hacia Norteamérica. Claro que no está en sus posibilidades de hacerlo legalmente y están concientes de que solo podrán realizarlo de manera ilegal y bajo las peores condiciones. Pero lo que ellos saben bien por lo que les han contado, no se compara con lo que han de vivir en carne propia y ajena; robo, vejaciones, humillaciones, mutilaciones; claro está que hambre, mucha hambre sed, enfermedades, mutilaciones y muerte, quizá lo menos peor del sufrimiento. Solo brilla ocasionalmente el amor por la familia, por la madre y los hermanos el amor de Walter (narrador de la novela) hacia Elena; la solidaridad y el amor fraterno del padre Solalinde, de quienes fundan casas de atención y protección al emigrante en distintas partes de la República Mexicana, de la solidaridad y protección del "gigante", un mulato ciclópeo (especie de ángel guardián) de Walter, cuando éste sufrió el aterrador cautiverio del secuestrado, la solidaridad y guía del "Profeta", hermano de Elena, personaje enigmático de la novela.

### Mediación en Derechos Humanos

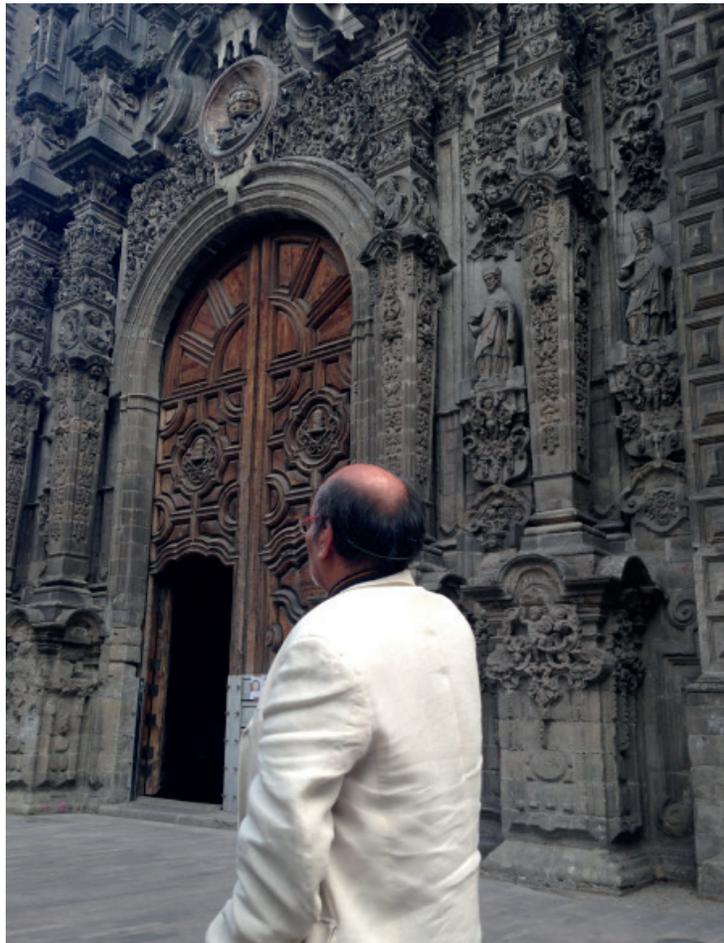
Después de haber congelado su relación con algunos dirigentes del EZLN, uno de los motivos parece ser que fue el protagonismo y sectarismo del Sub Comandante, el ángel cristóbal, mantuvo activa su pluma en varios medios italianos, aún se vale de la actuación; además promueve y milita en actividades que favorecen la aplicación cabal de los Derechos Humanos. Estas actividades las combina con un trabajo que consiguió en el gobierno italiano. La chamba es de Mediador Institucional, una de sus funciones principales ha sido proteger los derechos humanos de los migrantes. El cris acompaña y cuida que los emigrantes recluidos por la migra italiana, sean tratados dignamente. Siendo mexicano de origen, interactúa con migrantes latinos, (aunque también ha atendido a balcánicos, musulmanes y africanos); traduce la normatividad migratoria del italiano al español, los orienta, facilita la intervención de abogados defensores, etc.

### Preguntas a manera de epílogo:

¿Por qué el Vaticano descontinuó a San Cristóbal, por qué lo dio de baja? ¿Ahora a quien hay que encomendarse, migrantes, viajeros o cualquiera de nosotros; personas comunes?

Riverohl Foundation Inc.

CU, Verano del 2015



# 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 páginas, máximo 7,000 palabras, 45,000 caracteres (con espacio), 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/](http://www2.unesco.org/wef/) (mayo de 2000).

## III. Características de las colaboraciones.

a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas, en tipografía Arial de 12 puntos, interlineado 1.5 líneas, alineación justificada.

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, con resolución de 500 a 700 ppp.

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.**