

**“Escritura” y “lectura”
de gráficas
cartesianas en un
ambiente digital**

**Reflexión sobre la
gestión universitaria.
Un caso de estudio
en el ISCED
(Humbao)Angola**



Directorio:

Director: Dr. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Dra. 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: Mtra. M^a Ángela Torres Verdugo, Mtra. Rosa M^a Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila. Consejo Directivo: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (UNAM-CENIF), Dra. Guadalupe Escamilla Gil (DGOAE-UNAM), Dr. Héctor Magaña Vargas (FES-Zaragoza/ UNAM).

Consejo Editorial: Dr. Rubén Gutiérrez Gómez (UAEM), Mtro. Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina), 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 (DGOAE-UNAM), Dr. Gerardo Meneses Díaz (FES-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). Mtro. Sergio E. Rascovan (Puntoseguido, Argentina); Dr. Horacio Foladori (Universidad de Chile); Miguel Carbajal Arregui (Universidad Católica de Uruguay); Dr. Alfonso Marcelo (Universidad de Sao Paulo, Brasil), Dra. Lucy Leal Melo-Silva (Universidad de Sao Paulo, Brasil); Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España), Dra. Nuria Manzano Soto (UNED, España). Formación: Ing. Zabdiel Magaña Cruz. 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), 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 56134842. Costo del ejemplar en México: \$ 60.00. Suscripción a instituciones nacionales: \$600.00. Suscripción anual en el extranjero: 60 Dólares. Suscripción anual a instituciones en el extranjero: 120 Dólares. Indizada e incluida en: IRESIE/UNAM. (iresie.unam.mx); CLASE/UNAM: (clase.unam.mx); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php). Internet/correo: gdaesc@hotmail.com; hmv@unam.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. 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. XIV. N° 32 ENERO-JUNIO 2017

Editorial.....	1
“Escritura” y “lectura” de gráficas cartesianas en un ambiente digital Adrián Fabio Benítez Armas y Yolanda Jurado-Rojas.....	2
Convocatoria al XIII Congreso Brasileiro de Orientación Profesional y de carrera ABOP 2017. Campinas, San Paulo Brasil.....	10
Reporte del proceso de validación del programa de orientación profesional “Elige tu futuro” Annia Almeйда Vázquez y Solanch García Contino.....	11
Reflexión sobre la gestión universitaria. Un caso de estudio en el ISCED (Huambo) Angola Irma Borges Ponce de León y Mario Clemente Zaldívar Salazar.....	21
La evaluación del aprendizaje en la práctica supervisada de la carrera de Psicología Fausto Tomás Pinelo Ávila.....	28
La enseñanza de valores morales para el desarrollo social mediante la tutoría Jesús G. López Luna.....	33
Convocatoria al Congreso Internacional de Orientación educativa 2017. UNAM-DGOAE, AIOSP y AMPO. México, UNAM Ciudad universitaria.....	41
Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientadora inclusiva Diego Jesús Luque Parra y María Jesús Luque Rojas.....	43
Remando en la cultura	
Hojas sueltas	
Bernardo A. Muñoz Riveroll.....	52

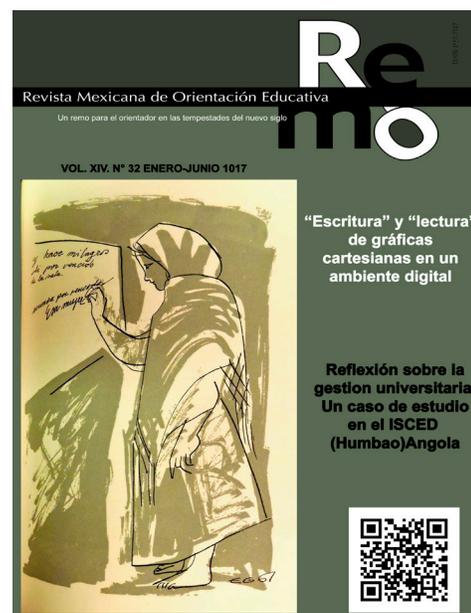


Imagen de portada: Un encuentro afortunado. Autor: Elvira Gascón. Tomada de: marcofabr.blogspot.com

EDITORIAL

La consolidación internacional de la revista mexicana de orientación educativa, remo

En la semana comprendida entre el 14 y el 18 de noviembre de 2017, se llevó a cabo en la Ciudad de Madrid, España, el Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED y la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional, AIOSP. Este evento congregó a orientadores educativos de países de América Latina, África, Asia, Australia y Europa. Fue una conferencia internacional impresionante, por la diversidad étnica y social de sus asistentes, y porque el programa académico se desarrolló con base en una impecable y eficiente organización a cargo de Suzanne Bultheel, Beatriz Malik y eficientes colegas de la UNED.

El congreso tuvo como propósito promover la equidad a través de la orientación educativa. En ese sentido, se presentaron un número generoso de temáticas que abordaron desde la mirada de la orientación educativa, la situación y problemática que cada país enfrenta ante el movimiento migratorio; así como, la manera en que el estado, la sociedad civil y las instituciones educativas tratan la diversidad e igualdad social. Estas visiones convivieron con las temáticas frecuentes y comunes acerca del trabajo del orientador educativo en los ámbitos, psicopedagógico, psicológico y cuestiones relacionadas con los mercados de trabajo profesional, competencias laborales, etc.

Gracias a la organización dúctil de su programa académico, el congreso propició el dialogo y el intercambio académico y profesional entre los orientadores, mediante mesas de trabajo o de comunicaciones, para el abordaje de temas y problemas regionales y específicos de la orientación educativa y profesional. Una de estas mesas estuvo compuesta por orientadores de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Perú..., en donde se trataron principalmente temas sobre las condiciones sociales e institucionales sobre en donde se desarrollan los servicios de orientación; se advirtieron la situaciones limítrofes y precarias en el establecimiento de políticas públicas benéficas para el desarrollo de una práctica orientadora más moderna y eficaz.

En ese escenario, la REMO aparte de haber colaborado en el comité científico y como convocante de la conferencia internacional, también lo hizo como ponente. En los distintos espacios en donde participó, refrendó sus relaciones profesionales con colegas de Iberoamérica y estableció contactos y compromisos importantes con editores y ponentes de otros países. Dentro del ambiente cordial y de libertad que caracterizó al congreso, la REMO ratificó su postura editorial como un medio de divulgación especializado y crítico de temas educativos.

Así la REMO se posicionó como un proyecto editorial independiente, y como un espacio de encuentro para promover la investigación, los ensayos e información sobre el hacer cotidiano de los orientadores. Invitó a los congresales a enriquecer nuestro proyecto, el cual se ha mantenido ininterrumpidamente durante más de trece años.

La invitación es al mismo tiempo una convocatoria para fortalecer la unidad entre los educadores en su conjunto, con la finalidad de dialogar e intercambiar teorías, métodos, estrategias... que nos permitan asesorar y acompañar a niños, jóvenes y adultos respectivamente en la construcción o reformulación de su modo y plan de vida, en mejorar la convivencia social y lograr sus mejores encuentros y asumir las mejores decisiones para él mismo... La invitación a la unidad y encuentro es impostergable, nunca como ahora el mundo vive una de las peores crisis del capitalismo: flujos migratorios por las guerras y la falta de oportunidades de trabajo y desarrollo social, pobreza y pobreza extrema en América Latina y África. También vivimos con el recrudecimiento del racismo, el odio y la homofobia...

En México, además convivimos con el flagelo cotidiano de la corrupción y la impunidad gubernamental. Por esa razón, nunca como ahora, no solo México, el mundo vive la amenaza bélica. Un demente es el presidente del país más poderoso del mundo. Es suficiente que un día despierte de mal humor para desatar la peor guerra mundial.

La trinchera de la práctica orientadora es muy modesta ante la monstruosa magnitud de la amenaza, pero como la gota de agua, que es tenaz e imperturbable, perenne en la sonora perforación o en el bruñir de una roca; así nuestro hacer orientador terco y fundamentado propone y moldea los valores éticos y sociales de los jóvenes con base en un proyecto de formación ciudadana, indispensable para los cambios sociales incluyentes, fraternos y solidarios.

¿Aún hay tiempo para la tarea?

Si todavía existimos, en noviembre de 2017, confiamos en tener y compartir respuestas e iniciativas al respecto en el marco del Congreso Internacional que la UNAM y la AIOEP realizarán en Ciudad Universitaria, México D. F, en donde la REMO también es convocante.

Consejo Directivo de la Revista Mexicana de Orientación Educativa REMO

Febrero, 2017

“Escritura” y “lectura” de gráficas cartesianas en un ambiente digital

Adrián Fabio Benítez Armas¹
Yolanda Jurado-Rojas²

Resumen: El lenguaje desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de las matemáticas. En el caso concreto de dicha ciencia no podemos hablar de un único lenguaje, ya que son numerosos los tipos de lenguaje. Las gráficas cartesianas digitales son artefactos de mediación en el proceso de apropiación de los conceptos matemáticos. El estudio escritura” y “lectura” de gráficas cartesianas en un ambiente digital se realizó con estudiantes de la carrera de Agricultura Sustentable y Protegida, en la Universidad Tecnológicas de Oriental (UTO). Los alumnos participantes, observaron como la imagen de su “andar” proyectada a través del sensor de movimiento y una computadora como mediadores proyectaba una gráfica cartesiana. Los alumnos encontraron que la velocidad tiene una relación directa con la inclinación, es decir, la mediación entre el sensor de movimientos y la computadora nos aporta un ejercicio de “lectura” y “escritura” sui generis, que permite al alumno reconocer y relacionar las características gráfica de la representación con su movimiento, como si el alumno “escribiera” las características de su velocidad, con su movimiento, a través de la tecnología digital; o como si el alumno hiciera una “lectura” de comprensión de la imagen a través de la gráfica cartesiana.

Palabras clave: escritura, lectura, movimiento corporal, sensor de movimiento, gráfica cartesiana, tecnología.

Abstract: Language plays a key role in learning mathematics. In this particular case, we cannot speak of a single language, as there are multiple languages for this science. The graphics are artifacts digital Cartesian mediation in the process of appropriation of mathematical concepts. The study writing and “reading” of Cartesian graphs in a digital environment was conducted with students from the Industrial Maintenance in East Technological University (UTO). Participating students watched as the image of his “walk” projected through the motion sensor and a computer as mediators cast a Cartesian graph. Students found that the rate has a direct relationship with the inclination, ie, mediation between the motion sensor and the computer gives us an exercise of “reading” and “writing”, which allows students to recognize and relate graphical representation characteristics of the movement, as if the student “writes” the features of its speed, its movement through digital technology; or if the student made a “reading” of understanding of the image through the Cartesian graph.

Keywords: writing, reading, body movement, motion sensor, Cartesian graph technology.

Resumo: A língua desempenha um papel fundamental na aprendizagem da matemática. No caso concreto desta ciência, não podemos falar de uma língua única, porque tem muitos tipos de linguagem. Os gráficos cartesianos digitais são artefatos de mediação no processo de apropriação de conceitos matemáticos, através de movimentos que os alunos representam corporalmente. O estudo foi realizado com alunos da Manutenção Industrial na Universidade do Oriente Tecnológico (UTO). Os alunos participantes observaram a imagem do “pé” deles, projetada através do sensor de movimento e um computador como mediadores, lançar um gráfico cartesiano. Os alunos descobriram que a velocidade tem uma relação direta com a inclinação, ou seja, a mediação entre o sensor de movimento e o computador nos dá um exercício de “leitura” e sui generis “por escrito”, o que permite que os alunos reconheçam e relacionem as características gráficas da representação com o movimento deles, como se o aluno “escrevesse” com o movimento dele através da tecnologia digital, as características de velocidade, o como se o estudante fizesse uma “leitura” de compreensão da imagem através do gráfico cartesiano.”

Palavras chave: Escrita, leitura, movimento corporal, sensor de movimento, gráfico cartesiano, tecnologia.

1.-Adrián Fabio Benítez Armas. Dr. en Ciencias con Especialización en Matemática Educativa. (CINVESTAV-IPN), Maestro en Investigación Educativa. Ingeniero Civil. Diplomado en Matemática y su Enseñanza como Ciencia Interdisciplinaria y Herramienta Multidisciplinaria. Profesor – Investigador de la Universidad Tecnológica de Oriental. Línea de Investigación Matemática Educativa y Tecnología. Correo electrónico: benitezarmas@gmail.com

2.-Yolanda Jurado Rojas. Dra. en Historia, maestra, en Lengua y Literatura, Lic. en Ciencias de la comunicación, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) Profesora del posgrado en la Universidad la Salle, Universidad Nacional Autónoma de México. Línea de investigación, Historia, Lectura, Escritura, Análisis Lingüístico. Correo electrónico: yjurado@hotmail.com

El lenguaje y las gráficas cartesianas

En el marco de la disciplina Matemática Educativa, la propuesta de este trabajo es dar seguimiento de una investigación titulada: *Estudios sobre la variación y el cambio: mediación del sensor del movimiento* (2012) con alumnos de primer año de preparatoria del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Al igual que en la investigación original, lo que nos interesa es el estudio de las gráficas generadas mediante un sensor de movimiento, cristalizadas sobre la pantalla de una computadora y socializadas al proyectarlas en el aula. Observar e interpretar las características que tiene el movimiento dentro de este escenario experimental, centrándonos en lo que denominamos un ejercicio de "escritura" y "lectura" de una gráfica en un ambiente digital.

Las actividades exploratorias desarrolladas con la mediación del sensor de movimiento tienen como actores estelares a los estudiantes. Es él, productor directo de la gráfica.

Se estudia el movimiento uniforme, sus significados cartesianos y las formas en cómo, los sistemas de representación gráficos se incorporan para formar parte de nuestra *cognición, mediante la producción de las gráficas, en particular, las de distancia/tiempo* a través de un ejercicio de "lectura" y "escritura" en el contexto experimental planteado.

Enmarcamos aquí dos preguntas:

- ¿Podemos considerar que la imagen del andar o caminar es una forma de *escritura* cuando, a través del sensor de movimiento genera una gráfica cartesiana?
- ¿Reproducir un movimiento partiendo de la *lectura* de una gráfica, es factible de considerarse un ejercicio de *lectoescritura*, cuando nos permite generar gráficas producto de la imagen del andar de una persona a través del sensor de movimiento?

Antecedentes de la investigación el cuerpo y la actividad simbólica

Diferentes autores han abordado el problema de la graficación desde perspectivas diversas, algunos como Clement (1989) se han centrado en la interpretación que los alumnos hacen de una gráfica, identificando falsas conceptualizaciones, entre ellas las que tratan la gráfica de una función como si fuese un dibujo. Otros autores como Zubieta y Moreno aseguran que "los estudiantes quedan atrapados en una rutina de quehacer algebraico, sin atribuir significado al proceso de variación

(...) los alumnos al enfrentarse a los problemas de variación, no comprenden la relación entre el quehacer algebraico que realizan, por no darle un significado" (1996: 466).

De igual manera Cassirer (1974), asegura que una gráfica cartesiana implica una forma particular de lo que la propia gráfica significa, no son interpretaciones triviales para los alumnos, que están más allá de las formas mundanas y fenomenológicas de pensar y hablar de las cosas que nos rodean. "El espacio y el tiempo son el marco de toda realidad que se ocupa. No podemos concebir cualquier cosa, salvo en condiciones del espacio y el tiempo". (Citado por Radford, 2009: 11)

Desde 1981 Freudenthal ya considera que la tecnología digital influye en la educación. A partir de 1992 (con las contribuciones de Kaput, Balacheff, & Crawford), los trabajos adquieren mayor importancia al plantear cuestionamientos enfocados a explorar cómo la actividad cognitiva, el aprendizaje, la enseñanza y las formas de pensamiento se modifican como resultado de la interacción del estudiante con la tecnología. Así Kaput, Noss y Hoyles (2002), proponen utilizar las nuevas infraestructuras representacionales (Tecnología digital) para las gráficas cartesianas acopladas a fenómenos encarnados para apoyar el entendimiento del movimiento. Radford (2009) nos da muestra de la dificultad que los alumnos reportan para la conceptualización del espacio y tiempo por medio de los gráficos de movimiento cartesiano y en otro trabajo realizados cuatro años antes, destaca el papel decisivo e importante de la investigación de las acciones corporales, el lenguaje y el uso de artefactos tecnológicos en los estudiantes.

Por otra parte, Ferrara y Savioli (2011) reportan los resultados de una investigación realizada con estudiantes de 7 años de edad, quienes participaron en la interpretación y uso de gráficas a través del dibujo y lectura generadas por un sensor de movimiento. Los alumnos trabajaron con la covarianza, donde fueron capaces de entender el significado de una recta horizontal. Se analizó la producción de sus escritos y dibujos. Por su parte, Flores (2007) comenta las dificultades que tienen los estudiantes con la construcción e interpretación de gráficas. Su trabajo parte de las formas básicas de graficación y toma como marco de referencia el trabajo de Leinhard et al. (1990). El tema de investigación se enfoca en la interpretación de las formas básicas en la que los estudiantes logran una visión cualitativa de un cierto fenómeno de movimiento. Por otra parte, Rivière (2002) asegura que el pensamiento no sería una función formalmente determinada por la estructura de la extensión del cuerpo humano, sino por la actividad externa, objetiva, en relación a otros cuerpos.

Los estudios antes mencionados muestran la posibilidad que brinda la investigación sobre el uso

de cuerpo y la tecnología digital como elementos mediadores. El cuerpo como artefacto de mediación, adquieren sentido e importancia a través del uso de tecnología digital y es necesario interpretar cómo se da la apropiación de los significados, para que en su momento los podamos transformar en recursos cognitivos que permitan la generación de nuevos conceptos matemáticos. Ante este panorama, todo indica que la experiencia de desplazar el propio cuerpo, permite el traslado de su significado al movimiento de otros objetos, frente al sensor a través de un ejercicio de *lectura y escritura*, hecho sobre el plano cartesiano digital en el marco de la investigación y su metodología.

El conocimiento y los instrumentos de mediación

El matemático alemán G. Freger, (1879) en su texto *Conceptografía*, propuso construir un lenguaje para el pensamiento capaz de ser un vehículo de las argumentaciones matemáticas, y un instrumento para la definición precisa de las nociones matemáticas más básicas. En esta primera obra no aparece la noción de significado como una noción técnica sino que introduce la noción de contenido de la expresión, que es aquí una noción lógica. Frege pretendió sacar a los números de la subjetividad, de lo psicológico y convertirlos en una parte más del pensamiento con la máxima objetividad y precisión. En ese sentido nuestro trabajo sostiene que la imagen de la figura humana en mediación con el sensor de movimiento y la computadora crea un plano cartesiano, esta gráfica saca de la subjetividad el lenguaje corporal convirtiéndolo en una imagen objetiva. Esta lectura del movimiento humano convertido en plano cartesiano es una postura nueva, que tratamos de explorar, es decir, construir un lenguaje a partir del movimiento, como una nueva forma de escritura, capaz de ser un vehículo de las argumentaciones matemáticas en el plano cartesiano

En lo que respecta a Frage tuvo que enfrentarse con dos posturas filosóficas al proponer su teoría el formalismo y el psicologismo, el primero, es la posición que define que los números y la expresión matemáticos, en general, no son más que los signos que la representan, El psicologismo, es la posición que considera que los significados y los conceptos son entidades mentales privadas. (Citado en Frápolli & Romero, 1998)

En un texto llamado *Los fundamentos de las Aritmética* (1884) Frage menciona: hay que separar lo psicológico de lo lógico lo subjetivo de lo objetivo el significado de las palabras debe ser buscado en el contexto de todo el enunciado, nunca en las palabras aisladas hay que tener presente siempre las diferencias entre concepto y objeto. Para seguir el primer principio ha empelado la palabra imagen siempre en sentido psicológico y ha distinguido las imágenes de los

conceptos y objetos. Para seguir el primer principio, ha empleado la palabra imagen, siempre en sentido psicológico y ha distinguido la imagen de los conceptos y los objetos. Si no se tiene en cuenta el segundo principio, uno se ve casi forzado a tomar por significado de las palabras representaciones internas o actos de la mente individual. (Citado en Frápolli & Romero, 1998).

Frege sugirió que las matemáticas se pueden utilizar en el estudio del lenguaje, en su propuesta pide eliminar el análisis de las oraciones y formulas en sujetos y predicados para sustituirlo por la división de argumentos y funciones. Para fundamentar más esta idea crea la obra *Conceptografía* (1879) en la cual se centra principalmente en las argumentaciones, y por ello los rasgos del lenguaje natural. (Citado en Frápolli & Romero, 1998).

Por otra parte, Walter J. Ong, en su obra *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, menciona que "escritura" es cualquier marca semiótica (visible o sensorial) que un individuo hace y a la que se le atribuye un significado. En consecuencia una marca hecha en piedra y que es interpretable por quién la hizo podría considerarse "escritura". Por otra parte, más allá de la marca semiótica, considerar un sistema codificado de signos que permiten determinar palabras que el lector genera a partir de su interpretación, se apega al ejercicio de la lectura de una gráfica en un plano cartesiano y a lo que se experimenta durante la lectura. En este contexto, podríamos decir entonces que la escritura reestructura el mundo humano desde su pensamiento (2011: 86- 87).

En lo que respecta al aprendizaje de las gráficas cartesianas de los alumnos Vygotsky, (1930) señala que el proceso de aprendizaje considera dos momentos fundamentales, el primero consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores, que se inician siempre desde el exterior (elementos culturales) y que más adelante dan paso al segundo momento que considera su transformación en un proceso de desarrollo interno, reconociendo en consecuencia que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, que la asociación precede a la reestructuración, así podemos reconocer dos niveles de desarrollo relacionados con la conformación del conocimiento en las personas: el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial (Citado por Rivièrè, 2002: 60).

A la luz de estos conceptos y en relación la lectura y escritura de graficas cartesianas. En este artículo nos proponemos describir la experiencia con los estudiantes en dicho ejercicio.

Metodología

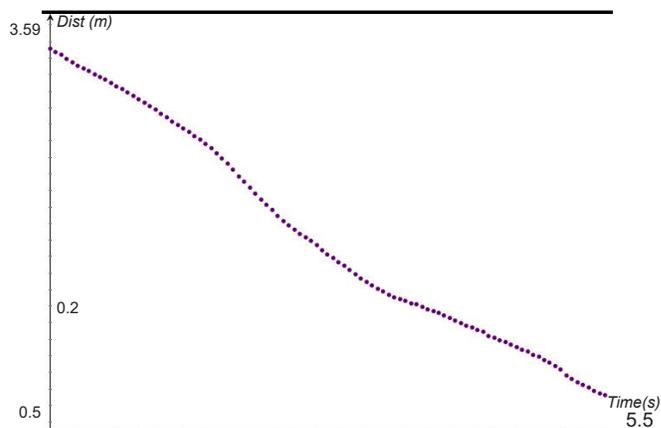
En la investigación participaron 20 alumnos de la Universidad Tecnológica de Oriental del Estado de Puebla. El experimento parte del movimiento

uniforme del ser humano, el caminar. Dicho movimiento se captura mediante el sensor y a diferencia de la representación estática lograda con papel, constituye una experiencia en *tiempo real* en cuanto a la producción de la gráfica, lo que sugerimos, conforma una ventana de oportunidad en la comprensión del estudiante quien se desplaza frente al sensor. Un fenómeno de movimiento experimentado a través del cuerpo, puede ser una experiencia con resultados diferentes, el alumno vivirá el movimiento y su representación. Así entonces, las representaciones dinámicas son un buen referente para favorecer nuestro proceso de cognición en donde todo el escenario dispuesto para este propósito funciona a su vez como un artefacto de mediación.

En el escenario experimental que se ilustra en la Imagen 1, los sujetos caminan frente al sensor, sus movimientos se transmiten a la computadora y el proyector despliega la información en una pantalla, frente a los ojos de los participantes. Así, al moverse observan la gráfica de su movimiento. Una cámara de video registra las acciones y diálogos de los participantes con el fin de escuchar las explicaciones que ellos dan a los estados de movimiento y su representación.

La realización del experimento implica organizar las actividades de manera consecuente, para ello se dividieron en tres momentos:

Figura 1. Detalles de escenario experimental en el salón de clases



Gráfica 1 distancia-tiempo



Fotografía 1 Escribiendo

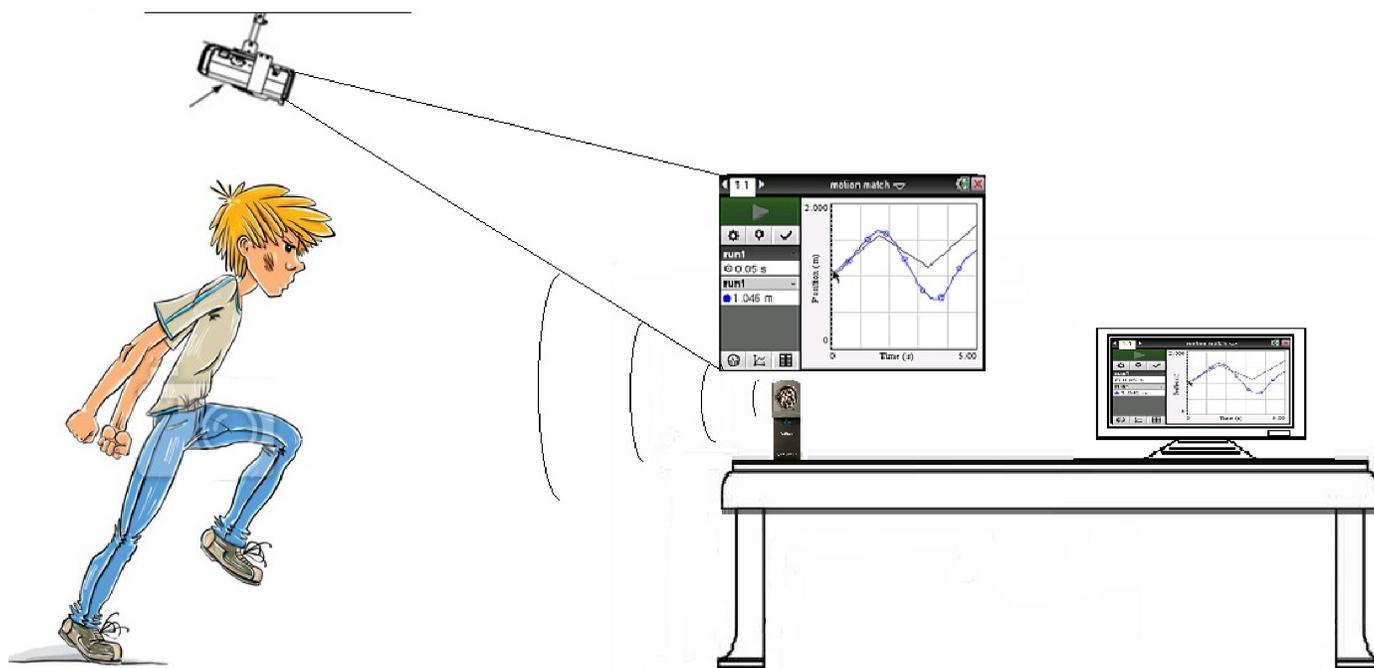


Imagen 1. Escenario

1. Explorando el funcionamiento del sensor

Se les explica a los alumnos cómo es el funcionamiento del sensor de movimiento y los pormenores relacionados con la tecnología digital que se usa, de forma que tengan clara las características de la representación que se generará al usar el software y su relación con el movimiento.

2. Los alumnos creadores de una gráfica

Se les solicita que caminen de cara al sensor, frente a ellos se representa en un sistema cartesiano virtual, las gráficas distancia - tiempo ($d-t$), la imagen que se muestra en la Gráfica 2 muestra un ejemplo típico. En este momento se les dio la posibilidad de que exploraran su andar: adelante, atrás, en reposo, despacio, rápido o uniformemente e iniciaran las primeras observaciones de su andar con relación a la gráfica. Los alumnos se descubren ante la gráfica que genera la tecnología digital (Fotografía 1), conforme son capaces de "escribir" en el referente gráfico su forma de caminar, asociando la dirección y velocidad de su andar con las características de la representación gráfica en el plano cartesiano digital.

3. El Alumno y la lectura de la gráfica

Una vez que han practicado el movimiento y lo han relacionado con las gráficas, se les traza la línea que representa el movimiento de un objeto, como la que se muestra en la gráfica 2, y se les pide caminar de modo que generen una gráfica semejante. Se les formularon preguntas como: ¿qué distancia se recorre en un intervalo determinado?, ¿en qué zonas de la gráfica es mayor o menor la velocidad?, ¿cómo tienes que moverte para lograr una inclinación específica?, ¿desde qué distancia tendrías que iniciar tu movimiento?, etc.

Este periodo experimental se hacen de manera que, los alumnos identifiquen momentos específicos representados en la gráfica para valorar y analizar los intervalos de movimiento: más rápido o más lento. De este modo se asociaron las variables representadas en el plano cartesiano con el movimiento, de forma muy parecida a como lo hacemos ante un ejercicio de "lectura", en donde el alumno muestra que es capaz de entender lo que "lee" en la gráfica.

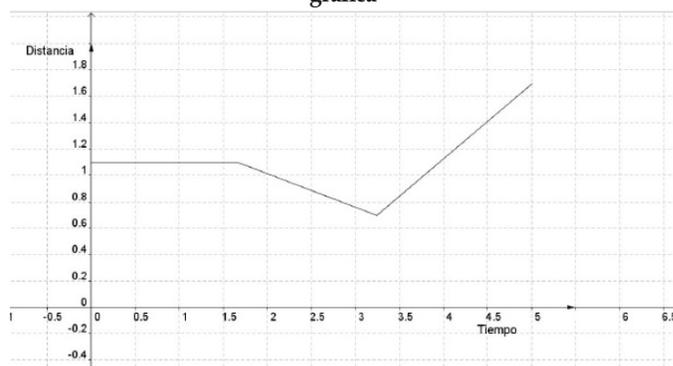
Sin duda, la posibilidad de observar el transcurso de la geometrización del movimiento, nos permitirá entender mejor el proceso cognitivo. Ímaz y Moreno comentan con respecto a la geometrización:

Hoy día, calcular "la distancia recorrida" por un móvil es "calcular el área bajo la curva"; y "calcular la velocidad" es "calcular la pendiente de la curva". Todas estas identificaciones han sido posibles como resultado de una conquista enorme: La geometrización del movimiento, esto es, un modelo geométrico en donde los cuerpos se mueven y cuyo movimiento podemos describir en términos matemáticos. (2010: 15-16)

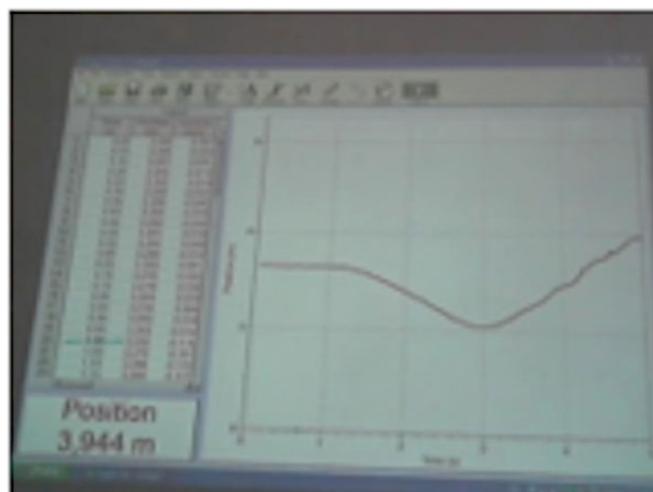
Explorando el funcionamiento del sensor

Los alumnos guiados por el profesor, pasan a experimentar la relación de su movimiento con la representación virtual, con el fin de que cada alumno pruebe por lo menos por una ocasión el hecho de caminar y ver la gráfica que producirá su movimiento. En este esquema se generan dos perspectivas, la primera como partícipes del fenómeno de movimiento y su escritura (la gráfica) y la segunda como observadores del movimiento que generaron sus compañeros. Los alumnos se desplazan (caminando) frente al sensor y sus movimientos generaron gráficas cartesianas a través de

Figura 2. Descripción del proceso de movimiento a través de la gráfica



Gráfica 2. Movimiento de un Objeto se desplazan frente al sensor



Fotografía 2. Los alumnos



Fotografía 3 Sandra

la representación con tecnología digital, como si fueran escribiendo el movimiento (Fotografía 2).

Los alumnos descubren su andar ante la gráfica

Diana hace un movimiento mucho más fino, se propone hacer un movimiento rectilíneo uniforme. Con la propuesta que ella hace, el Maestro continúa, ahora ponen fundamental atención en el signo de la pendiente de la gráfica y su relación con la velocidad.

Maestro: ¿Por qué estas velocidades son negativas?

Diana: Porque caminé hacia el frente, acercándome al sensor.

El maestro vuelve a destacar las condiciones en que tienen que realizar el movimiento.

Ahora es el turno de Sandra que pasa a caminar frente al sensor (Fotografía 3). Y una vez más Diana es quien se encarga de explicar el movimiento *"Para empezar, como la gráfica está hacia abajo, quiere decir que ella caminó hacia el frente. Después caminó hacia atrás porque la gráfica sube. Este tiempo de aquí a aquí, es porque se quedó quieta, y aquí es porque siguió caminando hacia el frente"*.

Maestro: "¿Cuándo fue que estuvo más cerca del sensor?"

Sandra: "Aquí a los 5 segundos".

Maestro: "¿Será?"

Alumnos: "noooo".

Diana: "Aquí a los 2 segundos".

Maestro: "¿A qué distancia estaba entonces del sensor?"

Diana: "Como a los 2.80".

El Maestro aprovecha el momento para reforzar parte de los elementos que ellos han estado descubriendo: *"Sandra señala algo muy interesante, y es correcto. (Este rasgo*

tiene que ver con que se acercó), ¿qué pendiente tiene aquí?".

Alumnos: "Negativa".

Maestro: "¿y aquí?"

Alumnos: "Positiva".

Maestro: "y se está alejando del sensor, observen que aquí se está acercando al sensor y aquí se está alejando del sensor".

El maestro hace la explicación enfatizando la relación que hay entre los signos y el movimiento, buscando que los alumnos sean capaces de generalizar que una pendiente positiva se refiere a "alejarse del sensor" y una pendiente negativa a "acercarse al sensor".

Los alumnos, con ayuda del maestro han encontrado la relación general entre los rasgos (signos) y sus significados.

Análisis e Interpretación

En este caso es evidente que Diana relaciona la inclinación y su signo (pendiente), con la dirección del movimiento. Sin duda ha logrado hacer la asociación de los valores que se reportan, relaciona el signo de la velocidad con los datos de la gráfica. La acción de coordinar implica un proceso de asociación entre la posición y la velocidad, el lenguaje corporal permite pasar de la subjetividad de la gráfica a una imagen objetiva resultado de su andar.

Durante el análisis Diana relaciona plenamente el lugar de su movimiento con la gráfica. Conjeturamos que Diana es capaz de hacer la transferencia de los dos modelos de representación que se están relacionando, porque ha comprendido las características generales de la escritura de la gráfica a través de su cuerpo como mediador.

Lectura de la gráfica

El profesor hace un trazo en el plano cartesiano (Gráfica 3), cada equipo plantea su conjetura, según el movimiento que interpretaron al leer la gráfica y pasan a escribir el movimiento que creyeron que se adapta a la representación. No se trató de ver qué tipo de gráfica genera el cuerpo al moverse, sino de analizar las características del movimiento corporal necesario para poder reproducir una gráfica particular, en este momento, si alguien es capaz de lograr la representación, es porque ha cristalizado la relación del movimiento corporal con la representación gráfica del evento y esto es posible en la medida en que el alumno ha podido asociar la gráfica con su movimiento.

Ahora se pusieron de acuerdo los alumnos en función de las indicaciones de la gráfica, interpretaron los datos y rasgos que se encuentran. Diana y Sandra se han puesto de acuerdo y juntas interpretaron la pendiente.

Ellas frente al sensor buscan el lugar más adecuado para hacer el movimiento, miden su distancia al sensor, al posible lugar donde inicien el movimiento, hacen una estimación de las dimensiones que deben considerar y el tiempo en que lo deberán hacer. La calidad de interpretación (*lectura*) será lo que dé luz del significado que representa en los alumnos todo el proceso por el que hemos pasado. Observamos que las alumnas Diana y Sandra fueron capaces de interpretar la gráfica solicitada para reproducirla en su movimiento (Fotografías4 y 5).

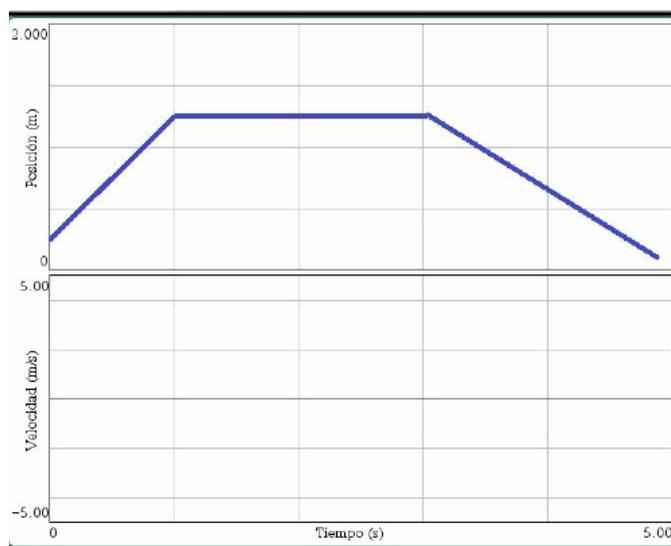
Interpretación

Las alumnas entendieron perfectamente lo que tenían que hacer, el trabajo de interpretación con sus compañeros les permitió hacer la *lectura* de la información. Es claro que la información que hay en la gráfica la tienen cristalizada. Por eso, son capaces de *leer* y *re-escribir* la gráfica. Ellas han experimentado el proceso de geometrización del movimiento.

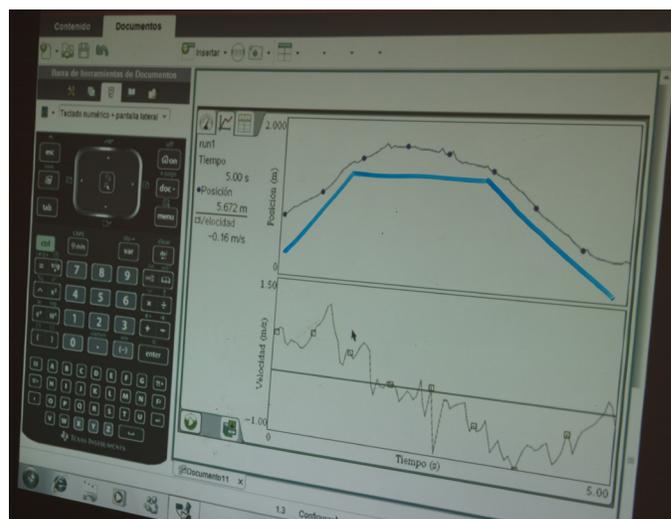
Las posibilidades de comprender las características del movimiento, las asociamos con la posibilidad que tienen los alumnos de *leer* la gráfica y la posibilidad de recreación del movimiento, lo asociamos con la posibilidad de *escribir* la gráfica.

Los alumnos pueden expresar con buen nivel de dominio los rasgos, dan muestra del entendimiento de las figuras que hay en la gráfica con el lenguaje de su movimiento corporal. Otras formas de lenguaje, no pueden suplir su experiencia, pero si pueden reconocer (*leerlo*) un rasgo cuando les pedimos que lo interpreten a través del lenguaje de su cuerpo (*escribirlo*). Su cuerpo es el que habla y es el que escribe en un plano cartesiano la forma de su movimiento. El alumno pudo tener mejores posibilidades de expresión cuando recurrió a escribir su idea usando el dominio de su cuerpo como mediador ante el sensor de movimiento. Esta forma de *escritura* le brindó mejores posibilidades de comunicación, que cuando intentó explicar su idea oralmente, aseveramos que el alumno puede dar una explicación mejor con el sensor de movimiento y todo el escenario descrito.

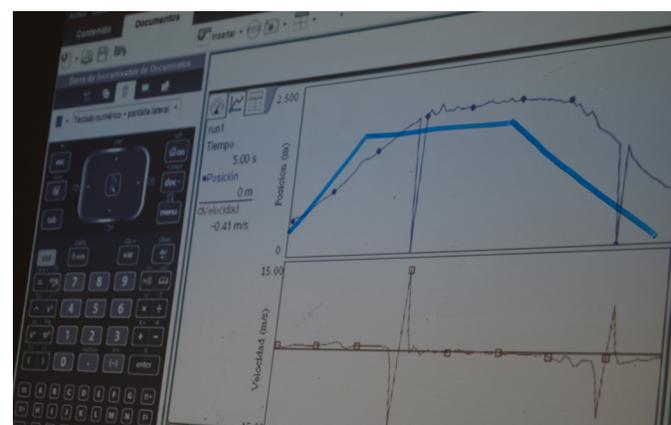
Figura 3 Detalles de la interpretación



Gráfica 3. Propuesta Fotografías



Fotografía 4. Primera interpretación



Fotografía 5. Segunda interpretación

Conclusión

Esta nueva situación pone al alumno como protagonista del proceso de adquisición de significados matemáticos. Él es parte, ahora de la gráfica representada en el plano cartesiano, su movimiento vive en la gráfica y lo puede observar, moldear, vivir, cristalizar.

Lo que en un principio fue encontrar las relaciones entre lo que se observa en el plano cartesiano y el movimiento que produce el cuerpo, ahora se han transformado en un proceso de interpretación en donde se llega a analizar los valores que se encuentran en las gráficas. Proceso de interpretación que consideramos evolutivo y nunca terminado.

En este contexto los alumnos le han atribuido un significado a la marca semiótica, característica que según Ong define a la escritura. Sin embargo, más allá de la marca semiótica, los alumnos ahora están considerando un conjunto de elementos que componen un sistema codificado de signos, que le permiten determinar palabras para interpretar y explicar lo que encuentran en la gráfica, lo cual es un ejercicio mucho más cercano a la lectura. Esta forma de escritura nos permite darle objetividad a la imagen gráfica, a través de la objetividad del movimiento (el lenguaje corporal se convierte en una imagen objetiva).

Podemos considerar que el andar es una forma de escritura cuando genera gráficas en un plano cartesiano, a través del sensor de movimiento y usando la tecnología. El alumno es capaz de ubicar el punto inicial del movimiento, por lo que es ahora un concepto con el que pueden lidiar. El hecho de poder localizarlo y hablar de él, determinando cuál es el mejor lugar que le corresponde en la gráfica y en función del movimiento que quieren representar, es porque más allá del concepto, los alumnos lo han "cristalizado", ahora les pertenece, es parte de su experiencia. Los participantes discuten con sus compañeros relacionando el tiempo con la distancia que deben recorrer, interpretan el significado de la pendiente, buscan el lugar más adecuado en donde inicien su movimiento, miden la distancia según sus recursos. Las unidades de medida son una extensión de su cuerpo, determinan las distancias y las relacionan con el tiempo. Los alumnos ahora están en mejores condiciones para desarrollar un trabajo de interpretación (lectura) entre el espacio de la situación y su forma de representación en el sistema cartesiano con tecnología digital. Por lo que reproducir un movimiento partiendo de la lectura de una gráfica, conjeturamos que es factible de considerarse un ejercicio de lectoescritura cuando nos permite generar gráficas producto del andar a través del sensor de movimiento.

Finalmente, podemos considerar que el andar es

una forma de escritura cuando genera gráficas en un plano cartesiano, a través del sensor de movimiento usando la tecnología y reproduciendo un movimiento a partir de la lectura de una gráfica.

Referencias

Clement, J. (1989). *The concept of variation and misconceptions in cartesian graphing. Focus on Learning Problems in Mathematics*. Vol. 11, 1-2. Disponible en:

http://www-unix.oit.umass.edu/~clement/pdf/concept_of_variation.pdf

Benítez Armas, A. (2012). *Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa: Estudios sobre la variación y el cambio: mediación del sensor del movimiento*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México

Ferrara, F. y Savioli, K. (2011). *Young Students Thinking About Motion Graphs*. En: Ubuz, B. (Ed.), (2011). *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol 2, Ankara, Turkey: PME*. pp. 337-344.

Flores, C. (2007). [en línea] *Formas Básicas de Graficación y su Simulación con Transductores*. En: Repositorio Digital Institucional. Instituto Politécnico Nacional. Disponible en <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/2822> Consultado el 4 de febrero de 2015.

Frápolli M. J & Esther Romero. (1998). *Una aproximación a la filosofía del lenguaje*. España: Síntesis.

Ímaz, C. y Moreno, L. (2010). *La Génesis y la enseñanza del Cálculo. Las Trampas del Rigor*. Trillas. México.

Kaput, J., Noss, R., Hoyles, C. (2002). *Developing New Notations for a Learnable Mathematics in the Computational Era*. En: Lyn D. English (Ed.). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. Lawrence Erlbaum associates, NJ, (51-75).

Jurado Rojas, Y. (2002). *Técnicas de investigación documental*. México: Thomson - Cengage.

Leinhardt, G., Stain, M. & Zaslavsky, O. (1990). *Functions graphs and graphing: Tasks, learning and teaching*. En:

Review of Educational Research, Spring. Vol. 60, No. 1, pp. 1-64.

Olson, D. R. (1998). *El Mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa. España.

Ong, W. (2011). *Oralidad y Escritura Tecnología de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México.

Radford, L. (2009). *No! He starts walking backwards'': interpreting motion graphs and the question of space, place and distancia*. En: ZDM, The International Journal of Mathematics Education. Vol. 41 (4), 2009. Disponible en: <http://liaison.laurentian.ca/NR/rdonlyres/DE85FC0B-6436-48C6-8968-352B83AE25CD/0/ZDM2009Graphs.pdf>

Rivière, A. (2002) *La Psicología de Vygotski*. Antonio Machado Libros. España.

Suárez, L. (2008). *Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa: Modelación-Graficación, Una Categoría para la Matemática Escolar*. Resultados de un Estudio Socioepistemológico. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México

Zubieta, G. y Moreno, L. (1996). *Sobre el Número y la Variación*. En: *Revista Didáctica Investigaciones en Matemática Educativa*. Ed. Iberoamericana. CINVESTAV IPN.



**CONGRESSO DA
ABOP**

XIII Congresso Brasileiro de Orientação Profissional e de Carreira
19 a 22 de setembro de 2017 - Universidade São Francisco (USF) - Campinas - SP

Os caminhos da Orientação Profissional e de Carreira: de onde viemos e para onde vamos

Para más información visitar la siguiente página web

www.abopbrasilcongresso.org.br

Reporte del proceso de validación del programa de orientación profesional “Elige tu futuro”

Annia Almeyda Vázquez¹
Solanch García Contino²

Resumen: El objetivo de este reporte es presentar los resultados de un estudio cuyo objetivo fue determinar los criterios de un grupo de expertos, en torno a la validez del diseño del programa de orientación profesional “Elige tu futuro”. Se utilizó el método Delphi, en el que participaron once sujetos respondiendo un cuestionario en dos rondas de evaluación del diseño del programa. Los cuestionarios se procesaron en el paquete estadístico SPSS. Los resultados indican que los expertos valoraron, como tendencia, de forma positiva el programa y, aunque no existieron diferencias significativas entre las valoraciones de ambas rondas, estas avanzaron en la segunda. A partir de los señalamientos y recomendaciones de los participantes se realizaron modificaciones al programa, y se logró un consenso del 74% de las opiniones al concluir el proceso.

Palabras clave: Psicología educativa; Orientación profesional; Validez.

Abstract: This project has the purpose to show the result of a study that the objective was to determine the criteria of a group of experts about the validity of program design professional guidance “Choose your future”. It was used the Delphi method, that included eleven subjects that answered a questionnaire in two rounds of evaluation of program design. The questionnaires were processed in the SPSS statistical package. The results indicate that the experts assessed, as a trend, the program positively and although there weren't significant differences between the valuations of both rounds, these advanced in the second. From the findings and the recommendations of the participants were made program modifications, and a consensus of 74% of opinions was achieved at the end of the process.

Keywords: Educational Psychology; Professional Guidance; Validity.

Resumo: O fim deste artigo é apresentar os resultados de um estudo cujo objetivo foi determinar os critérios de um grupo de especialistas, em torno à validez do desenho do programa de orientação profissional “Elige teu futuro” (“Elige tu futuro”). Utilizou-se o Método Delphi, em que participaram onze sujeitos respondendo um questionário em duas rodas de avaliação do desenho do programa. Os questionários se processaram no programa estatístico SPSS. Os resultados assinalam que os especialistas avaliaram –como tendência- de forma positiva o programa e –ainda que não existiram diferenças significativas entre as avaliações de ambas rodas- as avaliações positivas se acrescentaram na segunda roda. A partir dos assinalamentos e recomendações dos participantes se realizaram modificações ao programa, e se conseguiu um consenso de 74% das opiniões ao final do processo.

Palavras-chaves: Psicologia Educativa, Orientação Profissional, Validação.

Introducción

En este reporte se presentan los resultados de un estudio que tuvo como objetivo fundamental determinar los criterios de un grupo de expertos, en torno a la validez del diseño del programa de orientación profesional “Elige tu futuro”. Este programa tiene como propósito favorecer el proceso de elección profesional responsable, en estudiantes de 12 grado que aspiran a ingresar en la Educación Superior.

Este estudio se corresponde con el ejercicio de culminación de estudios de la Licenciatura en Psicología

de una de las autoras (García, 2016). Se inserta en el campo de la Psicología Educativa y a su vez en la línea de investigación: “Orientación profesional para la formación de la identidad profesional de los jóvenes” que se desarrolla desde el año 2009 en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

A través de esta investigación se desarrolla una de las fases de la construcción del programa de orientación profesional antes referido, que constituye el propósito fundamental de la tesis de Doctorado

1.- Dirección: San Rafael No. 1168 e/ Mazón y Basarrate, Plaza de la Revolución, La Habana, Cuba. CP: 10 400. Teléfono: (53 7) 870 9488. Docente Metodológica. Universidad de La Habana. Dirección de correo electrónico: anniaav@gmail.com.

2.- Dirección: San Lázaro y L. Colina Universitaria (Edificio Varona). Plaza de la Revolución, La Habana, Cuba. CP: 10 400. • Teléfono: (53 7) 879 6337. Dirección de correo electrónico: garciasolanch@gmail.com.

en Ciencias Psicológicas de la MSc. Annia Almeyda Vázquez. Esta tesis de doctorado fundamenta desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico, la necesidad de desarrollar un programa de orientación profesional que favorezca la elección profesional responsable de los estudiantes de 12 grado que se encuentran en un período de transición académica a la Educación Superior (Almeyda, 2014).

Este programa de orientación profesional ha surgido a partir del levantamiento de un grupo de problemáticas relativas al proceso de elección profesional de los estudiantes de 12 grado de los preuniversitarios de La Habana, las cuales fueron recogidas en la etapa de diagnóstico de la investigación de doctorado antes referida. Entre estas problemáticas se encuentra el insuficiente conocimiento de los requisitos para el acceso a la Educación Superior, del proceso de llenado de la boleta, de las diferentes opciones de carreras, los perfiles profesionales, campos de actuación, exigencias de la formación profesional, etc. (Bueno, 2014).

Se ha constatado que los estudiantes realizan elecciones condicionadas por la opinión de los otros (padres, amigos, profesores, etc.). Estas opiniones sobre las diferentes opciones de carrera, se sustentan en el imaginario social en torno a las profesiones (asociado al prestigio y reconocimiento social, a los beneficios económicos y oportunidades laborales, etc.). Se identifican en este imaginario muchos mitos y estereotipos (se asocian carreras típicas para cada género) que condicionan una elección no sustentada en el conocimiento real de las mismas (Bueno, 2014).

También se evidencia un insuficiente desarrollo de los procesos autovalorativos. El joven no logra identificar la relación que existe entre sus características personales y las exigencias de las carreras de su preferencia. Además, no puede identificar sus fortalezas y debilidades para afrontar exitosamente la elección de las carreras y adoptar una posición activa (Almeyda & Bueno, 2015).

Como resultado de los aspectos antes señalados, se pone de manifiesto un insuficiente desarrollo de las habilidades para la toma de decisión. Asociado a este proceso predominan vivencias de inseguridad, temor, indecisión, preocupación y ansiedad.

Este programa ha sido diseñado en colaboración con un grupo de estudiantes de 12 grado que se corresponde con el público al cual va dirigido. El diseño fue el resultado de una experiencia aplicada en el Instituto Preuniversitario "Presidente Allende" (entre el 6 de noviembre y el 19 de diciembre de 2014). La experiencia grupal en esta institución constituyó la

prueba piloto que antecede a la etapa de validación, que se realizó a través del criterio de expertos. Aunque en la literatura revisada sobre las fases de la ejecución de programas aparecen las acciones de validación dentro de la fase del diseño, hemos considerado pertinente asumir la validación como una etapa independiente por la complejidad del proceso. Luego de esta fase, se procederá a la aplicación del mismo y posteriormente a su evaluación.

La relevancia social de esta investigación radica en su tributo al desarrollo de la tesis de doctorado antes referida. Brinda datos que validan el diseño del programa y, por tanto aporta elementos a favor de su aplicación en el contexto educativo cubano actual.

Su aporte desde el punto de vista práctico, reside en que el producto es un instrumento para transformar la realidad y aunque el eje central no es el diseño del programa, es la validación del mismo para ser aplicado en el futuro. Esta propuesta tiene un alto contenido metodológico, porque la explicación de la metodología que se emplea, es un paso indispensable para la validación del programa. Por tanto, esta es una propuesta eminentemente metodológica, por la manera en que se explican los procedimientos seguidos y la cualidad de los métodos y técnicas que se emplean.

A continuación se presenta un reporte de este proceso de validación donde se podrán encontrar los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, la metodología empleada y los principales resultados obtenidos.

Una aproximación a la definición de Orientación Profesional.

En las elaboraciones teóricas en el campo de la Orientación Profesional desde los postulados del Enfoque Histórico-Cultural, perspectiva que se asume para el desarrollo de esta investigación, la Orientación Profesional se define como:

La relación de ayuda que establece el orientador profesional (psicólogo, pedagogo, maestro) con el orientado (el estudiante) en el contexto de su educación (como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, la familia, la comunidad) con el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante que le posibiliten asumir una actuación auto determinada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional (González, 2003: 6).

En el campo de estudios y prácticas de orientación profesional existen diferentes modelos de intervención. El modelo de programas constituye el referente desde el cual se desarrolla la propuesta que se valida a través de esta investigación.

Modelo de intervención de programas en orientación profesional.



Sanchiz (2009) entiende por programa toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, basada en un determinado modelo teórico, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos para responder a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo,

comunitario, familiar o empresarial.

Para la elaboración de programas se proponen igualmente múltiples metodologías, en dependencia del tipo de programa a realizar y los objetivos propuestos, no obstante existe una metodología general que considera de manera sintética las distintas fases generales. (Álvarez, 1994; Sánchez & Álvarez, 2012; Chacón, Anguera & López, 2000; Bausela, 2004; Bisquerra & Álvarez, 1996; Bisquerra, 1998). Estas son: la fase de diagnóstico, la fase de diseño, la fase de validación, la fase de aplicación del programa y la fase de evaluación.

Esta investigación justamente se centra en el desarrollo de la fase de validación del programa de Orientación Profesional; "Elige tu futuro".

Aspectos esenciales del diseño del Programa de Orientación Profesional "Elige tu futuro".

Su autora lo define como:

Un sistema que implica el diseño, implementación y evaluación de un plan de acciones sistemáticas y planificadas que responden a las necesidades de orientación de los estudiantes de los Institutos Pre-Universitarios de La Habana. Es coherente con la prevención y la intervención social como principios de la orientación. Este programa favorece la transición académica de los estudiantes del nivel de enseñanza pre-universitaria a la universitaria. Implica una orientación para enfrentar adecuadamente el proceso de elección de carrera, decisión importante que marcará la calidad del acceso a la Educación Superior. De cómo los estudiantes enfrenten este proceso y elaboren el cambio que supone este tránsito académico,

dependerá su desarrollo ulterior. Este programa aporta una propuesta metodológica de actuación que cuenta además con dispositivos de evaluación de su efectividad (Almeyda, 2014: 13).

Este es un programa para facilitar la transición académica del nivel pre-universitario al universitario, por tanto, implica una orientación para la toma de decisión lo que supone una intervención en al menos cuatro grandes núcleos en los que se centra la intervención: el autoconocimiento, el conocimiento del entorno (formativo, familiar y socio-profesional), la habilidad para tomar decisiones y la planificación o gestión de carrera (Almeyda, 2014).

El diseño de este programa se realizó colaborativamente como resultado de una acción consensuada con la participación de todos los implicados en una intervención orientadora (estudiantes y orientadores).

El método Delphi: estrategia para la validación del programa de orientación profesional "Elige tu futuro".

La selección del Método Delphi para este proceso de validación se sustenta en que nos permite utilizar los conocimientos, los estudios bibliográficos y la experiencia de los expertos para conocer sus opiniones y validar nuestra propuesta (Hurtado de Mendoza, 2012).

Varela, Díaz y García (2012) reconocen que lo que se conoce hoy como método Delphi se utilizó por primera vez con fines proféticos, lejos del conocimiento científico y proviene del nombre de una ciudad de la antigua Grecia llamada Delfos.

Según Varela, Díaz y García (2012), el nombre del método se asocia al filósofo Abraham Kaplan, quien trabajaba para el centro de investigación norteamericano *The Rand Corporation* en los años 40 del presente siglo. Kaplan demostró la aplicabilidad del mismo a partir de los resultados experimentales que evidenciaban que el consenso grupal era superior a las aportaciones individuales de los expertos.

En un estudio de Linstone y Turoff del año 1975, como se cita en Suárez-Bustamante, 2012, se expresa que el método Delphi es efectivo porque permite a un grupo de sujetos tratar un problema de gran complejidad, como un todo, mediante un proceso de comunicación de grupo. Suárez-Bustamante (2012) también expresa que la capacidad predictiva del Delphi se encuentra en que el grupo de expertos emite juicios intuitivos de forma sistemática y que lo que se propone alcanzar con las rondas sucesivas es la disminución de la variación

de las opiniones de los sujetos con respecto al grupo. Este autor caracteriza al método Delphi como subjetivo o cualitativo, donde se asocia la calidad de los resultados a la elaboración del cuestionario y la elección de los expertos.

Para los fines de este estudio se ha utilizado el método Delphi clásico o convencional en esencia, según la clasificación de algunos autores, por la búsqueda de la estabilidad en las respuestas de los expertos. Sin embargo, el diseño del proceso que hemos llevado a cabo combina las características de una propuesta más actualizada denominada "Delphi modificado", a partir de una sistematización de los estudios de Linstone y Turoff (1975); Murray y Hammons (1995) y Mengual (2011). (Cabero & Infante, 2014).

En esta misma fuente, se explica que esta versión actualizada considera que este método "modificado" tiene como objetivo fundamental que los expertos lleguen a un acuerdo sobre un tema, así como que se espera que el proceso transcurra por dos rondas para mantener el interés de los participantes y reducir los gastos del proceso de aplicación (para los investigadores y panelistas), en cuanto al tiempo y los recursos que se emplean.

Método

Para determinar los criterios de estos expertos en torno a la validez del diseño del programa, se llevó a cabo el Método Delphi. Este método implicó el desarrollo de las acciones que a continuación se mencionan. En primer lugar, se encuentra la determinación de los expertos que participaron en la validación del diseño del programa. La siguiente fase correspondió al Análisis de las valoraciones emitidas por los expertos en cada una de las rondas de evaluación del diseño del programa. Una vez concluido este análisis fue necesario realizar una comparación entre los criterios emitidos por el grupo de expertos en torno al diseño del programa en cada una de las rondas de evaluación. Para finalizar, asumimos la determinación de la existencia de consenso en las valoraciones de los expertos. Siguiendo esta lógica aconteció el proceso de validación.

Muestra de expertos

Para los fines de este estudio se seleccionó una muestra no probabilística, de expertos; es decir, existió una intencionalidad en la selección de los profesionales que la conformaron. En el caso de los expertos extranjero, la vía de contacto fue la Red de Profesionales de la Orientación (RELAPRO). Los expertos nacionales fueron contactados personalmente. En todos los casos la comunicación durante todo el proceso fluyó por la vía del correo electrónico.

Participaron en este estudio once profesionales:

el 64% de los mismos está compuesto por expertos extranjeros procedentes de Costa Rica, Venezuela, Ecuador, Argentina, Colombia y España, y el resto por cubanos. Además, esta muestra estuvo conformada por Psicólogos (54,5%); Pedagogos (18,2%); Psicopedagogos (9,09%); un Orientador (9,09%) y un Educador especial (9,09%). El nivel de preparación de los expertos se evidencia en las altas categorías científicas que ostentan. El 45,5% de los integrantes del panel posee la condición de Doctor en Ciencias, otro 45,5% está representado por Maestros en Ciencias y solo el 9,09% por Licenciados.

El 73% de la muestra posee un coeficiente de competencia alto y el 27% restante un coeficiente medio. También podemos expresar que todos los expertos cuentan con experiencia de trabajo en el campo de la orientación y han dedicado una parte importante de su labor al trabajo en el ámbito educativo. Teniendo en cuenta las ideas mencionadas anteriormente, podemos expresar que la evidencia de la experticia de estos profesionales se encuentra en las diferentes actividades científicas que han acumulado durante su trayectoria profesional.

Estos expertos son sujetos que pertenecen a grupos de investigación, departamentos o redes profesionales encargados de actividades científicas asociadas a la orientación profesional. Además algunos poseen experiencia como personal docente en contenidos vinculados a la orientación educativa, así como en programas orientación profesional. Un ejemplo de esto es que todos los profesionales extranjeros integran la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO). También cabe destacar que estos sujetos son autores de libros, ponencias, artículos de revistas y otros materiales de corte científico, todos referentes a temas sobre la orientación educativa y profesional.

Instrumento y procedimiento de aplicación

El instrumento que se utilizó para medir la variable: valoraciones de los expertos en torno al diseño del programa, fue un cuestionario compuesto por un conjunto de preguntas abiertas y cerradas que miden las variables vinculadas al diseño del programa. Contiene seis preguntas, de las cuales dos están diseñadas como diferenciales semánticos, una es un escalamiento tipo Likert, y las otras tres son preguntas semiabiertas.

Este cuestionario midió la coherencia, la profundidad, el carácter general y la adecuada operacionalización del concepto de elección profesional responsable. También evaluó la coherencia, el carácter general, la viabilidad, la estructuración y la organización del diseño del programa, así como el grado de adecuación de sus invariantes. Además, mediante el

cuestionario los sujetos valoraron la suficiencia de los recursos técnicos diseñados atendiendo a los objetivos propuestos. Pedimos a los expertos que emitieran los señalamientos y recomendaciones que consideraban necesarios. Por último, en la segunda ronda, de este proceso de validación a este cuestionario se le adicionó una pregunta para indagar en la percepción que tenían los expertos acerca del perfeccionamiento del diseño del programa.

La aplicación del cuestionario se realizó por la vía del correo electrónico, pues las condiciones de aplicación así lo requirieron; es decir, los expertos no fueron encuestados cara a cara debido a que la mayoría de los mismos radican en diversas provincias de nuestro país y en otras latitudes del mundo.

Procesamiento de la información e interpretación de los resultados.

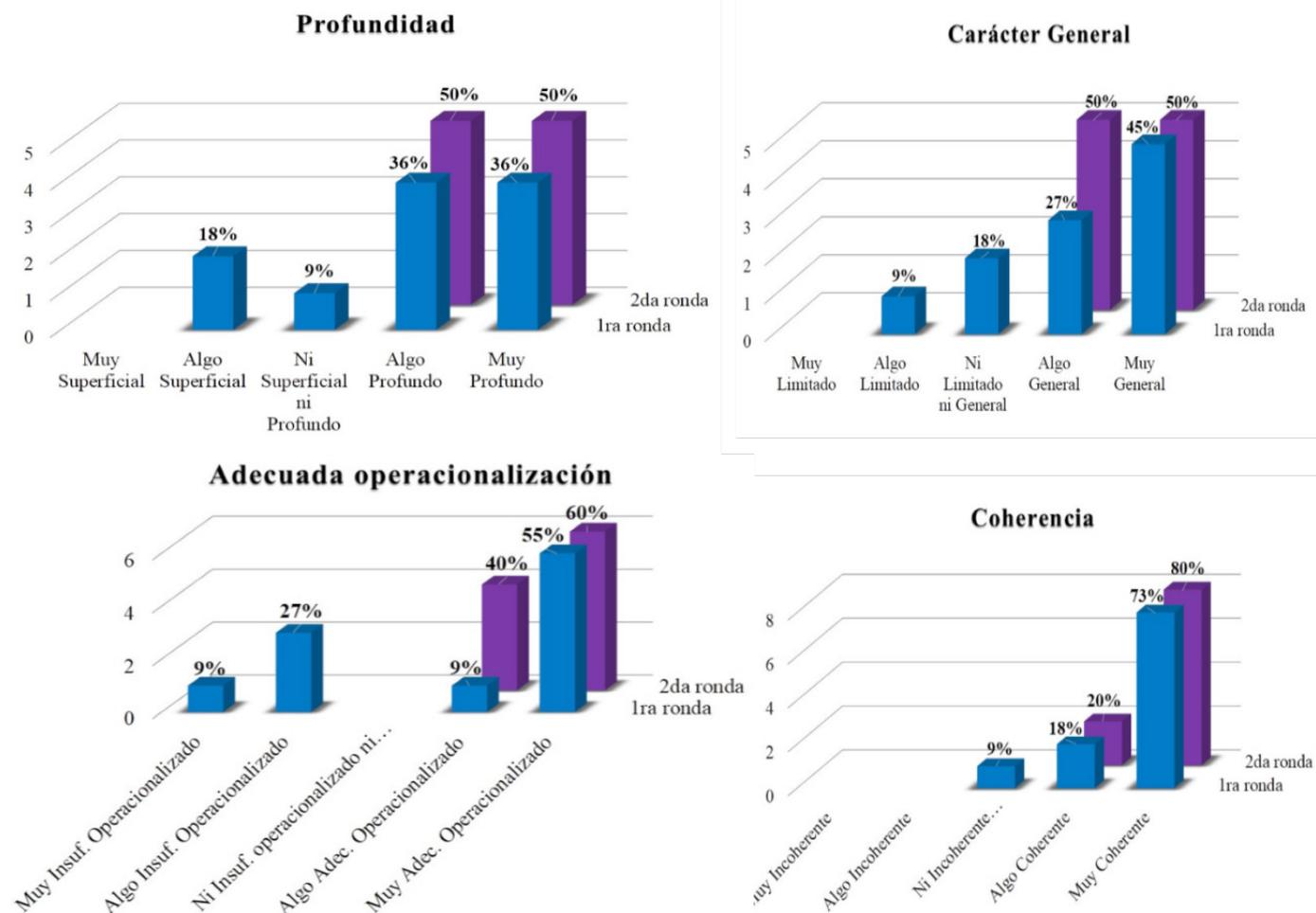
La información recogida en los cuestionarios fue procesada utilizando la estadística. Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos (frecuencia, media, y moda) mediante la versión 20 del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). Para

conocer si existen o no diferencias significativas entre una ronda y otra se realizó el cálculo de la Prueba T. Se calculó además el coeficiente de concordancia Kendall (W), para comprobar estadísticamente la existencia del consenso.

Resultados y discusión

Luego de haber recogido y procesado las valoraciones que realizaron los expertos durante dos rondas de evaluación del diseño del programa, los resultados de la prueba T indican que no existen diferencias significativas entre las medias de ambas rondas, teniendo en cuenta que en todos los casos el valor de ρ fue mayor que el valor de α ($\rho > \alpha$), asumiendo la regla de decisión $\rho \leq \alpha$, donde $\alpha=0,05$.

La explicación de estos resultados se refiere a que, desde la primera ronda, las valoraciones emitidas por los expertos fueron muy positivas. No obstante en la segunda ronda las puntuaciones aumentaron su intensidad en esta dirección, como se muestra en los siguientes gráficos que ilustran los porcentajes de frecuencia de las valoraciones emitidas entorno al concepto de elección profesional responsable:



Aunque no se demostraron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, podemos decir que las valoraciones de los expertos ganaron en intensidad hacia los valores positivos de una ronda a otra. Como se puede observar en los gráficos anteriores, en los cuatro aspectos del concepto de elección profesional responsable, los expertos emiten valoraciones más cercanas al extremo positivo de la escala. Además las categorías de los pares negativos y las que son intermedias desaparecen de la primera ronda a la segunda, con lo cual en esta última la frecuencia de respuestas se concentra más en los pares de adjetivos positivos. Sin embargo, la profundidad con que se aborda el concepto y su operacionalización, fueron menos favorecidas. A partir de estos resultados se revisó críticamente la definición del concepto y se perfeccionó buscando mayor profundidad. Además se incluyó la operacionalización del mismo.

En el caso de la evaluación del diseño del programa también se observa un movimiento de la primera ronda a la segunda, hacia los pares positivos de los adjetivos presentados, como se muestra en la siguiente tabla:

De igual forma la desaparición de categorías desfavorables es un elemento que avala la concentración de las valoraciones en los extremos positivos. Sin embargo, según el criterio de los expertos, el carácter específico del diseño del programa es un aspecto menos logrado. Atendiendo a esto se hizo una revisión minuciosa del diseño y se explicaron con más detalles algunos aspectos que inicialmente no habían quedado claramente desarrollados.

En la evaluación de los elementos que componen el diseño predominan los movimientos a favor de las puntuaciones positivas. No obstante, en la primera ronda fue preciso establecer el valor de 1,50; para poder distinguir, dentro de lo adecuado, cuáles fueron los elementos más logrados y cuáles eran los que ameritaban ser perfeccionados.

Tabla 1. Porcentajes de frecuencia de las valoraciones emitidas en torno al diseño del programa.

Coherencia					
	Muy Incoherente	Algo Incoherente	Ni Incoherente ni Coherente	Algo Coherente	Muy Coherente
1 ^{ra} ronda	9%	-	27%	27%	36%
2 ^{da} ronda	-	-	10%	30%	60%
Carácter general					
	Muy General	Algo General	Ni General ni Específico	Algo Específico	Muy Específico
1 ^{ra} ronda	18%	27%	-	36%	18%
2 ^{da} ronda	10%	-	40%	30%	20%
Viabilidad					
	Muy no Viable	Algo no Viable	Ni no Viable ni Viable	Algo Viable	Muy Viable
1 ^{ra} ronda	-	9%	9%	27%	55%
2 ^{da} ronda	-	-	10%	30%	70%
Estructuración					
	Muy Inestructurado	Algo Inestructurado	Ni Inestructurado ni Estructurado	Algo Estructurado	Muy Estructurado
1 ^{ra} ronda	9%	9%	-	27%	55%
2 ^{da} ronda	-	-	-	40%	60%
Organización					
	Muy Desorganizado	Algo Desorganizado	Ni Desorganizado ni Organizado	Algo Organizado	Muy Organizado
1 ^{ra} ronda	-	9%	-	18%	73%
2 ^{da} ronda	-	-	-	30%	70%

Tabla 2. Porcentajes de frecuencia de las valoraciones emitidas en torno a la adecuación de los elementos

Presupuestos teórico-metodológicos					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	45%	36%	18%	-	-
2 ^{da} ronda	60%	40%	-	-	-
Definición del programa de orientación profesional					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	55%	27%	18%	-	-
2 ^{da} ronda	70%	20%	10%	-	-
Objetivos del programa					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	55%	27%	18%	-	-
2 ^{da} ronda	70%	20%	10%	-	-
Contenidos del programa					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	55%	27%	18%	-	-
2 ^{da} ronda	60%	30%	10%	-	-
Selección del grupo como instrumento para la orientación profesional					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	55%	27%	18%	-	-
2 ^{da} ronda	70%	20%	10%	-	-
Coherencia entre las características del período etario y los recursos técnicos					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	64%	18%	18%	-	-
2 ^{da} ronda	70%	20%	10%	-	-
Relación entre objetivos y contenidos					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	73%	18%	9%	-	-
2 ^{da} ronda	80%	20%	-	-	-
Relación entre las problemáticas detectadas en el diagnóstico y el diseño del programa					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	55%	27%	18%	-	-
2 ^{da} ronda	80%	10%	10%	-	-
Recursos técnicos diseñados					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	64%	36%	-	-	-
2 ^{da} ronda	80%	20%	-	-	-
Relación entre los objetivos y los recursos técnicos diseñados					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	55%	45%	-	-	-
2 ^{da} ronda	60%	40%	-	-	-
Fundamentación de la propuesta de integración de los referentes teórico-metodológicos en la concepción del proceso grupal					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	45%	27%	27%	-	-
2 ^{da} ronda	60%	20%	20%	-	-
Forma en que se propone evaluar el programa					
	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	Inadecuado
1 ^{ra} ronda	45%	45%	10%	-	-
2 ^{da} ronda	70%	20%	10%	-	-

Coherentemente con los datos antes presentados, en la adecuación de los elementos del diseño del programa, podemos identificar un avance en las valoraciones de los expertos de una ronda a otra. Aunque no es posible observar marcadas diferencias entre las mismas y no hay un predominio de categorías que se eliminan en la segunda ronda, podemos constatar cómo en todos los elementos la categoría Muy Adecuado obtiene mejores puntuaciones en la segunda evaluación.

Otro dato que avala el cambio favorable del diseño del programa es la percepción de los expertos en torno a su perfeccionamiento entre la primera y la segunda ronda de evaluación. El 70% de los expertos percibió que el diseño del programa entre una ronda y otra había sido entre bastante y muy perfeccionado.

Por último, desde la primera ronda se alcanzó un consenso aceptable en las valoraciones de los expertos (68%). Sin embargo en la segunda ronda se percibió un avance en este elemento (74%). A partir de este logro concluye el proceso de validación. Por otra parte los señalamientos y recomendaciones realizadas en la segunda ronda estaban relacionados con el proceso de implementación del programa y no con su diseño.

A partir de estos resultados y teniendo en cuenta los señalamientos y recomendaciones emitidos por los expertos, se le realizaron varias modificaciones al diseño del programa. Consideramos que estas transformaciones son los elementos que avalan el perfeccionamiento percibido por los expertos de una ronda a otra. Por esta razón, las presentamos a los lectores a continuación:

- 1- Se agregó un acápite a modo de introducción del programa en el que se presentan algunas ideas relativas al contexto social en el que se inscribe este programa.
- 2- Se realizó una búsqueda y revisión bibliográficas más exhaustivas que permitieron la identificación de los principales enfoques teóricos de la orientación profesional, clásicos y contemporáneos. Como resultado de este proceso fue perfeccionado el cuadro resumen que aparece en el acápite de la fundamentación teórica del programa. Así mismo, fue mejor fundamentada la selección del modelo teórico que sustenta esta propuesta. De este modo, este apartado ganó en actualización y profundidad.
- 3- Hemos decidido asumir otro modelo teórico y propuesta metodológica para la evaluación del programa. Anteriormente proponíamos guiarnos por lo estipulado por la OMS. Sin embargo, luego de una revisión de los diferentes modelos teóricos y propuestas metodológicas existentes, consideramos que el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam y Shinkfield (1989), se ajusta más

a nuestra concepción del proceso de evaluación del programa. Así mismo, decidimos que la propuesta metodológica para la evaluación del programa hecha por Tejada (2004) resulta ser la más abarcadora y operacionalizada dentro de las revisadas.

4- Fue explicada de una forma más precisa la definición del programa de orientación profesional.

5 Fueron explicados más detalladamente los instrumentos y técnicas de cada una de las sesiones grupales para favorecer la aplicación del mismo por otros profesionales.

6- Para lograr una mayor coherencia entre las características del período etario de los estudiantes y los recursos técnicos diseñados, en la sesión 5, fue modificado el recurso técnico "Espejo: ¿Cómo me veo?". En la versión anterior del diseño de este recurso, los estudiantes, luego de identificar en sí mismos las características positivas y negativas que los definen, fueron retroalimentados por cada uno de los miembros del grupo, respecto a la imagen que tienen unos sobre otros. Consideramos que este ejercicio no logró su objetivo durante la aplicación en la prueba piloto, en tanto pretendía que el sujeto contrastara su autoimagen con la imagen que proyecta a los otros, y valorara su adecuación. No obstante, esto no fue posible pues los estudiantes se centraron más en descubrir quién emitía el criterio, que en el contenido mismo. Esto se explica a partir de las características de este período etario en el cual la opinión de los coetáneos es un elemento en extremo significativo para la valoración de sí mismo. En la versión arreglada se evita exponer a los estudiantes al criterio de los otros y se enfatiza en el trabajo con la autoimagen.

7- Si bien, el grupo sigue siendo en el diseño de este programa de orientación profesional el instrumento que por excelencia favorece el cumplimiento de sus objetivos, hemos considerado pertinente la inclusión de algunas acciones de orientación en la modalidad individual, a modo de complemento a lo que se trabaja en el grupo.

8- En el diseño inicial del programa aparecía la matriz DOFO, un instrumento creado para responder a los fines de este programa. En la creación de este instrumento, utilizamos como referencia la matriz DAFO, técnica muy empleada en la Psicología Organizacional. Consideramos que el término obstáculos respondía mejor a los objetivos para los que fue creado este instrumento, pues favorecía la reflexión del estudiante en torno a la identificación de las dificultades que debía enfrentar en el proceso de toma de decisión profesional. Sin

embargo, atendiendo a la recomendación, hemos decidido respetar las siglas de esta matriz y su significado, aunque sigue estando ajustada a los requerimientos de este programa.

9- Se contempló el futuro ajuste al contexto de aplicación del programa. Teniendo en cuenta la realidad que caracteriza al contexto educativo para el cual es diseñado, en estos momentos estamos trabajando en el diseño de una estrategia de capacitación en orientación profesional, dirigida al personal encargado de esta labor en el nivel de enseñanza preuniversitario. Esta estrategia contribuirá a garantizar la existencia de un personal calificado que pueda llevar a cabo con éxito la implementación de este programa.

10- En el diseño del programa se agregó un acápite denominado responsable de la intervención orientadora en el que se explica, desde nuestra concepción, quiénes deben ser los profesionales responsables de aplicarlo. En esta explicación tuvimos en cuenta la diferencia entre lo deseable y la realidad, dada la ausencia de la plaza de psicólogo en los preuniversitarios. La propuesta que hemos hecho, toma en cuenta esa realidad y contextualiza la responsabilidad de la aplicación del programa según las funciones estatales establecidas.

11- Perfeccionamos la definición conceptual e incluimos la definición operacional de la variable elección profesional responsable, teniendo en cuenta que este es el objeto principal de intervención, pues el fin último del programa es favorecer la realización de una elección profesional responsable. Por tanto se precisa de una operacionalización detallada de la variable que permita su evaluación.

12- Fue añadida en los anexos del programa la operacionalización de las variables intervinientes. Consideramos muy pertinente esta recomendación teniendo en cuenta que estas variables son medidas tanto en el diagnóstico inicial como en el final, por lo que se precisa ilustrar su definición conceptual y operacional.

13- Consideramos muy oportuna la recomendación hecha por un experto, respecto a la necesaria inclusión de información en torno a la existencia de diferentes modalidades de enseñanza, para la continuidad de estudios en la Educación Superior en nuestro país. Teniendo en cuenta las transformaciones socioeconómicas que vive la sociedad cubana actual, es cada vez más frecuente en los jóvenes la necesidad de encontrar una opción que permita combinación del estudio con el trabajo. De hecho, la segunda expectativa de futuro más frecuente en los estudiantes de 12 grado de los institutos preuniversitarios de La Habana,

es ingresar a la Universidad y al mismo tiempo comenzar a trabajar (Bueno, 2014).

14- Hemos incluido algunas acciones de apoyo y orientación individual, que funcionarán de forma paralela a las intervenciones planificadas para la experiencia grupal. A partir de los resultados del diagnóstico se identificarán aquellos estudiantes que por su situación personal necesiten un acompañamiento más especializado. Teniendo en cuenta que las acciones de orientación responderán a las problemáticas individuales que presenten los estudiantes, no es posible contar con un diseño previo, sino que dependerá del contacto que se establezca con ellos durante el proceso de intervención. Siguiendo este mismo procedimiento fueron creadas las sesiones grupales, a través de una prueba piloto. No obstante, en el diseño del programa aparece la lógica general del diseño de esta modalidad de intervención.

15- Como parte del perfeccionamiento de la estrategia concebida para la evaluación del programa hemos considerado incluir una evaluación de sus resultados a corto y mediano plazos. El fin último de esta evaluación es la toma de decisión en función del perfeccionamiento del programa para futuras aplicaciones.

Consideraciones finales

Como resultado de este proceso de validación se lograron determinar los criterios de un grupo de expertos en torno a la validez del diseño del programa de orientación profesional "Elige tu futuro". Como tendencia, en ambas rondas, fueron positivas las valoraciones emitidas por los expertos en torno al diseño del programa. No obstante, algunos aspectos del diseño requirieron ser revisados. A partir de los señalamientos y recomendaciones hechas por el grupo de expertos fue perfeccionado el diseño preliminar del programa.



Al realizar una comparación entre los criterios emitidos por el grupo de expertos en ambas rondas de evaluación, los resultados indican que no existieron diferencias significativas entre la primera y la segunda ronda. Sin embargo, en la mayoría de los elementos hubo un avance en las puntuaciones otorgadas en la segunda ronda respecto a la primera. Así mismo, el 90% del grupo valoró que el diseño del programa fue perfeccionado, a partir de un grupo de modificaciones realizadas al mismo.

Existió un consenso en las valoraciones de los expertos desde la primera ronda de evaluación (68%). Éste se acentuó en la segunda ronda en la que se obtuvo un 74%.

Luego, a partir de estos elementos concluyentes de la validación surgieron algunas ideas relativas al desarrollo del programa en futuras aplicaciones. Consideramos necesario implementar el programa de orientación profesional "Elige tu futuro", y en esta etapa deberán tenerse en cuenta las recomendaciones hechas por los expertos en la evaluación de su diseño. Resulta pertinente también, perfeccionar el diseño de este programa, teniendo en cuenta los resultados de su implementación. Así mismo recomendamos actualizar los contenidos del programa, a partir de las recientes modificaciones relativas al acceso a la universidad, dictaminadas por el Ministerio de Educación Superior.

Por último, es de suma importancia asumir este programa como un instrumento de intervención cuyo diseño debe ser ajustado a las condiciones específicas de su aplicación: integrantes del grupo, condiciones ambientales, recursos humanos y materiales disponibles, etc. En el diseño que fue perfeccionado tras esta etapa de validación se presentan sus invariantes generales.

Referencias bibliográficas

Almeyda y Bueno. (2015). *Elecciones profesionales de los jóvenes cubanos en un contexto de cambio social*. Revista sobre juventud. ESTUDIO, 16-27.

Almeyda, A. (2014). *Programa de orientación profesional para favorecer la realización de una elección profesional responsable de los estudiantes de 12 grado que aspiran ingresar a la Educación Superior*. Proyecto de Doctorado en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Álvarez, V. (1994). *Diseño de programas de orientación*. Universidad de Sevilla, España. Obtenido de <http://www.sie.es>.

Bausela, E. (2004a). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: model de intervenció per servicis*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Leon.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). *Modelos de intervención en orientación*. Obtenido de <http://www.unlu.edu.ar>.

Bueno, L. (2014). *Caracterización del Proceso de Elección Profesional de los estudiantes de 12 grado de 15 IPU de La Habana*. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Cabero, J. e Infante, A. (2014). *Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm.48, pp. 2-5.

Chacón, S., Anguera, M. y López, J. (2000). *Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas*. Psicothema Vol. 12, Supl. nº 2, pp. 127-131.

García, S. (2016). *Validación del programa de orientación profesional "Elige tu futuro"*. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana: Trabajo de Diploma.

González, V. (2003). *La Orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano*. Revista Cubana de Psicología XXVII Vol. 3.

Hurtado de Mendoza, S. (2012). *Criterio de expertos. Su procesamiento a través del Método Delphi*. Obtenido de HISTODIDÁCTICA.

Sánchez, M. F. y Álvarez, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Suárez-Bustamante, N. (2012). *Blogosfera EOI. Obtenido de ¿Qué es el método Delphi?*

Varela, M., Díaz, L. y García, R. (2012). *Metodología de Investigación en Educación Médica. Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud*. Revista Investigación en Educación Médica, I(2), 90-95.

Reflexión sobre la gestión universitaria. Un caso de estudio en el ISCED (Huambo) Angola

Irma Borges Ponce de León¹
Mario Clemente Zaldívar Salazar²

Resumen: En el presente artículo se abordan ideas esenciales acerca de la importancia de la investigación dentro de los procesos de la gestión universitaria, como una actividad propia para que el profesor y el estudiante, cualquiera que sea su área de conocimiento, se dedique a esa tarea con esfuerzo y generosidad sin pactar con un conformismo mediocre y convierta la institución universitaria en gestora de nuevos conocimientos relacionados esencialmente a los problemas profesionales y de la sociedad. Las reflexiones que se exponen se basan en la experiencia que en este sentido va obteniendo el Instituto Superior en Ciencias de la Educación (ISCED) de Huambo, donde se cuenta con una estrategia de ciencia, investigación y desarrollo que poco a poco va logrando incentivar el interés por estos temas en sus departamentos docentes.

Palabras claves: Educación, gestión universitaria, superación.

Abstract: In this article essential ideas about the importance of university research within the processes of university management, as an activity are addressed to the teacher and the student, whatever their area of expertise, is dedicated to this task with effort and generosity agree with mediocre conformism and turn the university into new knowledge management essentially related to professional issues and society. The reflections that are presented are based on the experience in this regard is obtaining the Higher Institute for Educational Sciences (ISCED) of Huambo, where he has a strategy for science, research and development is slowly achieving encourage interest in these issues in their teaching departments.

Key words: Education, university management, scientific research.

Resumo: Neste artigo idéias essenciais sobre a importância da pesquisa universitária nos processos de gestão universitária, como uma atividade são dirigidas ao professor e do aluno, independentemente da sua área de especialização, é dedicado a esta tarefa com esforço e generosidade concordar com conformismo mediocre e transformar a universidade em nova gestão do conhecimento essencialmente relacionada com questões profissionais e da sociedade. As reflexões que são apresentados baseiam-se na experiência a este respeito é a obtenção do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Huambo, onde ele tem uma estratégia para a ciência, investigação e desenvolvimento está lentamente a alcançar encorajar interesse nestas questões em seus departamentos de ensino.

Palabras claves: Educação, gestão universitária, superação

Introducción

La Gestión Universitaria se perfila como campo de estudio con la aparición de nuevos problemas teóricos y metodológicos en la educación universitaria que se acentúa en la segunda mitad del siglo XX, en especial referidos en primer lugar a la justificación social de la educación que se relacionan con temas tan significativos como:

- Los incrementos de los costos en la educación.
- Los presupuestos asignados por el Estado a la educación pública.

La diversidad de los ingresos personales que recibe el profesor en las instituciones privadas en comparación con el sector público que implican la

competencia de los modelos educacionales.

Teniendo en cuenta estos temas y su incidencia en la calidad y preparación del profesional a la cual tributa la educación universitaria, esta se debate en que se trasciende su sentido de necesidad humana, para verse como un impacto sobre el desarrollo. Hoy el área de problemas no parte solo del propio campo educativo, sino del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, con su decisivo impacto sobre todas las formas sociales de interacción, lo que por supuesto, incluye a la educación y más que en ella en los métodos pedagógicos que se sustentan convirtiéndose en un reto para profesores y estudiantes en cuanto a su preparación.

1.- Máster en Ciencias. Profesora Asistente del ISPH Huambo Angola. Lic. en Microbiología

2.- Doctor en Ciencias. Profesor Titular. Asesor Región Académica V Angola.

Considerando los elementos de políticas antes expuestos se considera que en el contexto nacional donde se mueve la institución analizada los núcleos problemáticos de la educación universitaria que inciden son:

- Identificar los fines objetivos de la Educación.
- Contenido y métodos educativos derivados de esos fines.
- Organización y planeamiento escolar.
- Gestión de los procesos docentes educativos, de la investigación científica y el desarrollo.
- Curriculum de estudio más apropiado según el escenario nacional y territorial.

Informatización de la Educación

El sistema educacional se compone de procesos que son complejos de organizar y mantener por tanto estamos en presencia de la conformación de un conocimiento educacional y que únicamente ese conocimiento puede resolver la confusión **entre la educación (acción) como tal y lo que sabemos de ella (conocimiento)**, según (Trista ,2010), y abarca todos los tipos de conocimientos válidos, sea científico o pragmático, adquirido mediante cualquier disciplina de un plan de estudio o de la propia impartición de saberes que puede imponer el profesor de experiencia.

El análisis de los temas señalados en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación a partir de ahora en el texto (ISCED) han tomado interés en la medida de que se ha concientizado la importancia del cambio en la gestión universitaria con una adecuada receptividad en la mayoría de los departamentos docentes y de la motivación al respecto de los directivos y de parte del claustro lo que permite elaborar un discurso y políticas más coherentes en el trabajo bajo un enfoque integrador.

Desarrollo

La organización y el trabajo del ISCED junto a sus resultados que los distingue como institución que avanza en la concepción estatal de elevar la calidad de la educación no está alejados de los problemas actuales a los que se enfrenta la Ciencia de la Educación a nivel nacional e internacional, que se identifican como:

- 1-Respuestas a las demandas sociales.
- 2-Desarrollo del conocimiento con base en la necesidad de la solución de problemas específicos.
- 3-Déficit tecnológico.
- 4-Preparación pedagógica integral del profesor
- 5-Ausencia de una visión sistémica en el proceso

de enseñanza –aprendizaje y su vinculación con la investigación científica.

En tal sentido la falta de integración entre la investigación educativa-diseño-planeación de la educación y práctica educativa, implican que varias de las decisiones que se toman en la docencia universitaria, no están respaldadas científicamente y en muchos casos se establecen diálogos con los investigadores y cuadros en el momento de proponer o realizar reformas, que antes no son diagnosticadas las causas que provocan los problemas o no son validados correctamente los resultados trayendo consigo atrasos y subvaloraciones de la situación actual.

Se considera que se está en estos momentos en esta institución en un estadio importante para elevar la calidad de la docencia al identificar por los investigadores a la educación superior como campo de estudio que por su versatilidad impone nuevos retos y disciplinas investigativas.

Así se tiene como preámbulo de lo expuesto que el siglo XIX resultó pródigo en ideas sobre los fines y funciones sociales de la universidad que naturalmente respondieron a los contextos económicos, sociales y políticos en que se desarrollaron y, por consiguiente, van a dar lugar a distintos modelos de universidad que fueron evolucionado según los contextos y escenarios de desarrollo que impuso la sociedad, unas mas rápidas en su evolución que otras y según incluso en sus zonas geográficas de ubicación.

Las tendencias actuales sobre la función social de la universidad manifiesta una gran heterogeneidad pero todas deben generalizar el reconocimiento de las tres misiones universitarias, la Docencia, la Investigación y la Extensión. Todo al servicio de la sociedad al menos esa es la aspiración suprema sin querer imponer modelos socioeconómicos.

A pesar de todo lo expuesto, es necesario reconocer que la educación superior está muy lejos de ser un sistema uniforme aun cuando se desarrollan las tres misiones antes mencionadas.

Si bien cualquier indagación científica que se haga sobre la universidad puede englobarse dentro de las ciencias de la educación, la educación superior tiene particularidades que deben tenerse en cuenta para lograr un abordaje científico serio como son:

1. La planeación de misiones

La inclusión de la investigación y la extensión en ocasiones no se tiene en cuenta dentro de ciencias de la educación (Trista, 2010:12). Sin embargo, se considera

que ambas actividades deben ser incluidas dentro de la especialidad, si se quiere lograr una visión integrada de la institución universitaria.

La identificación de los vínculos e interrelaciones entre las actividades antes señaladas son imprescindibles para el análisis científico-técnico en la actualidad.

2. *Autonomía y libertad académica*

Estas misiones han acompañado a la actividad universitaria casi desde la aparición de las instituciones universitarias. Para las investigaciones en las ciencias de la educación, esta situación ha marcado determinadas orientaciones metodológicas que inciden en la personalidad, singularidad, la incorporación de investigaciones participativas en los claustros profesionales.

A finales del siglo XIX aparecen los primeros estudios científicos sobre la educación superior, que van a utilizar como sustento metodológico la perspectiva histórica. Más adelante se desarrollan estudios de carácter analíticos, evaluativos y descriptivos que pretendían la formulación de políticas generales y el establecimiento de principios de administración y finanzas de la estructura educacional.

Tristan (2010: 13) señala que en 1956 se crea el primer centro de estudio de la Educación Superior en la Universidad de California, lo cual marco un hito en el reconocimiento de este campo de estudio.

Producto del aumento de la matrícula en el pregrado y los costos de la universidad a partir de la década de los sesenta del pasado siglo, junto a una explosión en la educación del posgrado y la investigación científica, implicaron nuevos enfoques para la gestión universitaria, como fueron la preparación de profesores para la educación superior, dotados de nuevos métodos, técnicas y procedimientos novedosos que impone la universidad en todo su contexto.

Hoy día los estudios en el campo de la gestión universitaria se sustentan en lo que se llama por la necesidad actual y los retos del avance científico-técnico

“la organización que aprende” que se basa en cinco principios de aprendizaje que son:

- 1-La formación continua del personal.
- 2-La aplicación de Modelos mentales para el desarrollo, abierto al cambio.
- 3-La Visión definida de la institución según el escenario donde se desarrolla.
- 4-El Pensamiento sistémico y creador de directivos y profesores.
- 5-La Inteligencia empresarial, con una visión previsor para el desarrollo.

A estos cinco principios el sistema educacional debe dar respuesta y para ello no puede estar al margen de la formación del capital humano desde los niveles inferiores hasta los superiores. La estrategia de desarrollo del ISCED es correcta y se encuentra inmersa en estos objetivos ya aprobados por su consejo de dirección.

La investigación que se presenta como descriptiva señala aspectos teóricos y conceptuales necesarios para identificar el estado actual que ha logrado el ISCED Huambo para enfrentar los retos actuales de la gestión universitaria bajo la óptica del análisis futurista que se debe imponer como estilo de trabajo en esta institución. Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta las opiniones de directivos y profesores seleccionados de manera aleatoria excepto los tres directivos principales que fueron entrevistados, se utilizaron además informaciones vertidas en los consejos de dirección, la revisión de los planes de trabajo de los departamentos docentes

principalmente y de intercambios realizados con docentes durante el desarrollo del curso de posgrado sobre problemas sociales de la ciencia y la tecnología contextualizado para los casos de estudios en la propia institución.

A la universidad le corresponde formar el capital humano con capacidades, competencias y habilidades que le permitan desarrollar un rol decisivo en la generación, distribución y uso del conocimiento y la información, en fin adelantarse a su tiempo.

Las universidades a decir del ministro cubano de Educación Superior, Dr. Rodolfo Alarcón Ortiz, “responde a los intereses y a las necesidades de su



tiempo, de su sociedad, no solo para hacer lo que se le solicita, sino para ser también agente propiciador de lo que realmente se necesita", se trata por tanto de lograr junto a la excelencia académica, que debe caracterizar cada proceso universitario de ser también pertinente.

Teniendo en cuenta esta aseveración merecen señalarse que los **problemas actuales de la Educación Superior se identifican como:**

- 1-Carácter cerrado y de frontera que atentados a la creatividad de los directivos y profesores.
- 2-Falta de formación específica en dirección y planeación estratégicas de los directivos y funcionarios que son decisores de los procesos.
- 3-Peso significativo que aun tiene la dimensión política dentro de los procesos de gestión de las universidades.
- 4-Mayor reconocimiento social al papel de la universidad en la formación de nuevos profesionales.
- 5-Diseño de programas de formación de pre y posgrado más pertinentes, logrando rescatar y fortalecer las identidades nacionales.
- 6-La influencia del neoliberalismo y sus consecuencias sobre el financiamiento a la educación superior.

En los últimos tiempos se ha sostenido que una estrategia que vincule la educación, conocimiento y desarrollo reconoce la educación, no solo como un derecho y bien público, sino como eje vertebrador de cualquier política de desarrollo, como factor decisivo en la socialización del conocimiento. Con este fin se realiza la investigación de referencia que tiende a ir paulatinamente resolviendo los problemas antes planteados.

Durante el trabajo de investigación se identifica que la realidad impone nuevas dimensiones a las que se enfrenta la pedagogía que van desde contradicciones teóricas, epistemológicas hasta las metodológicas, pues se debate hoy día cuál o cuáles son las llamadas ciencias de la educación , y si existe realmente una disciplina científica para el estudio de la educación, y de cómo se explican las interpretaciones acerca del fenómeno educativo y su concreción en distintos modelos educacionales , sustentados en tan diversas teorías, el tema es pertinente y existen varias formas y aristas para tratar el tema.

Según Trista (2010:9), la Pedagogía está emplazada por la práctica social al no dar respuestas

a las exigencias y necesidades de la época de manera rápida y se suma a ello el seguir empleando en ocasiones representaciones tradicionalistas para la solución de nuevos problemas así como en la carencia de un enfoque innovador para solucionar esos problemas.

La Pedagogía enfrenta problemas como fenómenos humanos muy complejos. En la década de los noventa del pasado siglo se produce una oleada de subjetivismo y eclecticismo en las ciencias de la educación, con la caída del socialismo europeo, se derrumbaron ideales, paradigmas y esperanzas, se cuestionó no solo la práctica, sino también se pusieron en duda la teoría, los principios y leyes que sustentaban ese modelo de aprendizaje que constituyó las bases teóricas y conceptuales de una formación económica-social nueva. Pero a la vez tales circunstancias facilitaron como paradoja, el desarrollo de la ciencia en este campo, donde el perfeccionamiento del modelo pedagógico por ejemplo el cubano no ha sido una excepción para sopesar las influencias negativas que sobre Cuba tuvo este descalabro político-económico y sus consecuencias sociales del derrumbe del campo socialista. Se elaboró un nuevo patrón y se abrieron alternativas para el desarrollo pedagógico creativo. Se generalizaron en el país los centros de estudios en ciencias de la educación en las universidades y se modernizaron los planes y programas de estudio de todas las carreras sin descuidar los principios esenciales de la educación cubana.

Pero ahora los retos son superiores a los de los años noventa, se prolifera por doquier la casi imposición de la sociedad del conocimiento, ardid de los poderosos dueños de las cadenas del conocimiento y de sus tecnologías , pero es real que deberá llegar la era del cultivo de la inteligencia para el desarrollo sostenible y la aplicación de sistemas innovativos coherentes y ello exige una institución docente y un profesor que produzca y aplique en el proceso de enseñanza -aprendizaje los métodos y procedimientos de la investigación y la dinámica de la ciencia fuera de un contexto y políticas obsoletas alejadas del escenario internacional real. Por eso resulta renovador hoy ante esta avalancha de informaciones muchas mediáticas y sensacionalistas aplicar en todas las disciplinas de las áreas del conocimiento los fundamentos de conocer, aprender y aplicar los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (ESCT), como indicadores de la evaluación de la gestión universitaria.

Las políticas educativas deben conllevar a este camino ,pues si no se corre el riesgo de tomar en serio la tesis expuesta en los principios de la Ciencia -Tecnología

-Sociedad de los poderosos , que imponen los patrones de que la ciencia y la tecnología son procesos sociales, pero lo sustentan en el desarrollo de los capitales de la información , las transnacionales y en fin en la abogada sociedad del conocimiento, alejadas del contexto social-inclusivo , por tanto resulta indiscutible la necesidad de disponer de teorías sociales amplias que den cuenta de cómo los actores, intereses y estructuras que actúan en lo social influyen decisivamente en el desarrollo de la ciencia y la tecnología para el desarrollo local que sin dudas influyen en la mayor participación social , ya como política de Estado.

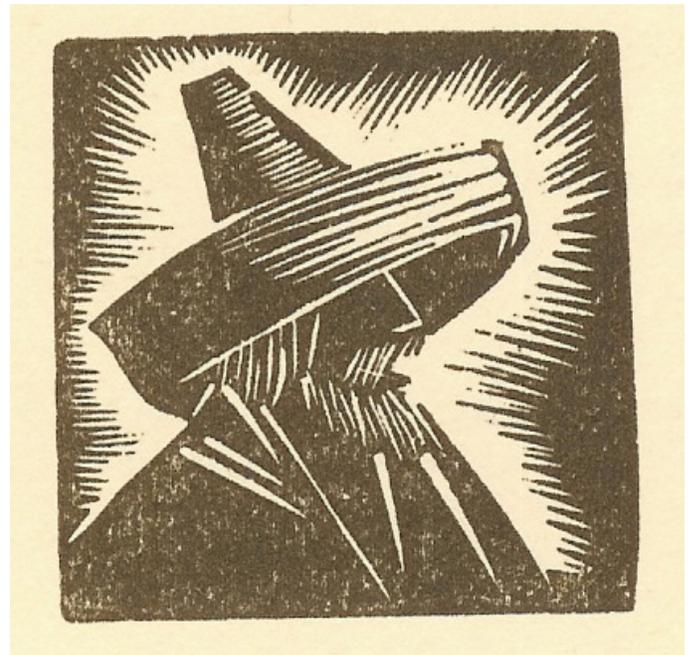
Para este análisis el enfoque debe ser crítico con un marcado enfoque inter y transdisciplinar que reúne a la filosofía, la sociología, la historia de las ciencias y la tecnología, la teoría de la educación, la economía entre otras. Todas con impactos lógicos y necesarios en los procesos tecnológicos, en evolución y desarrollo social, en participación pública, y en la influencia creciente de la educación científica.

Se considera por los autores necesarios los estudios de la ciencia y la tecnología en relación con el ambiente académico y que pueden incidir en:

- 1-Necesidad de estudiar sistemáticamente las interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad desde el ámbito educacional. No existe una especialidad que se aparte de esta triada, por tanto el profesor, y el directivo deben ser capaces en su práctica habitual identificar este alcance.
- 2-Orientación inter y transdisciplinaria del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- 3-Ejercicio de recepción, valoración, aplicación y actualización de las tendencias internacionales al reconocer el valor agregado de la ciencia y de ciencia particular.
- 4-Importancia para los modelos pedagógicos, la innovación tecnológica, educativa y el impacto económico- social que produce los cambios en los métodos y formas de enseñanza.
- 5-La educación para la innovación que muestre y demuestre las fortalezas para convertirse en un proceso social integral para el desarrollo.

Lo relacionado anteriormente y con la voluntad del cambio de concepciones en la dirección del proceso docente en el ISCED es imprescindible establecer el diseño de lo que hoy se denomina "Organización que aprende".

Por su razón de ser el ISCED contribuye a favorecer el desarrollo del sistema socio-económico como esencia final y de su la calidad para el territorio



donde está enclavado y mucho mas , sin embargo, no puede afirmarse que lo hagan exactamente de la misma manera y calidad todas las carreras que se desarrollan por tanto en la práctica existen un número elevado de alternativas donde se estrechan vínculos y diferencias entre una y otras, ejemplo lo tenemos entre el pregrado y el posgrado que puede llevar a cabo cada una.

En esta lógica del pensamiento se incorpora una actividad que en la actualidad se jerarquiza, la innovación educativa , que puede sustentar el cambio en la impartición de las carreras y su aseguramiento y a la vez su pertinencia con el entorno, esta innovación se aprecia en su integralidad como la acción estratégica que es utilizada para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, en tal sentido resulta conveniente evaluar los valores que impone toda iniciativa creadora, lo que instruye y educa, se considera necesario por la importancia que se le da al tema innovativo su relación con la estrategia de superación que se desarrolla en el ISCED, abordar la estrategia del posgrado por ejemplo como una acción innovadora dentro del escenario académico de esta institución dirigido en primera instancia al claustro de profesores es esencial a la cual se le brinda en estos momentos una atención prioritaria.

Los valores que imprime la superación pueden ser analizados desde tres vertientes. La primera, los valores se entienden como parte constitutiva de la propia realidad social, como una relación de significación entre distintos procesos o acontecimientos de la vida social y las necesidades e intereses de la sociedad en su conjunto.

La segunda se refiere a cómo ese sistema objetivo

se refleja en la conciencia individual o colectiva. Cada sujeto social, como resultado de un proceso de valoración, conforma su propio sistema subjetivo de valores, sistema que puede poseer mayor o menor grado de correspondencia con el sistema objetivo de valores, en dependencia, ante todo, del nivel de coincidencia de los intereses particulares del sujeto dado con los intereses generales de la sociedad, pero también en dependencia de las influencias educativas y culturales que ese sujeto recibe, así como de las normas y principios que prevalecen en la sociedad donde se desarrolla sin descuidar la creatividad propia del individuo.

La tercera es el sistema de valores instituido y reconocido oficialmente. Este sistema puede ser el resultado de la generalización de una de las escalas subjetivas existentes en la sociedad o de la combinación de varias de ellas, de ese sistema institucionalizado emana la ideológica oficial, la política interna y externa, las normas jurídicas, el derecho, la educación formal, entre otras.

Los valores que se forman en la conciencia de nuestros profesionales que acceden a la educación de posgrado son el resultado de la influencia, por un lado, de los valores objetivos de la realidad social, con sus constantes dictados prácticos, y, por el otro, de los valores institucionalizados, de la organización, que llegan al profesional en este caso a los profesores en forma de discurso ideológico, político, profesional y pedagógico:

Sustentado en el sistema de posgrado que propone desarrollar el ISCED a sus profesores y directivos es pertinente abordar un sistema de gestión coherente donde el proceso de enseñanza –aprendizaje sea el centro de la estrategia y que este se convierta en el mejor catalizador de esa iniciativa para este fin el papel del profesor como protagonista del cambio es esencial, así como el papel de control y regulación que debe tener el departamento docente como célula básica del trabajo de una universidad.

Para el estudio y proyección actual del sistema se considera necesario analizar cuatro variables, que son: el conocimiento, la solución de problemas, técnicas y actitudes. Estas identifican el alcance del sistema dentro de la gestión universitaria que influirá en la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje, se pasará a explicar en esencia cada una de ellas.

El conocimiento: El profesor tiene una formación particular en un área del conocimiento, pero además hay que propiciarle con el sistema una preparación general a través de un plan de formación que sea general

y particular según el diagnóstico de las necesidades de superación las que deben responder a la relación, aspiración personal y el interés institucional. El lugar de aprobación de la política del posgrado y superación es el consejo científico y el espacio de concreción es el departamento docente.

La solución de problemas: hay que poseer una visión problémica de la educación, y del acercamiento del proceso de enseñanza –aprendizaje a la realidad socio-económica imperante, para el análisis de este tema hay que saber aplicar los principios didácticos, lograr que cada actividad docente se convierta en vías para aportar las herramientas a la solución de un problema técnico –profesional, diseñar un plano de estudio y de disciplina docente cada vez más pertinente e integrador. Fortalecer el trabajo científico –metodológico es muy necesario. El lugar de aprobación de las líneas y acciones de investigación en este campo es el consejo pedagógico y luego se deriva en el departamento docente las estrategias aprobadas por el consejo.

Las técnicas: son los procedimientos y técnicas pedagógicos, instrumentos para la búsqueda y procesamiento de la información, la creación de grupos de trabajos de investigación, es preciso conocer las herramientas a utilizar para la investigación del proceso de enseñanza –aprendizaje bajo un enfoque renovador, elaboración de proyectos de investigación intra y extra frontera de la institución. La Producción científica, a través de presentación en eventos, elaboración de artículos, patentes, así como cultivar la cultura científica en el colectivo profesoral es pertinente y de amplio impacto para otras instituciones y organizaciones orgánicas. El Lugar de aprobación de la política científica y del posgrado, el consejo científico y luego se deriva en el departamento docente.

Las actitudes: variable muy importante, la motivación del profesor y los directivos docentes, su participación en la toma de decisiones en cuanto a los planes de acciones y objetivos de la institución y del departamento docente, su actitud y aptitud para el cambio de los directivos y docentes, con vista a reforzarlos valores de la educación en la formación integral del estudiante, las relaciones de respeto, la ética y la moral que como educadores le impone los patrones de la sociedad, por tanto es esencial educar desde el ejemplo personal. Mantener y preservar la disciplina en el cumplimiento de sus obligaciones para cumplir el encargo social y la proyección de su superación personal y colectiva para acceder así a nuevas categorías docentes y científicas. En fin hay que lograr que el profesor y

el directivo se sientan estimulados y útiles para la institución. El lugar de concreción de estas aspiraciones y sentimientos es **el departamento docente**.

Como se aprecia cuando se habla de la gestión universitaria y la garantía de la calidad aparece como elemento común en las cuatro variables vistas, el departamento docente que debe evitarse en el proceso docente una formación fría y esquemática de valores que se respire en esta estructura al contrario sea un espacio de cooperación entre sus miembros y las vivencias que aparecen en el sean espacios de reflexión, de confrontación, y de problematización.

Conclusiones

La gestión universitaria en el ISCED impone nuevos retos, pues la pertinencia de su contexto implica una nueva visión del trabajo de la universidad, y se relaciona con lo que se conoce hoy día como "la institución que aprende", y no solo es una consigna vaga es una realidad, donde cada día el conjunto de personas avanza en el conocimiento, van superándose cada día más, pero sin embargo no es tan así en la práctica y en esencia son pocas las instituciones que aprenden a este ritmo, la obsolescencia de sus tecnologías y el estancamiento de su capital humano los hacen perdedores en un mercado de competencias impuestas por los círculos de poder. Un centro de educación superior no puede darse el lujo de ser clasificada como mediocre cuando sus profesores y directivos no le imprimen un carácter dinámico a su proceso de gestión no solo el docente sino el resto que influyen y determinan la calidad del proceso de enseñanza -aprendizaje. El ISCED es un ejemplo de lo que se puede lograr en la eficiencia de los procesos que caracterizan la educación superior actual en Angola.

Referencias

- Alarcón Ortiz, R. (2013). "Conferencia magistral en la reunión de rectores Cuba-Angola". Complejo Talatona. Luanda.
- González Pérez, M. (2014). "La investigación científica y la innovación en las universidades y su inserción en el entorno económico social". Curso preevento Universidad 2014. La Habana, Cuba.36 p.
- Ojalvo Mitrany, V. "La responsabilidad social universitaria para la formación de mejores profesionales". Curso preevento Universidad 2014 .La Habana. Cuba .42p.
- Trista, B. (2010). "Conferencias sobre ciencias de la educación", CEPES. UH, La Habana .Cuba .25 p.
- Zaldivar Salazar, M. (2014). "Conferencia la Educación Superior. Una revolución necesaria". Huambo. ISCED.12p.
- Zaldivar Salazar, & Rodrigues da Costa ,M.(2015). "Educación Científica: Sostén de la estrategia de ciencia e innovación en el instituto superior de ciencias de la educación (ISCED) de la provincia de Huambo en la república de Angola". Ponencia al evento Pedagogía 2015. La Habana. Cuba. 15 p.



La evaluación del aprendizaje en la práctica supervisada de la carrera de psicología

Fausto Tomás Pinelo Ávila¹

Resumen: La atención se centró en la opinión estudiantil respecto a la forma en que los profesores de la práctica supervisada evalúan su aprendizaje. Se aplicó la “Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje en la práctica supervisada de Psicología Educativa”, con 23 enunciados a 148 estudiantes del Área Educativa que concluían el semestre 2013/02. Uno de los objetivos es el de elaborar una propuesta de evaluación para el aprendizaje de la Práctica Supervisada del Área Educativa de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza que responda a los fundamentos del Nuevo Plan de Estudios y a las demandas institucionales de acreditación y calificación. Derivado del análisis estadístico se determinó el nivel de consistencia interna de los componentes del cuestionario. Se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de .925. Para la validez se aplicó el análisis factorial Varimax y se obtuvo sólo un factor que explica el 57.768 % de la varianza. Sugerimos diversificar más los procedimientos de evaluación, pues es la única manera de valorar bien los objetivos y destrezas muy diversas. Los profesores deben seguir mejorando su formación sobre técnicas evaluativas y sobre su potencial utilización.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, estudiantes, actitudes, práctica profesional

Summary: The main focus was on the student opinion, regarding to the way that the supervised practice teachers evaluate their learning. Was applied the “Scale of student attitudes towards the learning evaluation in the supervised practice of educational psychology”, which its form by 23 sentences and applied to 148 students who belong to the educative area who concluded the 2013/02 semester. One of the main objectives its to develop an evaluation proposal for the correct learning of the supervised practice of the educational department, that belongs to the psychology degree of FES Zaragoza, that answer the fundamentals of the new institucional curriculum and so as the institucional requirements of accreditation and qualification. Derived from the statistical analysis, the internal consistency level was determined of the several components of the questionnaire. It was obtained a Cronbach’s alpha of .925. The Verimax factorial analysis, was applied to achieve the validity, got one factor that explains the 57.768% of the variety. Our suggestion it’s to diversify the evaluation procedures, because it’s the only way to have an apropiate evaluation of the objectives and diverse skills. Teachers must continue to improve its training on evaluative techniques and their potential use.

Keywords. Evaluation of learning, students, attitudes, professional practice.

Resumo: O foco era a opinião do aluno sobre a forma como os professores avaliar o seu aprendizado. Se prática supervisionada aplicada a “Escala de atitudes dos alunos em direção a avaliação da aprendizagem prática supervisionada de Psicologia da Educação” 23 definido para 148 alunos do Departamento de Educação que concluíram o semestre 2013 / 02. Uno dos objetivos é desenvolver uma proposta de avaliação para prática supervisionada aprendendo o Departamento da Escola de Psicologia da FES Zaragoza que atende a Educação fundações do novo currículo e demandas institucionais calificación. Derivado BBB e análise estatística o nível de consistência interna do questionário foi determinada componentes. Cronbach Alpha validade da análise factorial. 925. Para Varimax foi aplicado e tem apenas um fator explica 57,768% da variância foi obtido. Sugerimos diversificar procedimentos de avaliação, porque é a única forma de avaliar bem os objetivos e competências diversas. Os professores devem continuar a melhorar as suas técnicas de treinamento de avaliação e seu uso potencial.

Justificación

La mayoría de las teorías que estudian la educación reconocen que la evaluación es uno de sus elementos constitutivos, fundamental para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes. En la Carrera de Psicología

(FES Zaragoza UNAM), específicamente en el Área Educativa, se han hecho innovaciones en el programa de estudios, replanteando y reorganizando sus objetivos y contenidos, lo cual recae directamente en la enseñanza y

1.- Doctor en Educación y Maestro en Educación Superior por la Universidad La Salle; licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Profesor de Tiempo Completo en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza de la UNAM en el Área Educativa. Correo: pineloav@unam.mx

en el aprendizaje. Sin embargo, modificar estos procesos en su concepción y sus acciones, no es suficiente si no se transforma a su vez la evaluación del aprendizaje. Para lograrlo, resulta ineludible conocer sus atributos. En este sentido, es importante incidir en algunos los problemas de la evaluación, considerando el punto de vista de los actores principales del proceso enseñanza -aprendizaje: docentes y alumnos. En esta ocasión, centramos nuestra atención en los segundos.

Para ello, procedimos a construir una escala para caracterizar sus actitudes hacia la evaluación escolar en la práctica supervisada. Cabe señalar que, en este momento de nuestra investigación, nos hemos enfocada en esta actividad debido a que es en la que se enfatiza la formación profesional del futuro psicólogo, mediante su participación en la resolución de problemas de integrantes de la comunidad propios de la Psicología Educativa, tales como los problemas del desarrollo psicológico y del aprendizaje escolar, de la interacción familiar, de las prácticas de crianza, entre otros.

Las escalas suelen presentar afirmaciones o descripciones de conductas relacionadas con las actitudes o valores y se le solicita a los sujetos que se posicionen ante ellas. A veces deben responder si están de acuerdo o no con dichas afirmaciones y en qué medida.

En este sentido, las aportaciones de este trabajo de investigación están encaminadas hacia el mejoramiento de la práctica educativa y, por ende, del proceso de enseñanza-aprendizaje; incluyendo las implicaciones del instrumento en el desarrollo curricular, ya que se puede fomentar un programa de estrategias de aprendizaje, centrado en la modificación de actitudes de los educandos hacia la evaluación, gestando mecanismos incentivos en ellos para que las formas para decidir la acreditación del estudiante no sean sólo legitimadoras del proceso educativo, sino resultado del conocimiento. Entonces, no se trata de cambiar el sistema formal de

calificaciones para modificar la forma de evaluar. Hay que pensar que a partir de repensar la evaluación emerge una nueva forma de enseñar.

Fundamentación teórica

En EUA, Erickson y Shultz, 1996 (citados por Guzmán y Saucedo, 2005), llevaron a cabo una revisión de la investigación existente sobre los alumnos y señalan que, en general, los estudiosos no están interesados en analizar las experiencias que los alumnos tienen sobre los diseños curriculares y sus contenidos, el clima del aula, las relaciones

con sus maestros, etcétera. De acuerdo con estos autores, son vistos desde la perspectiva de los educadores adultos, que están interesados en saber cómo es su rendimiento escolar, si están o no motivados para estudiar, si tienen o no ciertas habilidades, si se adaptan a la escuela o tienen mala conducta.

De acuerdo con Muriete (2007), desde varias décadas atrás, en Estados Unidos, Inglaterra y Francia, y en la Comunidad Europea en general, se ha demostrado que la calificación es, en definitiva, una forma de juicio social. Además, agrega, en América Latina, la construcción de los juicios de excelencia ha venido acompañada por una forma casi compulsiva de la evaluación.

No obstante, en algunos ámbitos, sobre todo los relacionados con las ciencias sociales en general, empieza a surgir la inquietud de conocer las circunstancias más cercanas a la experiencia típica de cualquier persona que esté conectada con los sistemas educativos, esto es, el conocimiento de la escuela, salones de clase, quehaceres

dentro del salón de clase, formas de proceder de los profesores, funcionamiento de la organización educativa y de otros factores como la vinculación con la producción y la vinculación con la cultura.

Es por esto que, además de su papel tradicional para conocer el rendimiento del alumno, la evaluación debe permitir, diagnosticar el nivel o la situación en la que se encuentra el estudiante, ofrecerle retroinformación sobre sus puntos fuertes y débiles y motivarle para lograr los



resultados esperados. El alumno debe recibir información referente al grado de logro de los distintos objetivos o competencias marcadas (retroalimentación) que le permita ajustar o adaptar sus esfuerzos. Para ello resulta importante que el profesor desarrolle tanto una evaluación inicial de diagnóstico, como posteriores evaluaciones formativas (Gargallo y Pérez, 2008).

Por otro lado, Bruner (2012), en una de sus más recientes publicaciones, nos plantea nueve postulados que pueden guiar una aproximación a la problemática educativa desde una perspectiva psicocultural, tanto desde el lugar en el que los estudiantes construyen realidades y significados en sus subjetividades, hasta un lugar macro en el que se inscriben los sistemas de valores, derechos, intercambios y poderes de una cultura.

Uno de ellos, llamado por él institucional, requiere entender la escuela como institución con sus lógicas y roles diferenciados, entre otras cuestiones. Aprender el oficio del alumno que implica el conocimiento de las rutinas y ritualidades, dejarse evaluar por otros y asentir en esa evaluación como una de las prácticas más comunes. Desde este principio, la evaluación debiera contradecir las propuestas habituales para plantear en el marco de la misma institución un nuevo proyecto escolar que recupere el sentido de la enseñanza y no la enseñanza desde su medición con el objeto de acreditar o certificar.

Otro de los postulados que nos interesa destacar: identidad y autoestima implicada, según Bruner, en todos los demás, cobra especial significación en el campo de la evaluación, en tanto los éxitos y los fracasos son los nutrientes principales... en el desarrollo de la personalidad. En la escuela se aplican criterios que, en muchas oportunidades, arbitrariamente condicionan los éxitos y los fracasos. Por tanto, el lugar de la autoestima es comúnmente vapseado en las prácticas evaluativas. En nuestras historias educativas muchos evocamos situaciones de injusticia que generaron experiencias negativas, recuerdos imborrables. Quizás esto explique, sin justificarlo, el fraude que tan corrientemente se encuentra asociado a la evaluación.

Objetivos

Generales:

- 1.-Identificar cómo se evalúa a los estudiantes de la Práctica Supervisada del Área Educativa de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM.
- 2.-Elaborar una propuesta de evaluación para el aprendizaje de la Práctica Supervisada del Área Educativa de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza que responda a los fundamentos del Nuevo Plan de Estudios y a las demandas institucionales de acreditación y calificación.

Específicos:

- 1.-Elaborar una escala para evaluar las actitudes de los alumnos hacia la evaluación del aprendizaje que permita incorporarlo a una estrategia más amplia de evaluación, vinculada al marco de referencia del Nuevo Plan de Estudios y a la actividad instruccional de la Práctica Supervisada.

Metodología

Participantes

Se aplicó la "Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje en la práctica supervisada de Psicología Educativa" a 148 estudiantes del Área Educativa que concluían el semestre 2013/02. Su intervalo de edades fue de 18 a 23 años.

Instrumentación y materiales

Se eligió la escala Likert para la elaboración de la "Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación del aprendizaje en la práctica de servicio de Psicología Educativa".

Los reactivos de la Escala se construyeron con base en el cuestionario elaborado por Pinelo, Palacios y Baltazar (2013), mismo que fue aplicado a los alumnos que cursaban el semestre lectivo 2012/02; sustentado en otro cuestionario, así como en los factores encontrados en éste (Palacios y Pinelo, 1994 y Pinelo, 2010), para explorar la opinión de los alumnos con base en cuatro alternativas: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. El número total de enunciados fue de 23.

Aquí se presenta el procedimiento seguido para averiguar sobre su capacidad de discriminación, validez y confiabilidad. Si el cuestionario se emplea posteriormente, podrán realizarse otras investigaciones para probar su validez predictiva.

Diseño de investigación

Se recurrió a una investigación no experimental o ex post-facto, siendo el estudio de tipo transeccional descriptivo, con base a la construcción de una escala tipo Likert.

Procedimiento

La aplicación de la Escala se llevó a cabo en las aulas destinadas a la asignatura del programa curricular de Psicología Educativa llamada "Curso", con una capacidad promedio de 60 estudiantes. A los profesores previamente se les informó y solicitó su cooperación y anuencia para disponer de 20 a 30 minutos para ello. A los alumnos se les solicitó que anotaran los datos mínimos de identificación (su grupo y sección), así como la fecha, en los espacios correspondientes, garantizándose el anonimato de sus respuestas. Las instrucciones que se dieron se encontraban contenidas en el formato de presentación, las cuales se leyeron y explicaron solicitando que, en caso de duda, formularan sus preguntas o dificultades al aplicador.

Resultados

Confiabilidad del cuestionario: Mediante el *Coefficiente Alpha de Cronbach* que produce valores entre 0 y 1, se determinó el nivel de consistencia interna de los componentes del cuestionario a la vez que el grado en que éstos miden el constructo o constructos que se estarán investigando. Se obtuvo un coeficiente Alpha de .925.

Los resultados de la aplicación de la escala sobre la evaluación del aprendizaje y la opinión de los estudiantes ha mostrado un grado de confiabilidad fuerte, ya que si el coeficiente de correlación “es mayor que 0.8, la relación entre variables es muy fuerte; si está entre 0.4 y 0.8 la relación está entre moderada y fuerte; y si la relación es inferior que 0.4, la relación es débil” (Kinneer, 1989, citado por Rueda, 2006). Por lo tanto, se deduce que el instrumento utilizado es confiable.

Validez del cuestionario

Para la validez se aplicó el análisis factorial Varimax con método de extracción de análisis por componentes principales por encontrarse en la matriz de correlaciones múltiples, correlaciones bajas y significativas; y se obtuvo sólo un factor que explica el 57.768 % de la varianza. En la Tabla 1 aparecen los pesos factoriales y los contenidos de cada ítem.

Conclusiones

De acuerdo con estos resultados, los reactivos podrían agruparse en dos subdimensiones, llamándose como: subfactor uno: Planeación y subfactor dos: Clima grupal y de aprendizaje.

En este agrupamiento de reactivos notamos que los alumnos dan importancia a la Planeación de la enseñanza, en donde se incluyen elementos que permiten reconocer los antecedentes para llevar a cabo la labor académica en la Práctica Supervisada; concentradas en los enunciados 3, 16, 20 y 21. Por lo anterior, debemos convencernos de que la mejor manera de conseguir el máximo nivel de aprendizaje en nuestros alumnos al final del proceso, supone tener en cuenta su punto de partida y comprobar de manera continuada que los escolares van progresando adecuadamente. Si no es así, hay que indicarle al alumno qué tiene que mejorar y cómo lo puede lograr.

Asimismo, los estudiantes ven adecuado el *Clima grupal y de aprendizaje* para la evaluación del aprendizaje en esta actividad escolar, ya que el agrupamiento factorial recae en los reactivos 4, 8, 10, 11, 17, 20 y 21.

Se puede concluir que el instrumento para conocer la forma en que evalúan los profesores en la Práctica Supervisada presenta un alto nivel de confiabilidad, sin perder su capacidad de discriminación y su potencial de distinguir diferentes elementos que en su conjunto conforman la opinión de la evaluación para el *aprendizaje en la práctica supervisada*.

Tabla N° 1. Pesos factoriales de la escala de actitudes hacia la evaluación del aprendizaje.

REACTIVOS	FACTOR
16. Prepara cuidadosamente sus estrategias de evaluación.	.843
17. Junto con los alumnos toma las decisiones para la solución de los problemas enfrentados.	.810
20. Califica tomando en cuenta todos los elementos que incluyó en su programa de práctica supervisada.	.800
18. Con base en los resultados obtenidos nos indica nuestras deficiencias y nos orienta para superarlas.	.795
4. Para calificar, de manera constante, toma en cuenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre.	.771
8. Fomenta en sus alumnos la capacidad para resolver los problemas que enfrentamos.	.765
3. Establece claramente los criterios para evaluar (por ejemplo: puntualidad, asistencia, características de los trabajos, relación psicólogo/paciente, interacción con los compañeros).	.755
10. Da importancia al trabajo grupal y al aprendizaje por equipo.	.713
21. Favorece el desarrollo de las mismas habilidades profesionales que otros profesores de práctica supervisada.	.675
11. Para la asignación de calificaciones considera todo lo trabajado durante el semestre.	.651

También podemos afirmar que, en la Carrera de Psicología de las FES Zaragoza, una de las actividades que tiene más peso es la Práctica Supervisada, lo cual se refleja en la carga horaria asignada, que es de 10 horas semanales. Se lleva a cabo en las clínicas multidisciplinarias localizadas, una dentro del campus y las demás, en la periferia de esta institución. Este asunto es de especial interés en lo referente a los componentes investigativos y de la formación en competencias profesionales del currículum, consustancial a la educación superior. En las actividades teóricas (curso, seminario) e incluso en otras donde el estudiante realiza



ciertas actividades con menor orientación de este tipo (seminario de investigación), para la evaluación se pueden privilegiar actividades como son los ensayos, exposiciones e incluso pruebas y exámenes que se aplican en el aula. Sin embargo, evaluar el trabajo de los estudiantes en las clínicas, donde realizan tareas propias de la profesión y de la investigación, la situación se complica pues se abre mucho el abanico de posibilidades, a la vez que se puede caer más en la subjetividad o arbitrariedad por parte del profesor, al verificar (calificar) cómo el estudiante realiza la evaluación de los niños a quienes atenderá, cómo interactúa con los padres al informarles los resultados de dicha evaluación y la situación específica de su hijo, cómo realiza las actividades de intervención psicológica, cómo reporta los resultados de su intervención e, incluso, cómo ejerce la ética profesional. Más aún, cuando debe retroalimentar al respecto a los estudiantes.

Cabe señalar que la situación se complica aún más, ya que si bien el programa de estudios especifica los objetivos y contenidos a trabajar con los estudiantes, cada profesor tiene que decidir la problemática a abordar, con lo que el espectro de posibilidades de programas a llevar a cabo, equivale a la cantidad de profesores que imparten la actividad y no hay garantía de que realmente todos los estudiantes sean formados en las mismas competencias profesionales. Justo esta situación es lo que pretende solventar esta investigación.

Así, el programa de Práctica Supervisada es indispensable, dado que las funciones que el aprendiz debe dominar, representarán finalmente un servicio para la comunidad y una oportunidad para que el alumno aprenda, en la realidad, cuáles son los problemas a los que se enfrentará cuando egrese y cómo se resuelven.

A este respecto, Márquez (2003), nos dice: "Avizorada la globalización de la compleja cultura que predominara en el siglo XXI, a mediados de la mitad del siglo XX, se convierte en inaplazable el que los adultos, en sus mismos

sistemas de pertenencia, aprendan a percibir, interpretar e intervenir de manera diferente a como percibieron, interpretaron e intervinieron, pocos años atrás" (p. 94).

Por último, deben seguirse diversificando más los procedimientos de evaluación, pues es la única manera de valorar bien los objetivos y destrezas muy diversas. También nuestros profesores deben seguir mejorando su formación sobre técnicas evaluativas y sobre su potencial utilización, pero, probablemente, en esto el problema sea menos importante, de menor alcance y de más fácil solución.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2012). *La educación puerta de la cultura*. España. Antonio Machado Libros.
- Gargallo, A. y Pérez, S. J. (2008). "La opinión de los estudiantes universitarios sobre su evaluación". En: II jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la universidad de Zaragoza 2008. Disponible en: <http://ice.unizar.es/uzinova/jornadas/mesa.php?mesa=2>
- Guzmán G. C. y Saucedo R. C. (2005). "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países". En Ducoing, P. (coordinadora). Volumen 8: Sujetos, Actores y Procesos de Formación, Tomo II. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Disponible en: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf
- Márquez S. E. (2003). "Nuevos modelos de educación para nuevos estilos de pensamiento. Universidades y empresas en pos de la sobre-vivencia". En: Denarius. Revista de economía y administración. No.7, septiembre. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. pp. 93-120
- Muriete, R. (2007). *El examen en la universidad: la instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires. Biblos
- Palacios S., C. y Pinelo A., F. (1994). "Evaluación del aprendizaje escolar en la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza". Tesis de Maestría. Universidad Lasalle, México. Inédito
- Pinelo A., F. (2010). "Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno. El caso de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM". Tesis doctoral. Universidad La Salle. México. Inédito
- Pinelo A., F.; Palacios S., C. y Baltazar R. A. (2013). "Percepción del estudiante respecto a la evaluación de su aprendizaje". 3er. Congreso Internacional de Psicología. Por una psicología sin fronteras. Memorias en extenso, 23, 24 y 25 de octubre. Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México, CESU-UNAM.

La enseñanza de valores morales para el desarrollo social mediante la tutoría

Jesús G López Luna¹

Resumen: Empleando como marco teórico el modelo sociocultural-dialógico del desarrollo moral, este trabajo propone abordar desde la tutoría diversas actividades que permitan el crecimiento moral de los estudiantes de pregrado. Se espera que con la presente propuesta adicionalmente se logre desarrollar en ellos competencias genéricas y profesionales que permitan su conformación como profesionistas competentes y sensibles a las necesidades de la sociedad y su entorno.

Palabras clave: Desarrollo social, educación en valores, educación moral, educación superior, tutoría.

Abstract: Using the Sociocultural-Dialogic model as the theoretical framework of moral development, this paper proposes to address different activities that allow for the moral growth of undergraduate students from the point of view of mentoring. It is expected that this proposal will additionally develop their generic and professional competencies which will allow for their training as professionals who are competent and sensitive to the needs of society and their environment.

Key words: Social development, education in values, moral education, higher education, tutoring.

Resumo: Utilizando como referencial teórico ao modelo sociocultural-dialógico do desenvolvimento moral, o presente trabalho propõe a abordagem a partir de várias atividades de tutoria que possibilitem o crescimento moral dos alunos de graduação. Espera-se que esta proposta será ainda mais capaz de desenvolver, nos estudantes, competências genéricas e profissionais que possibilitem a sua conformação como profissionais competentes e sensíveis às necessidades da sociedade e do seu entorno.

Palavras chave: Desenvolvimento social, educação aos valores, educação moral, educação superior, tutoria.

El desarrollo social

En diversas ocasiones hemos escuchado las bondades que acarrea a los países la llamada economía del conocimiento, la cual hace énfasis en la necesidad de que éstos sean creadores de conocimiento comercializable para la generación de riqueza, tal como lo han hecho países como Estados Unidos, Alemania y Japón y, en las últimas décadas, Finlandia, Singapur, China y Corea del Sur, entre otros, lo cual, sin duda, ha impulsado su crecimiento. Esto ha llevado a visualizar al desarrollo social como una función del desarrollo económico basado en el conocimiento científico y tecnológico que surge a partir de la educación.

El caso de México ha sido singular, dado que a pesar de ser una de las principales economías en el mundo, su crecimiento a lo largo de las últimas décadas ha sido marginal. De acuerdo con datos publicados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en el año de 1950 el Producto Interno Bruto per cápita de México era superior al de Corea del Sur, semejante al de España y ligeramente inferior al de Irlanda; pero a diferencia de México, el crecimiento económico de estos tres países ha incrementado notablemente en las

últimas décadas, mientras que el de México ha sido mínimo para las necesidades del país, generando el bajo desarrollo económico y social que se refleja en mayores niveles de pobreza entre la población mexicana (CONEVAL, 2012).

Los motivos de éste problema, de acuerdo con algunos autores (Sánchez y Ríos, 2011 y Robles, 2006), se deben a que en nuestro país no contamos con las condiciones para aprovechar los beneficios de la economía del conocimiento, por lo que es indispensable otorgar mayores recursos económicos a la educación para que ésta pueda formar al capital humano que tenga la capacidad de generar el conocimiento necesario y así poder beneficiarnos del modelo económico imperante.

Pero así como hay quienes promueven los beneficios de la formación del capital humano como único fin de la educación superior para lograr el desarrollo social, también existen voces que señalan los beneficios no económicos de la educación, tal es el caso de instituciones como el Banco Mundial, organismo que ha indicado que la educación superior influye positivamente sobre el desarrollo social y económico de los países al contribuir tanto a la formación

1.- Maestro en Pedagogía. Profesor-Investigador de la Universidad Tecnológica de la Mixteca (Oaxaca). Línea de investigación: Educación en valores de formación integral. Estudiante de Doctorado en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. e-mail: jesuslopezluna@mixteco.utm.mx

de capital humano como en la formación de valores en las nuevas generaciones a través del estudio de las humanidades y de los valores inherentes al propio proceso educativo (The International Bank for Reconstruction and Development y The World Bank, 2000).

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el desarrollo social es un proceso permanente que permite de manera igualitaria a toda la población, y en especial a la población menos favorecida, mejorar su nivel de vida al brindarles el acceso al progreso técnico y al empleo productivo remunerado adecuadamente, salvaguardando su entorno social y ecológico y garantizando sus derechos civiles (CEPAL, 1994). Pero abordar la tarea del desarrollo social únicamente desde la perspectiva de la formación del capital humano, como se ha hecho hasta ahora en México, hará que tome aún más tiempo el conseguir sus beneficios, dadas las condiciones en las que se encuentran la educación y la investigación en nuestro país.

Teniendo esto en mente, el objetivo del presente ensayo es contribuir a la reflexión sobre la necesidad de redoblar esfuerzos en la compleja tarea de proporcionar una formación valoral a los estudiantes de educación superior que tenga un impacto positivo en el desarrollo social, así como esbozar una propuesta para su realización desde la tutoría académica. Para esto, se aborda como primer punto la situación de la educación y de la investigación mexicana al ser comparados sus indicadores con los de otros países. Como segundo tema se presenta la propuesta de orientación tutorial para el nivel de estudios superior realizada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, señalándose, con base en una de las críticas que se han hecho a la manera en que se ha llevado a la práctica, uno de los temas que le hace falta abordar en su tarea de promover la formación integral de los estudiantes para que la educación superior cumpla con su cometido de promover el desarrollo social. Como tercer tema se presenta el modelo sociocultural-dialógico del desarrollo moral y la manera en la que éste puede ayudar a comprender y planear la formación en

valores en las Instituciones de Educación Superior (IES). En cuarto lugar se esboza una propuesta para la formación en valores morales de los estudiantes con base en el modelo sociocultural-dialógico del desarrollo moral y el modelo inglés de atención tutorial. Por último se presentan las conclusiones del trabajo expuesto.

La educación mexicana en el contexto internacional

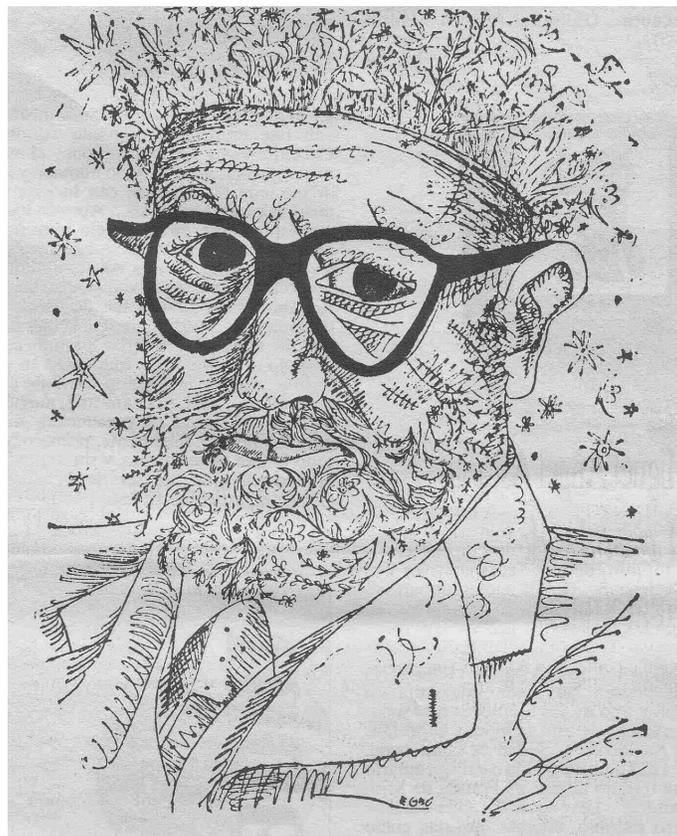
La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reporta que en el año 2011 el gasto anual por estudiante de educación superior en México fue de 7,889 dólares americanos, siendo de 13,958 dólares el promedio en países pertenecientes a la OCDE. Respecto al porcentaje de estudiantes jóvenes que se esperaba que en el año 2012 concluyeran sus estudios medios superiores, en

México este grupo fue el 47%, pero el promedio en los países de la OCDE fue de 84%. En el caso de la educación superior tipo A (licenciatura), estos porcentajes representaron el 22% para México y el 38% en promedio para los países de la OCDE (OCDE, 2014).

Además, de acuerdo con cifras del Banco Mundial (2015), en lo que respecta al gasto público en investigación y desarrollo en el año 2011, el gasto realizado por México correspondió al 0.42% del Producto Interno Bruto (PIB), mientras que el de Estados Unidos fue de 2.77%, el promedio de los países pertenecientes a la OCDE fue de 2.47% y la inversión promedio de los países desarrollados de América Latina y el Caribe fue de 0.82%. Por otra parte, de acuerdo con

esta misma fuente, el número de profesionales dedicados a investigación y desarrollo por cada millón de personas en México en el año 2011 fue de 383, mientras que en países industrializados son más de 4000. Así mismo, en términos de producción científica a nivel mundial, de acuerdo con datos del Institute for Scientific Information, citados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2010), en México se produce menos del 1%, siendo su impacto relativo menor al de países latinoamericanos como Panamá, Costa Rica, Perú, Ecuador, Chile, Uruguay, Argentina y Colombia.

Lo anterior no significa que no deban continuar los esfuerzos por formar más y mejores profesionistas e



incrementar la generación del conocimiento en el país, pero hace ver que es necesario que la educación superior explote otras vertientes para la promoción del desarrollo social. Una de estas vertientes podría ser la formación en valores de las nuevas generaciones a través de los procesos educativos ya que, como mencionan Escámez, García y Pérez (2003), en las situaciones de pobreza severa se encuentran comprometidos valores como la igualdad, la justicia y la solidaridad por parte de aquellos que no la padecen.

Ejemplos que ilustran la situación de la educación en valores en México los presentan Beltrán et al. (2005) quienes reportaron el nivel superficial de los valores en los jóvenes del nivel licenciatura, lo cual asocian con la no asunción plena de sus responsabilidades. Así mismo, Kepowickz (2003), refiere que los egresados del nivel licenciatura tienen la tendencia hacia la ventaja personal, el lucro, lo comodidad y la conveniencia; también indica que en este mismo grupo de jóvenes “por encima del buen servicio y del beneficio social, predomina la búsqueda de los intereses propios de seguridad y abundancia de bienes” (p. 54). Por su parte, Benítez (2011) menciona la poca influencia ejercida por las instituciones de educación en todos los niveles escolares para la formación en valores de ayuda solidaria en los estudiantes, indicando que las acciones y ejemplos que algunos docentes realizan de manera personal tienen mayor influencia que los contenidos programáticos.

A pesar del panorama anterior, con base en los resultados de estudios realizados por diversos investigadores, entre ellos Barba (2004) y Tappan (2006a), sabemos que aún durante la educación superior es posible contribuir en la construcción moral de los estudiantes, lo cual podría llevarnos a alcanzar mayores niveles de conciencia social que nos permitirían como sociedad un desarrollo armónico y equitativo. Para esta tarea podría ser aprovechado el sistema de tutoría académica, existente ya desde hace varios años en las instituciones de educación superior en México, el cual tiene dentro de sus funciones la formación de los estudiantes en valores morales.

La tutoría en México

Bajo el subtítulo “los desafíos actuales de la educación superior en México”, la ANUIES (2000) señala las características que espera prevalezcan en todas las IES en los albores del siglo XXI, entre las que se encuentran “el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del espíritu crítico y del sentido de responsabilidad social; la formación en valores que sustenten una sociedad más democrática y con mayor equidad social” (p. 30). Para el logro de este objetivo propone la atención de los estudiantes a través de la tutoría, dado que la visualiza como un medio que potencializa la formación integral de los alumnos, recomendando imprimir en su ejecución una visión humanista y responsable hacia las necesidades y oportunidades de desarrollo del país.

Así, la formación en valores es un requerimiento de

la educación en nuestros tiempos, valores que contribuyan al desarrollo del país, logrando con ello potenciar el beneficio de la educación superior en la sociedad, dado que abarcaría de esta manera no solamente a aquellos que tienen la oportunidad de ingresar y culminar sus estudios superiores, sino de promover también a aquellos que han sido expulsados, rechazados o excluidos del sistema educativo.

Pero en contraste con las intenciones de formar integralmente a los estudiantes manifestadas por la propia ANUIES, este mismo organismo ha definido a la tutoría como un:

Método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada por parte de un profesor. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares (2000, p. 137).

Esta definición olvida manifestar categóricamente el objetivo de alcanzar la formación integral de los estudiantes en general y su formación valoral en particular, lo cual ha sesgado las actividades tutoriales implementadas en las IES hacia la retención de los estudiantes en las aulas, lo que hace ver que en México, como mencionan Cruz, Chehaybar y Abreu (2011), la tutoría tiene un carácter remedial más que de promoción de la formación integral de los estudiantes, priorizando la mejora de las estadísticas institucionales de eficiencia.

Yes que las necesidades identificadas por la ANUIES para la formación de los futuros profesionistas (espíritu crítico, sentido de responsabilidad social, sensibilidad y responsabilidad hacia las necesidades del país y la formación en valores que permitan el logro de una sociedad democrática y con equidad social); cada vez cobra mayor relevancia frente a la realidad social que vive México, al igual que muchos otros países, caracterizada por la desigualdad y la exclusión social, por lo que se observa la necesidad de que desde su definición la tutoría enfatice la formación integral de los estudiantes con la finalidad de que al momento en que las IES diseñen o rediseñen sus programas de atención tutorial no “sacrifiquen” la formación integral de los estudiantes al priorizar su retención en las aulas y la mejora de sus indicadores de eficiencia terminal.

En este sentido observamos que la tutoría, dada su intención primaria de formar integralmente a los estudiantes, puede ser el camino para la formación de valores en los estudiantes, empleando para ello tanto el acompañamiento personalizado propio de la tutoría, como la acción y el ejemplo docente reportado por Benítez, todo ello con base en un modelo de desarrollo moral, tema que se aborda en el siguiente apartado.

El modelo sociocultural-dialógico del desarrollo moral



En la educación moral, los estudiantes deben aprender a discernir, decidir y actuar moralmente, proceso en el que, de acuerdo con Escámez et al. (2003), deben tenerse en mente “principios generales, situaciones, valores, disposiciones afectivas y acciones sobre lo que se debe a las personas en las relaciones de

unas con otras, a la comunidad política propia, a la comunidad humana y a la naturaleza” (p. 189). Y es que, de acuerdo con estos mismos autores, en las relaciones interpersonales y en aquellas que se establecen entre individuos y la comunidad política y la naturaleza pueden llegar a aparecer diversos valores morales, por lo que las prácticas sociales comunes se vuelven prácticas morales.

Debido a lo anterior, es necesario comprender el proceso por el cual se realiza el desarrollo moral. Sobre este tema diversos investigadores han desarrollado teorías y modelos, siendo uno de ellos Mark Tappan, quien a través de la teoría del desarrollo sociocultural de Vygotsky e influido por los hallazgos de investigadores como Bakhtin, Volisinov y Mead, desarrolló en las últimas décadas el modelo sociocultural-dialógico del desarrollo moral, en el cual indica que éste (Tappan, 2006a):

- 1) Es mediado semióticamente, es decir, se realiza a partir del lenguaje mediante el cual el individuo que aprende adquiere y construye nuevos significados morales;
- 2) Su proceso se presenta a manera de un diálogo interno entre dos o más voces, diálogo a través del cual las personas ponderan diferentes perspectivas de un problema moral;
- 3) El funcionamiento moral se encuentra influido por la comunicación y las relaciones sociales, dado que primeramente se realizan en el medio

social (interpersonalmente) y con el tiempo son internalizadas por cada individuo, haciéndose intramental; y

4) Este proceso es influido por el contexto (sociocultural, histórico, institucional) en el que ocurre, razón por la cual lo que consideramos como bueno o malo se encuentra influido por una sociedad en específico.

Una de las características del modelo de Tappan es hacernos conscientes de la influencia que las personas reciben del contexto sociocultural en el que se han desarrollado, por lo que es de esperar que los estudiantes lleven consigo la influencia de sus familiares, amigos y comunidades, pues todos estos agentes los han impactado en su forma de pensar, discernir, sentir y decidir moralmente hasta el momento de su ingreso a la educación superior.

Pero así como llevan consigo todas estas influencias, al ingresar a un nuevo medio, en este caso el contexto de la educación superior y del programa educativo que estudian, adquieren nuevas experiencias de índole moral, las cuales, si bien son las mismas para un grupo de estudiantes en específico, son interpretadas de manera personal por cada uno de ellos de acuerdo a sus experiencias y conformación moral previa, obteniendo cada uno un aprendizaje moral específico que será incorporado a su bagaje experiencial moral particular, para una vez internalizado ser empleado al momento en que cada uno de los individuos tenga que actuar moralmente o tomar una nueva decisión moral.

Este modelo, en su propuesta de educación moral, considera la llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), en la cual los menos experimentados o novatos comienzan a internalizar nuevas formas de pensar, sentir y actuar moralmente, ayudados por sus padres, profesores y compañeros a través de palabras, lenguaje y formas de discurso, incluso, a través de lenguaje no verbal (Tappan, 1998). Este lenguaje o las diferentes formas de discurso están relacionados con imágenes de poder, privilegio y autoridad, y, por lo tanto, son apropiados con mayor o menor facilidad por las personas. Hablando particularmente del contexto escolar, estas imágenes o relaciones de poder, dignidad y autoridad pueden ser conferidas a los profesores, materiales bibliográficos o autores específicos (Tappan, 2006b), lo cual influye en el proceso de apropiación.

Lo anterior indica que para la formación en valores a través del proceso educativo es necesario que los docentes creen los estímulos necesarios para que los estudiantes se cuestionen los valores y experiencias morales aprendidos hasta el momento. Estos estímulos pueden darse a través del diálogo individual, la discusión grupal, la lectura y el ejemplo que cada docente brinde a sus estudiantes, entre otros medios, algunos de ellos propios de los modelos de tutoría, por lo que en el siguiente apartado se esboza una propuesta para la formación en valores de los estudiantes del nivel superior dentro del ámbito de la tutoría.

La propuesta

Dentro de los modelos de tutoría se encuentra el modelo inglés, el cual propone la atención por parte de un tutor a un estudiante o a un grupo pequeño de ellos que no exceda de cuatro participantes, para que a través de encuentros semanales discutan un tema de interés. Como paso previo al encuentro semanal, cada estudiante elabora un ensayo del tema acordado en la sesión anterior. A través de estas actividades se tiene el objetivo de desarrollar la capacidad crítica, autocrítica y de argumentación de los estudiantes (Aguinalde, 2010; ANUIES, 2000). A lo largo de los años ha sido reconocida la eficiencia de la acción tutorial en el aprendizaje de los estudiantes a través de este modelo, siendo parte fundamental y característica de los procesos educativos de las universidades inglesas. Esta es la razón por la que consideramos que el proceso de lectura-escritura-discusión de los ensayos escritos por los estudiantes con sus tutores y sus pares puede ser, desde el modelo sociocultural-dialógico, un importante medio para su desarrollo moral.

Teniendo en mente este modelo de tutoría y empleando como marco de referencia las aportaciones de Tappan al conocimiento de los procesos de desarrollo moral, la presente propuesta se basa en tres ejes fundamentales:

- 1) El proceso dialógico de construcción moral propio del modelo de Tappan.
- 2) La inserción de los estudiantes en los proyectos de desarrollo social generados por los profesores que fungen como tutores y sus grupos de investigación.
- 3) La vivencia de los valores morales por parte de los tutores.

1) El proceso dialógico de construcción moral.

De acuerdo con Tappan (2006a, 2006b) el proceso de desarrollo moral desde el modelo sociocultural-dialógico, además de hacer énfasis en la mediación semiótica de la moral y en la influencia del medio social en el cual crecen los individuos, enfatiza la naturaleza dialógica de la construcción moral. Para que este proceso se desarrolle, los individuos deben adquirir a través del lenguaje y las experiencias de la vida social nuevos significados para su construcción moral, los cuales posteriormente son empleados al momento del discernimiento moral, y se realiza a manera de diálogo mental en el cual participan por lo menos dos voces, a través de las cuales se analizan las alternativas posibles para un problema específico.

Se ha observado que el diálogo moral interno se torna más complejo cuando mayor es la madurez del agente moral, lo cual está relacionado con su edad, crianza y grado de estudios; es decir, guarda estrecha relación con sus experiencias de vida y su desarrollo intelectual. En este sentido, los docentes serán responsables de proporcionar a los estudiantes las experiencias que les permitan observar diferentes perspectivas de la realidad moral, que puede

realizarse a través de lecturas y diversos materiales, así como mediante discusiones grupales o individuales con sus tutorados.

Con la finalidad de que desarrollo moral sea promotor del desarrollo social, los tutores podrían proponer a los estudiantes la reflexión de alguna temática en la cual estén involucrados la moral y sus valores en los proyectos de investigación o intervención con impacto social que a la fecha estén realizando con sus cuerpos académicos.

Como se mencionó, cada estudiante puede tener un desarrollo moral distinto al de sus compañeros, por lo que será necesario conocer al inicio de la acción tutorial la ZPD de cada alumno, con la finalidad de que el tutor determine las ayudas particulares que cada uno requiere. La ZPD puede conocerse de manera sencilla a través del Defining Issues Test, diseñado por Rest, el cual ha sido ampliamente usado en México y Latinoamérica (Tappan, 1998, 2006b).

Un escollo que deberá librarse es el adoctrinamiento moral, dado que consciente o inconscientemente los tutores pueden transmitir sus valores o códigos morales a los estudiantes o tratar de imponer su perspectiva al momento de interactuar con los mismos. Con la finalidad de evitar este problema es necesario que los tutores no solamente recomienden lecturas y materiales para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre el tema en cuestión, sino también que les enseñen estrategias para la búsqueda de información y gestión de la misma, con la finalidad de que los tutorados por sí mismos dispongan de la información necesaria para la realización de sus ensayos. También será necesario que orienten a los estudiantes sobre las diferentes perspectivas que pueden considerar al momento de analizar un tema en particular y sobre la consistencia de sus argumentos al momento de realizar la discusión de sus escritos.

Adicionalmente, a través de esta estrategia, los estudiantes adquirirán, auxiliados por sus tutores, habilidades de búsqueda y gestión de información, comprensión y análisis de lectura y expresión oral y escrita, las cuales forman parte de las competencias genéricas que se solicita actualmente que los tutores de educación superior estimulen en sus tutorados.

2) La inserción de los estudiantes en proyectos de desarrollo social.

Con la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad sociocultural de sus regiones desde una perspectiva que les permita apreciar la manera en la cual pueden intervenir para remediarla o mejorarla a través de su trabajo como futuros profesionistas, se propone que los tutores sean profesores-investigadores, conformados en cuerpos académicos, que desarrollen proyectos de investigación o intervención que beneficien a la comunidad; dado que de esta manera los estudiantes podrán conocer la realidad sociocultural de sus regiones desde la perspectiva de su profesión, así como la manera en que pueden contribuir

a mejorar dicha realidad a través de sus conocimientos profesionales. De esta manera se tiene la posibilidad de que los estudiantes conjuguen el aprendizaje obtenido a través del estudio, de la reflexión personal y de la discusión con sus compañeros y tutores con la observación de la realidad y el trabajo directo en una comunidad.

También será tarea de los tutores el mostrar a los estudiantes la manera en la que se gestan los proyectos de investigación a partir del conocimiento del contexto y de los problemas que lo aquejan, o bien, de las oportunidades de desarrollo que hasta el momento no han sido explotadas; de esta manera los estudiantes podrán apreciar que el fin último de la investigación es la mejora de la sociedad, no solamente por la vía de la generación de conocimiento comercializable, sino también por su uso por parte de los beneficiarios directos de un proyecto.

Para lograr este objetivo es indispensable que los investigadores se comprometan a desarrollar proyectos pertinentes con el desarrollo social del entorno en el que se encuentra enclavada la IES; o bien, a considerar dentro de las perspectivas de sus proyectos de investigación vertientes que comprendan un impacto benéfico para las comunidades que les proveen los recursos naturales o humanos con los cuales realizan sus proyectos.

La ANUIES (2000) menciona que no es necesario que un mismo profesor funja como tutor de un estudiante en particular a lo largo de todos los estudios, por ende, desde esta perspectiva de formación valoral permitirá a los estudiantes conocer otras posturas en cuanto a criterios morales. Pero debido a que se pretende fomentar valores morales que impacten sobre la formación profesional y el desarrollo social, los tutores para un estudiante en particular podrían buscarse dentro de un mismo grupo de investigación, esto con la finalidad de que exista continuidad en las experiencias de formación de los estudiantes en los proyectos de investigación o intervención a realizar. De esta manera los estudiantes también aprenderán el valor y habilidades como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, situación que permite obtener mayores estándares de eficiencia y competitividad en el trabajo, así como a ver el desarrollo y seguimiento que deben llevar los proyectos en que participen.

Esto hace observar a la acción tutorial como un esfuerzo conjunto y coordinado de los tutores a lo largo del periodo de formación de cada estudiante, por lo que se requiere del compromiso de los tutores para trabajar colaborativamente en esta tarea, trabajo colaborativo que podría facilitarse al asumirse la tutoría de un grupo determinado de estudiantes por parte de tutores que ya formen parte de un mismo grupo de investigación.

3) *La vivencia de los valores morales por parte de los tutores.*

Un punto importante a destacar es la necesidad de que los tutores estén conscientes de que en la mediación semiótica no solamente intervendrán las lecturas y los

materiales recomendados a los estudiantes, así como los discursos contruidos durante las sesiones de discusión sostenidas con los tutorados; también deben tener presente que su lenguaje no verbal y sus ejemplos de comportamiento tienen un efecto mediador sobre los estudiantes, de la misma manera con el tutor y su equipo de colaboradores, al afrontar la tutoría desde un equipo de investigación, deben procurar su propio desarrollo moral, dado que su comportamiento será interpretado por los estudiantes y tendrá repercusión en los significados sobre los cuales construirán su desarrollo moral. En este sentido, cabe siempre recordar que "en cada instante, actuación y relación cada persona, sea un niño o un adulto, está captando y emitiendo a su alrededor, a través de todo su ser y quehacer, mensajes de índole moral" (Jordán, 2003: 158).

Como se mencionó anteriormente, Benítez (2011) hizo patente el hecho de que los estudiantes pueden ser influidos moralmente por parte de sus profesores a través de sus acciones y de la manera en la que afrontan su práctica docente al involucrar a los estudiantes en proyectos de ayuda comunitaria. Esta es, precisamente, la guía que requieren los estudiantes por parte de sus tutores a lo largo de sus estudios superiores, la guía que una la teoría y el discurso moral con la acción y el ejemplo, desarrollando a la vez competencias genéricas y profesionales que produzcan en los estudiantes la reflexión y la acción ante los problemas que el desarrollo social plantea a las nuevas generaciones.

Conclusiones

La formación moral de los estudiantes es un tema que a pesar de que ha adquirido relevancia en el ámbito de la investigación educativa en los últimos años ha sido poco valorada por parte de los docentes y muchas veces ignorada en los planes de acción tutorial en las IES, postergando esta importante dimensión dentro de la formación de los estudiantes. Agregado a esto, la formación moral puede verse como un tema aislado de la realidad social y de las obligaciones que como ciudadanos tenemos hacia el resto de la población, especialmente hacia aquellos que como consecuencia de los modelos económico y político imperantes padecen los estragos de la pobreza.



Ya desde el año 1966, Siguán mencionó que “para poner la educación al servicio del desarrollo hay que empezar por replantearse sus objetivos y examinar críticamente su organización y sus medios” (p. 6). Dentro de estos medios deben considerarse los valores morales y sus significados, así como los agentes educativos y las formas empleadas para su enseñanza, dada la importancia que tienen los valores morales en la construcción de una sociedad más justa.

La formación científica y tecnológica de las nuevas generaciones debe ir de la mano con su formación en valores morales para que la educación superior realmente cumpla con el objetivo de impactar positivamente en el desarrollo social. Descuidar la formación humana de los estudiantes bajo las condiciones de precariedad económica que vive el país y de desigualdad en que se encuentra el sistema educativo en México tendería más a alentar el beneficio propio de los nuevos profesionistas y a acentuar las condiciones de desigualdad en la sociedad; en cambio, promover a la par la educación en valores y la formación científica de los estudiantes contribuiría a la formación de ciudadanos responsables, solidarios y comprometidos con la sociedad, no solamente como profesionistas, con los consecuentes beneficios ya mencionados, también como ciudadanos conscientes de la importancia de su participación en la transformación de su sociedad.

De acuerdo con el modelo de Tappan, los docentes pueden tener una gran influencia en el desarrollo moral de los estudiantes dada la figura de autoridad que representan. Si a ello se suma el ejemplo positivo de cada uno de ellos, así como el desarrollo de competencias genéricas, todo aterrizado en la enseñanza de valores morales encaminados al desarrollo social, el impacto que pueda tener la educación superior en el desarrollo social podría ser mayor al que se espera pueda obtenerse únicamente a través de la llamada economía del conocimiento.

A través de las actividades propuestas se pretende propiciar el desarrollo moral de los estudiantes, también se les proveerá de competencias útiles para la realización de sus trabajos académicos y para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida, solicitado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como es la búsqueda y gestión de información, la argumentación, el pensamiento crítico y las habilidades de lectura y escritura. Así mismo, al ir estas dinámicas acompañadas de diferentes actividades para la formación de competencias profesionales al trabajar colaborativamente con los tutores en sus proyectos de investigación, innovación o desarrollo tecnológico, los estudiantes estarán adquiriendo las competencias propias de su profesión, siempre desde una perspectiva que procure el desarrollo social.

La presente propuesta no implica trabajos de modificación curricular ni exige para su desarrollo la

capacitación en estrategias específicas de los profesores que fungan como tutores para poder afrontar las tareas esbozadas, tan sólo requiere que los tutores hagan uso de sus competencias profesionales (aprendidas, depuradas y fortalecidas a lo largo de los años) para transmitir las a los alumnos a ellos encomendados, así como su disposición para la reflexión permanente sobre su comportamiento moral junto con la voluntad y la diligencia necesarias para trabajar en su construcción personal permanente dado que, como menciona Jordán, tiene “mayor fuerza para impactar la personalidad de los alumnos lo transmitido de forma latente, oculta, experiencial, inconsciente y continua” (2003, p. 161). El resto de la propuesta esbozada en las líneas anteriores implica únicamente abordar desde una perspectiva diferente las actividades de tutoría que hoy se demanda a cada profesor de educación superior, desplegando en ellas las competencias profesionales con las que ya cuentan.

La educación superior es esencial para el crecimiento económico de una nación, pero este crecimiento debe alcanzar a todos los estratos de la sociedad, promoviendo su desarrollo permanente. Lamentablemente la escasa escolaridad de la población, la deficiente calidad de la educación, el magro financiamiento que reciben la educación y la investigación públicas en el país, así como el ignorar la formación humana de los estudiantes a lo largo de su tránsito por el sistema educativo aumenta las brechas sociales y económicas entre la población, vislumbrándose infranqueables en nuestros días.

Es deber de la educación superior contribuir en la construcción de un mejor futuro para toda la población, y todos los que hemos tenido la fortuna de beneficiarnos de ella tenemos la obligación moral de participar activa y diligentemente para que sus beneficios alcancen al mayor número posible de personas; tarea a realizar especialmente por quienes nos dedicamos a la educación de las nuevas generaciones. Es a través de la educación que el discurso individualista actual imperante entre los jóvenes puede cambiarse por uno solidario e incluyente, que vele por el bienestar de toda la sociedad. De esta manera las nuevas generaciones de profesionistas, a ejemplo de aquellos que fueron sus formadores, podrán generar con base en su trabajo profesional diario un nuevo futuro para toda la sociedad.

La tutoría puede ser el medio ideal para promover en los estudiantes tanto las competencias necesarias en su formación profesional como los valores morales que les permitirán una mejor convivencia social y contribuir en la construcción de una sociedad más justa. Pero este trabajo no puede llevarse a buen término sin el compromiso de los docentes, ya que a través de su labor como tutores los estudiantes no solamente tendrán la oportunidad de mejorar sus competencias genéricas y profesionales, también recibirán el ejemplo

profesional y de vida que les permita resignificar lo que es y debe hacer un profesional en su trabajo y en su sociedad.

Bibliografía

Aguinalde, I. (2010) *La tutoría como instrumento de formación metodológica y heurística*. Disponible en: <http://www.uca.edu.ar/mailling/diepu/La-tutoria-como-instrumento-de-formacion-metodologica-y-heuristica.pdf> [Consultado 02-02-2016]

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000) *Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

Banco Mundial (2015) *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. Disponible en: <http://www.bancomundial.org/> [Consultado 10-02-2015]

Barba, B. (2004) *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Beltrán, F., Torres, I., Beltrán, A. y García, F. (2005) "Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(002), pp. 397-415. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29210213.pdf> [Consultado 07-02-2016].

Benítez, A. (2011) *Los estudiantes universitarios, su construcción como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica*. Tesis inédita. Universidad Iberoamericana.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Naciones Unidas. (1994) *La cumbre social. Una visión desde América Latina y el Caribe*. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/14861/FILE%2056212_es.pdf?sequence=1 [Consultado 07-01-2016].

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2010) *Informe general del estado de la ciencia y la tecnología, 2010*. Disponible en: <http://www.conacyt.gob.mx/siicyt/index.php/publicaciones/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2010> [Consultado 15-01-2016].

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012) *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México 2012*. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS2012/Pages-IEPDSMex2012-12nov-VFinal_lowres6.pdf [Consultado 21-01-2016].

Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. (2011) "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), pp. 189-209. Disponible en: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista> [Consultado 12-11-2015].

Escámez, J., García, R. y Pérez, C. (2003) "La educación moral ante el reto de la pobreza", *Teoría de la Educación*, 15, pp. 185-212. Disponible en: <http://campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/index.html> [Consultado 15-11-2015].

Jordán, J. (2003) "Influencia tácita del profesor y educación moral informal", *Revista Española de Pedagogía*, (224), pp. 153-172. Disponible en: <http://revistadepedagogia.org/index.php/es/> [Consultado 15-11-2015].

Kepowics, B. (2003) "Valores en los estudiantes universitarios. Un tema con muchas variaciones", *Reencuentro*, (38), pp. 48-56. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003807.pdf> [Consultado 03-12-2015].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014) *Panorama de la educación 2014*. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf> [Consultado 30-01-2016].

Robles, H. (2006) "La economía basada en el conocimiento. Las condiciones de los estados mexicanos". *Razón y Palabra*, (49), pp. 1-20. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/sobrerp.html> [Consultado 01-03-2016].

Sánchez, C. y Ríos, H. (2011) "La economía del conocimiento como base del crecimiento económico en México", *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 8 (2), pp. 43-60. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/823/82319126004.pdf> [Consultado 01-03-2016].

Siguán, M. (1966) "Educación y desarrollo social", *Convivium*, (22), pp. 3-25. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Convivium> [Consultado 05-12-2015].

Tappan, M. (1998) "Moral education in the zone of proximal development", *Journal of Moral Education*, 27(2), pp. 141-160. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/cjme20/current> [Consultado 12-12-2015].

Tappan, M. (2006a) "Mediated moralities: sociocultural approaches to moral development". En: Killen y Smetana eds. *Handbook of moral development* (pp. 351-374). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tappan, M. (2006b) "Moral functioning as mediated action", *Journal of Moral Education*, 35(1), pp. 1-18. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/cjme20/current> [Consultado 12-12-2015].

The International Bank for Reconstruction and Development y The World Bank. (2000) *Educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Disponible en: <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf> [Consultado 30-01-2016].

La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, a través de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa, DGOAE, la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional, AIOEP, y la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación A. C., AMPO



Convocan al

Congreso Internacional de Orientación Educativa 2017

Orientar para construir el futuro

29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2017

en el Auditorio "Raoul Fournier" de la Facultad de Medicina de la UNAM

El Congreso Internacional de Orientación Educativa 2017 reúne al Segundo Congreso Nacional Universitario de Orientación Educativa, el Congreso Internacional de la AIOEP y 11° Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO 2017.

PROPÓSITO

Discutir los fundamentos y las aportaciones de la Orientación Educativa de cara a las políticas públicas e institucionales y su relación con las exigencias del mundo actual, así como con los desafíos que impactan la vida cotidiana, las trayectorias escolares y profesionales de los jóvenes; para favorecer la construcción de nuevas estrategias de intervención en los diferentes niveles de educación que preparen a las nuevas generaciones para la transformación social con un sentido de responsabilidad y compromiso ético.

EJES TEMÁTICOS

- I. Políticas públicas e institucionales y Orientación Educativa:
Derechos sociales, inclusión, salud, discapacidad, discriminación, migración, equidad de género, desarrollo sustentable.
- II. Intervención en Orientación Educativa:
Experiencias y modalidades de intervención en nivel individual, grupal y masivo como programas, servicios y aplicación de las TIC en la práctica de la Orientación.
- III. Los jóvenes del siglo XXI y sus necesidades de Orientación Educativa:
Civildad y violencia escolar, bienestar y dignidad, atención a la salud emocional, sexual y reproductiva, retos de uso de las TIC, transición a la adultez, perspectivas de desarrollo educativo, social y económico.
- IV. Formación, profesionalización, identidad y compromiso social del orientador:
Programas de actualización y formación de orientadores en los diferentes ámbitos y niveles educativos.
- V. Nuevos escenarios profesionales y mercado de trabajo:
Análisis de los nuevos escenarios y modalidades de trabajo, así como del mercado laboral.

PARTICIPANTES

Podrán participar orientadores educativos, académicos, profesionistas y estudiantes interesados en la disciplina. Los idiomas oficiales del Congreso son el Español y el Inglés. Se ofrecerá traducción simultánea en las Conferencias Magistrales y actividades que así lo requieran.

PROCEDIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

- Los interesados en presentar ponencias, carteles y simposia auto-organizados, presentación de libros y material de orientación, enviarán sus propuestas mediante los formularios disponibles en la página <http://www.orienta.unam.mx/congreso/registro> a partir de la publicación de esta convocatoria.
- Cada autor podrá registrar hasta dos ponencias, como autor único o en coautoría, en cualquiera de las modalidades
- Fecha límite para la recepción de ponencias: 31 de mayo de 2017 (24:00 UTC/GMT -6 hr, Cd. de México).
- Las ponencias serán evaluadas por la Comisión Académica, quien definirá la aceptación de las mismas. Las cartas de aceptación definitiva se enviarán vía correo electrónico, a más tardar el 31 de agosto de 2017.
- La fecha de publicación del Programa Académico será el 31 de octubre de 2017.

CRITERIOS PARA LA ACEPTACIÓN DE PONENCIAS

Se recibirán reportes de estudios, de investigación, en proceso o concluidas, experiencias de intervención y ensayos originales en español o en inglés, que no hayan sido publicados por ningún medio o presentados en otros eventos de este tipo, en la siguiente dirección:

<http://www.orienta.unam.mx/congreso/registro> con las siguientes especificaciones:

PONENCIAS ORALES

1. Datos de identificación y resumen
 - Título de la ponencia.
 - Eje temático.
 - Nombre del autor/es (hasta tres autores).
 - Correos electrónicos de/ los autores.
 - Institución a la que pertenece/n.
 - Resumen/Abstract de 250 a 300 palabras máximo.
 - Palabras clave: mínimo de tres (3) y un máximo de cinco (5).
 - Los reportes de estudios, de investigación, en proceso o concluidas, y experiencias de intervención contendrán: introducción, objetivos, fundamentación, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas. Los ensayos incluirán: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas.
 - Opcionalmente podrá incluirse la versión en inglés y español.
 - Referencias bibliográficas en formato APA: <http://normasapa.com/citas/>
 - Extensión de 6 a 10 cuartillas, incluidas, tablas, gráficas, referencias bibliográficas y anexos.
 - Sin pies de página, ni encabezados.
 - Cuadros y notas al final del texto y antes de las referencias bibliográficas.
2. Formato
 - Tipografía Arial a 11 puntos e interlineado de 1.5.
 - Procesador de texto Word, versión 6.0 o superior.

3. Presentación de ponencias

- El tiempo de exposición oral será de 15 minutos.
- Enviar respaldo electrónico en Power Point al correo electrónico del Coordinador Académico de la Sesión con ocho días de anticipación a la fecha de presentación.

SIMPOSIO AUTO-ORGANIZADO

- El tema del simposio propuesto deberá estar vinculado a la temática del Congreso y ser de interés para la disciplina de la Orientación Educativa.
- El coordinador del simposio deberá registrarlo, incluyendo los textos completos de las ponencias de los autores convocados.
- Los textos completos de las ponencias de los autores deben seguir los requisitos de los numerales 1 y 2 de estos Criterios.
- Cada simposio podrá integrar un máximo de cuatro ponencias y un mínimo de tres.
- La duración de cada simposio será de setenta y cinco minutos.
- El registro de propuesta de simposio deberá hacerse en la dirección <http://www.orienta.unam.mx/congreso/registro> una vez aceptada se enviará al Coordinador Académico de la Sesión el archivo Power Point de cada uno de los ponentes en un solo archivo comprimido, con ocho días de antelación a la fecha de presentación.

CARTELES

Las propuestas de cartel deberán ser registradas, a través del sitio del Congreso en la siguiente dirección:
<http://www.orienta.unam.mx/congreso/registro> conforme a las especificaciones:

4. Datos de identificación

- Título del cartel.
- Eje temático para el cual se propone la contribución.
- Nombre de los autores, máximo tres.
- Resumen general, no mayor de 250 palabras.
- Palabras clave: máximo cinco.
- Deberá constar de objetivo, fundamentación, método, resultados y referencias bibliográficas APA.
- El texto resumido tendrá una extensión de 3-4 cuartillas, formato Arial 11 puntos, interlineado 1.5, en Word y se enviará para incluirse en la *Memoria* electrónica.
- El cartel tendrá un diseño vertical con las siguientes medidas: 0.90 cm (ancho) y 120 cm (largo).
- Los autores presentarán sus carteles impresos a los asistentes en la sesión programada el 30 de noviembre, en el *Lobby* del Auditorio "Raoul Fournier" de la Facultad de Medicina en Ciudad Universitaria.

PRESENTACIÓN DE LIBROS Y MATERIAL EDUCATIVO

Las propuestas de presentaciones de libros se enviarán al correo electrónico congresorienta2017@gmail.com con las siguientes especificaciones:

- Temática relacionada con la Orientación Educativa y los ejes temáticos del congreso.
- Publicados entre 2014 y 2017, y que cuenten con ISBN, no presentados con anterioridad.
- Breve semblanza curricular del/los autor/es.
- Reseña del contenido del libro o material educativo.
- Si cuenta con versión electrónica del libro, se enviará la liga en Dropbox o Google Drive al correo mencionado; en caso contrario enviará dos ejemplares físicos del libro o material educativo, a la Dirección de Orientación Educativa de la DGOAE, UNAM, cuya dirección es: Circuito Escolar, entre las Facultades de Arquitectura e Ingeniería, Ciudad Universitaria, Coyoacán, Cd. Mx. C.P. 04510.

La presentación será en panel y tendrá una duración de 80 minutos como máximo.

5. La Comisión Académica evaluará los trabajos con los siguientes criterios:

- Pertinencia de los ejes temáticos propuestos.
- Originalidad.
- Relevancia para el desarrollo de la Orientación Educativa.
- Calidad de contenidos.
- Cumplimiento de los requisitos establecidos en los puntos 1 y 2 de los Criterios para la Aceptación de Ponencias.

6. La Comisión Académica se reserva el derecho de rechazar los trabajos que no cumplan con los requisitos enunciados anteriormente y no incluir una ponencia en el programa final del Congreso, si no se ha realizado el pago de inscripción antes del 20 de octubre de 2017.

7. Derechos de autor

- Los trabajos son responsabilidad exclusiva de los autores y no representan en ningún caso la opinión del Comité Organizador.
- Los documentos originales deberán ir acompañados del formulario de Cesión de Derechos, disponible en el registro, firmado por el/los autores.

8. Compromiso

- La aceptación de ponencias, no exenta el pago de inscripción al Congreso. Si los ponentes, por una razón justificada, no pueden asistir al Congreso deberán informarlo a la Comisión Académica antes de la fecha y la hora de su presentación. La Comisión Académica puede permitir que otro participante lea la ponencia del ponente ausente.

INSCRIPCIÓN AL CONGRESO

Todos los participantes se registrarán en www.orienta.unam.mx/congreso/registro y deberán cubrir una cuota de inscripción.

Participante	Pago anticipado 13 Marzo - 30	Pago posterior 1 Oct - 1 Dic
Miembros de AMPO	1,000 pesos M.N.	1,200 pesos M.N.
Personal de la UNAM	1,000 pesos M.N.	1,200 pesos M.N.
Asistentes mexicanos	1,400 pesos M.N.	1,600 pesos M.N.
Ponentes mexicanos	1,000 pesos M.N.	1,000 pesos M.N.
Estudiantes de licenciatura	600 pesos M.N.	600 pesos M.N.
Miembros AIOEP extranjeros no latinoamericanos	280 USD	380 USD
Asistentes extranjeros no latinoamericanos	350 USD	450 USD
Ponentes extranjeros no latinoamericanos	250 USD	350 USD
Miembros AIOEP o Red Latinoamericana	180 USD	220 USD
Asistentes latinoamericanos	210 USD	
Ponentes Latinoamericanos	130 USD	150 USD

El pago se deberá hacer por transferencia electrónica o depósito bancario a la siguiente cuenta, a nombre de la **Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.** Los participantes asistentes podrán realizar su pago a partir del 13 de marzo de 2017.

Banco: BANAMEX SUCURSAL 212 AEROPUERTO,
Domicilio: Blvd. Puerto Aéreo 342 Esq. Norte 29, Ciudad de México
Número de cuenta: 4205037
CLABE: 002180021242050375
Código SWIFT: BNMXXMM

Una vez realizado el pago deberán enviar copia de su comprobante a la dirección de correo electrónico: finanzasorientacongreso2017@gmail.com con su nombre completo claramente escrito.

No se reembolsará el pago de inscripción en caso de inasistencia al Congreso, salvo situaciones excepcionales justificadas ante el Comité Organizador.

Las constancias de participación en el Congreso, se entregarán en versión electrónica, al finalizar el evento, a todos los participantes que hayan cubierto el pago de inscripción.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Toda situación no prevista en la presente convocatoria será resuelta por el Comité Organizador.

Los participantes mexicanos interesados en pagar su membresía a la AMPO (www.ampo.org.mx), podrán depositar por separado una cuota de \$350.00 pesos mexicanos en la siguiente cuenta bancaria, a nombre de la **Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A. C.**

Banco: BANAMEX SUCURSAL 212 AEROPUERTO, Ciudad de México
Número de cuenta: 4205037
CLABE: 002180021242050375

Una vez realizado el pago deberán enviar copia de su comprobante, con su nombre completo claramente escrito, al correo electrónico secretariageneral@ampo.org.mx. Se les enviará una confirmación de recibido.

El participante extranjero que desee pagar su membresía para pertenecer a la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP/AIOSP/AIEVG) puede seguir las instrucciones en el siguiente link: <http://iaevg.net/>.

Una vez realizado el pago deberá enviar copia de su comprobante, con su nombre completo claramente escrito, al correo electrónico: membership@iaevg.org. Se le enviará una confirmación de recibido.

Para cualquier información adicional nuestros canales de comunicación son los siguientes:
comiteorganizadororienta2017@gmail.com y los teléfonos: (+ 52 55) 5622 0447 y celular (+52 1 55) 7844 0579

EL COMITÉ ORGANIZADOR
Ciudad de México, 10 de Marzo de 2017



"No al Plagio"

Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientadora inclusiva

Diego Jesús Luque Parra¹
María Jesús Luque Rojas²

Resumen: En este documento, se trata de hacer un análisis pedagógico y psicoeducativo sobre los aspectos de la Atención a la Diversidad y el de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, elementos de interés dentro de un ámbito inclusivo, tanto en su valor de filosofía educativa, como en la intervención psicopedagógica y en la operatividad del desarrollo curricular, núcleo fundamental de trabajo de los Orientadores y Orientadoras. Se persigue llamar la atención sobre los profesionales y agentes educativos en torno a ello, animándoles a un pensamiento – acción en su labor, favoreciendo el desarrollo de creencias positivas hacia la inclusión, como vector de fuerza hacia procesos de enseñanza – aprendizaje ajustados y con éxito.

Palabras Clave: Educación Inclusiva. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Inclusión. Intervención Psicoeducativa.

Abstract: In this paper, it is making an educational and psychoeducational analysis on aspects of Care Diversity and the Special Needs Educational Support, items of interest within an inclusive environment, both in value of educational philosophy, as pedagogic intervention in the operation and development of curriculum, basic core work of counselors and Guiding. The aim is to draw attention to professionals and educators around it, encouraging a thought - action in their work, encouraging the development of positive beliefs toward inclusion, as force vector towards teaching - Adjusted learning and successful

Keywords: Inclusive Education. Specific Needs Educational Support. Inclusion. Psychoeducational Intervention.

Resumo: Este documento, ele está fazendo uma análise educacional e psico-educativa sobre aspectos de atenção à diversidade e as necessidades específicas de apoio educativo, elementos de interesse dentro de um ambiente inclusivo, tanto no valor da filosofia educacional, em psicologia educacional e intervenção na operação de desenvolvimento curricular, trabalho do núcleo básico dos conselheiros e orientando. Pretende-se chamar a atenção para os profissionais e educadores em torno dele, encorajando-os a um pensamento - ação no seu trabalho, promovendo o desenvolvimento de crenças positivas em relação à inclusão, como vetor de força no sentido de ensino - aprendizagem e sucesso ajustado.

Palavras chave. Educação Inclusiva. Necessidades específicas de apoio educativo. Inclusão. intervenção Psicoeducativa.

Introducción

En el ámbito y sistema educativos, la Inclusión ha venido a sustituir a la Integración, profundizando en las esferas educativa y social, de ahí que hablar de educación inclusiva sea expresar desarrollo de un alumnado aceptado, valorado y reconocido en su singularidad, con independencia de sus características personales o sociales. La Educación Inclusiva es pues, un marco en el que se ofrece la igualdad de oportunidades educativas, a todas las personas que intervienen en el proceso educativo; pero una igualdad de oportunidades con la equidad en la respuesta a las necesidades de cada educando (Luque, 2009; Luque y Luque-Rojas, 2013; Porras,

González y Acosta, 2005), lo que nos lleva a aplicar nuevas respuestas didácticas, tanto para el desarrollo del currículum, como el fomento de la participación de todos los alumnos, con fines de progreso académico, personal y social (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). De acuerdo con ello, sólo puede entenderse la Educación Inclusiva desde una Educación en la diversidad, con un sistema educativo de adaptación y ajuste a las necesidades personales y sociales, la promoción del desarrollo personal de los alumnos y alumnas, a través del pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación y el respeto a la diferencia.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n. (29071) Málaga. España. 952132988 – 952790898. dluque@uma.es.

Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. (29071) Málaga. 687944103 – 952790898.

De esta forma, se pueden superar barreras y limitaciones de todo tipo, eliminando cualquier forma de segregación o exclusión (Unesco, 2008; Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 2011).

El movimiento de la Inclusión, recoge de la normalización y de la integración escolar, sus contribuciones a la estructura y organización de la atención educativa al alumnado con limitaciones o dificultades en su proceso de aprender, de ahí que desde la práctica educativa, los aspectos de la Atención a la Diversidad y el de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, sean elementos de interés, tanto en su valor de filosofía educativa, como en la intervención psicopedagógica y en la operatividad del desarrollo curricular. De acuerdo con ello, en este trabajo, nos acercamos a un análisis pedagógico y psicoeducativo del significado de educar en la diversidad, pretendiendo llamar la atención de los profesionales y agentes educativos, animándoles a un pensamiento - acción en su labor, que favorezca el desarrollo de creencias positivas hacia la inclusión, como vector de fuerza hacia procesos de enseñanza - aprendizaje ajustados y con éxito.

1. - Atención a la diversidad en una Escuela inclusiva: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En una Escuela Inclusiva se transmite una concepción de aprendizaje favorecedora del desarrollo de la persona, que contempla las características individuales, acepta las distintas personalidades del alumnado y sus diversas circunstancias, aportando la respuesta adecuada a las necesidades de los mismos. En consecuencia, las clasificaciones de alumnos y alumnas que se hagan para su intervención psicopedagógica, no serán más que grupos determinados para una atención específica, pero no especial (por distante o distintiva), y tan recuperadora o compensadora (no segregadora), como integradora en lo social y en un desarrollo de programas personalizados, en los que se podrá hacer uso o no, de recursos y servicios especializados, dentro de un marco normalizador.

Es cierto que la atención a la diversidad supone, para cualquier profesor, un reto al que enfrentarse dentro de su actividad educadora, pero a la vez, supone una circunstancia para la que debe

prepararse, ocuparse y preocuparse, a fin de dar la respuesta específica y oportuna a los casos de sus alumnos o alumnas. Esta preparación, que debe ser específica y fruto de la reflexión y formación permanente, debe ir también, de la mano de una actitud y una disposición colaborativa con otros profesionales más especializados, de forma que las medidas o respuestas a las necesidades específicas, sean resultado de esa cooperación y coordinación, canalizadas siempre a través de su acción tutorial como educador.

En ese marco de cooperación y de convivencia escolar, las variables relativas al profesorado en su asociación al alumnado y los contextos, tienen una especial importancia, contribuyendo todas ellas a la consecución de los objetivos del sistema educativo. En este sentido, y dado el papel que tiene en el análisis de los efectos sobre el rendimiento académico y la conducta interpersonal, podría enumerarse una serie de aspectos relativos al profesor que pueden tener efectos diferenciales sobre la conducta de su alumnado: a) percepción y expectativas; b) contacto personal; c) retroinformación; d) empatía; e) amabilidad y entusiasmo; f) implicación en las relaciones sociales del alumnado; y g) estilo de enseñanza y organización de la clase (Trianes, Luque y García, 2014).

En este marco, el término *necesidades educativas especiales* se ha usado con relación a discapacidad y trastornos graves de conducta, recogiendo toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, a la vez que una concepción aplicada de intervención individuo - contexto. Ámbito en el que, como se ha dicho en otro lugar (Luque, 2009), el concepto de nees, no tiene entidad diagnóstica y no pretende ser distintivo o negativo, sino de especificidad para una respuesta de calidad y con equidad, al alumnado que las presente (cuadro 1). Pero de igual forma, esa asociación con trastornos graves de conducta, conlleva la posibilidad de hacer énfasis en la patología o una determinada atención distanciada en su especificidad, lo que obliga a extremar la reflexión sobre la valoración y la intervención, considerando las distinciones, como elemento o aspecto de las características individuales y sociales, y no una marca clasificadora, estanca o paralizante, ni homogeneizadora.

Cuadro 1. - Algunas características de las necesidades educativas especiales.

- El adjetivo de especial se da por razones de énfasis en la atención sobre las necesidades educativas que comparten con el resto del alumnado. No son especiales por trastorno o distintividad, sino por una mejor y específica respuesta educativa al alumno en cuestión.
- Hacen alusión a salvar obstáculos o vencer limitaciones, tanto personales como contextuales, de forma que las necesidades educativas que el alumno tiene, sean satisfechas con una respuesta adecuada.
- Persiguen una respuesta de carácter reforzador o compensador que equilibre la atención educativa que comparten con el resto de alumnos.
- No son una entidad diagnóstica sino de valoración psicopedagógica hacia una adopción de medidas adecuadas a la persona y situación.
- Hacen referencia a cualquier necesidad individual, contexto y circunstancias, en el que se precise individualización o respuesta oportuna. No tiene adjetivos añadidos en función de un diagnóstico, aunque se asocie a éste por su afinidad o tipos de intervención.

2.- La Inclusión educativa: Algunas cuestiones para la reflexión y debate.

Situarnos en un ámbito de inclusión educativa, no es un simple cambio de terminología (por el de integración), de acuerdo con Ainscow (1999), Booth y Ainscow (2000), Echeita (2006), Alonso y Araoz (2011), Escribano y Martínez-Cano (2012), Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), es algo que va más allá de la accesibilidad e integración de alumnos que anteriormente eran excluidos en la escuela ordinaria. Implica una inmersión, una vivencia y una convivencia en los valores de aceptación, colaboración, respeto y trabajo conjunto entre todos los sectores de la comunidad escolar, con un particular aprecio a los alumnos y alumnas más desfavorecidos, como sujetos de compensación y apoyo. La Escuela se convierte en un centro de cambio, en todos sus niveles de trabajo, en el que se involucran los agentes e instituciones (madres y padres, entidades sociales, administración educativa), con objetivos de desarrollo de personas y ciudadanos, que generen y convivan en valores y actitudes sociomorales. El marco de respuesta de una Educación Inclusiva, se fundamenta, tanto en el respeto a ser diferente, como en la aceptación y valoración de la diversidad de los grupos sociales. Al fin y al cabo, la diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad (UNESCO, 2009).

La Inclusión es un principio, y por lo tanto, una referencia y una guía dentro de un marco ético, pero, desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), se convierte en un aspecto de derecho positivo, sentando norma de obligado cumplimiento, tanto a unas autoridades que favorezcan medidas efectivas e impidiendo obstáculos, como a los ciudadanos con su actitud y comportamiento, a fin de evitar circunstancias de discriminación y luchando contra la exclusión. Ello implica aceptar la diversidad personal, social y cultural, como propia de nuestra sociedad humana.

Desde esa aceptación, cualquier sistema educativo, en un marco de igualdad de derechos y oportunidades y en una aceptación de valores democráticos, ha de promover el desarrollo personal y social, entendido desde unas necesidades, a partir de las cuales las personas desarrollan su potencialidad. Por lo tanto, situándonos en una interacción sujeto-entorno, las necesidades educativas que pueda tener cualquier persona, se relacionan básicamente, con: a) las características de la persona, a las que se le añade sus posibles dificultades, deficiencias o desventaja; b) limitaciones en el acceso a recursos y servicios; y c) dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad. Necesidades que pueden resumirse en la mejora y superación de las condiciones de accesibilidad y de compensación y ajuste, así como de un mejor conocimiento de la persona y su aceptación y apoyo.

No estaríamos en un marco de igualdad de derechos, si no se plantea un sistema equitativo en las respuestas, con medidas de ajuste social y educativo. Como quiera que aún debemos trabajar por un ámbito auténticamente inclusivo, tiene sentido plantearnos las cuestiones ¿Cómo se desarrolla cualquier persona con limitaciones o en desventaja, respecto a otros sin ellas? o ¿Qué puede hacerse a través de los sistemas educativos, en la respuesta a las necesidades educativas de su alumnado con dificultades? ¿Qué se puede hacer desde la Escuela en una proyección a la comunidad? De su análisis y reflexiones, se podrán obtener los mejores elementos de intervención y de desarrollo de un marco de inclusión educativa, sin duda, el núcleo de una institución educativa que tiene, entre sus misiones más relevantes, las de formar ciudadanos socialmente competentes según los valores de la cultura y el contexto sociopolítico de un país. El currículum oficial contiene elementos de conocimiento y transmisión de las materias académicas, pero también persigue enseñar actitudes, valores y habilidades que van a permitir a los futuros ciudadanos una vida individual satisfactoria, al mismo tiempo que van a ayudar a mantener un sistema social democrático y

en paz (Trianes, Luque y Fernández, 2014). Hagamos algunas reflexiones.

2. 1. – Normalidad y diversidad.

Aceptamos que la normalidad no es sinónimo de frecuencia estadística, ni de lo normativo (de lo bueno, deseable o correcto), sino la amplitud de personas y situaciones, con todas sus diferencias, además de sus necesidades y de su satisfacción o respuesta. Desde una visión de intervención educativa normalizada, se acepta la existencia de la diferencia en el alumnao, a la vez que se entiende un proceso de enseñanza – aprendizaje, de adaptación, conocimiento y ajuste. En efecto, cualquier maestro sabe quién es quién en sus clases, de una manera o de otra, más introvertido o inquieto, con agilidad mental o de procesamiento lento,..., diferencias que se encuentran, más en las ejecuciones de las tareas o respuestas a las actividades, que en las valoraciones diagnósticas, con las que se clasifican a los alumnos y por las que reciben apoyo. Pero desafortunadamente, las neas se aprecian por buena parte de la Comunidad Educativa, como algo de la estructura organizativa del sistema educativo y del Centro en concreto, estructura basada en una concepción “perversa” del concepto de normalidad. En efecto, hay tendencia en el profesorado a igualar normalidad con el 68,2% (10) o el 95% (20) de la curva normal, expresando de esta forma que los extremos son los que presentarían neas.

En consecuencia, la normalidad, es comprendida como un constructo en el que se integran lo estadístico (frecuencia) y lo normativo (adecuación, lo correcto, lo bueno o lo deseable), siendo apreciada como un marco de una determinada amplitud de frecuencia (media y desviación correspondiente) y una norma de referencia o comparación de lo bueno o lo apropiado. Desde esta visión, la curva normal es la representación perfecta de una situación, en la que lo normal, frecuente y bueno, se conforma con unos criterios de desviación. Se deduce que las neas serán elementos de los extremos y, a éstos, se acudirá para la respuesta específica o de Educación Especial, valorada como diferente (distancia a los valores medios) y aportada como algo

adicional o extraordinario. Circularidad asociada a un discurso de la diferencia. Desde esta visión, de acuerdo con Youdell (2006), Luque (2008), Florian (2013) y Luque y Luque-Rojas (2013), seguimos manteniendo límites y entidades diagnósticas que hacen perder lo normal como lo usual o frecuente, dejando los extremos para lo diferente (raro o infrecuente). ¿Qué nos aporta lo anterior para el proceso de enseñanza – aprendizaje? Concluyamos con algunas sugerencias para una reflexión pedagógica de carácter inclusivo:

- Las diferencias son normales (frecuentes, normativas, naturales o lógicas), pero lo que no es normal es el trato diferente (por distintivo o segregador). La educación es un derecho, que se desarrolla en la Escuela a través de procesos de enseñanza – aprendizaje, justos y en adecuación a cada uno de los alumnos.
- La atención que se le presta se hace, no sobre la diferencia de una media o conjunto, sino sobre las necesidades observadas, que surgen de un análisis de las características individuales, de historias personales y de los contextos.
- Las características individuales (capacidades, aptitudes, habilidades,...) son evaluadas para conocer al alumno y ello, desde una perspectiva cognitivo – evolutiva. Las capacidades son modificables, ya que el desarrollo no está determinado, considerando con Vygotsky, que el aprendizaje tira del desarrollo, siempre que se cuente con procesos de enseñanza eficaces. Por lo tanto, los objetivos no son terminales, sino de desarrollo y de cambio; hay pues propuestas y resultados de progreso.
- Si las capacidades, habilidades y competencias pueden progresar, la visión de normalidad no puede hacerse desde un determinismo, sino desde la aceptación de una normalidad en su amplitud poblacional, susceptible de cambio, no necesariamente referida a lo bueno, adecuado o inadecuado.

2. 2. – Apoyos y recursos.

Cualquier miembro de la comunidad educativa vería habitual o propio de un desarrollo escolar, la necesidad de apoyo de un alumno a lo largo de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Sin embargo, puede iniciarse el desacuerdo, en cuanto nos refiramos a la identificación, las posibles causas, las asociaciones a las características individuales, la presencia de factores socioculturales, como aspectos inherentes a los desarrollos individuales del alumnao. Nada habría que obje-



tar a estos desacuerdos, siempre que se persigan fines de evaluación para el mejor conocimiento del alumno o alumna y la adecuación de la enseñanza a un aprendizaje justo a su realidad. En cambio, la polémica estará servida, en tanto que el análisis de las necesidades sea una justificación, argumentada sobre fines de aprendizaje diferenciados, con enseñanzas diferenciadas.

Si un niño o niña tarda en su inicio lector ¿debe cuestionarse que no podrá desarrollarse adecuadamente a través de una enseñanza-aprendizaje que contemple su caso? ¿No sería más lógico, o natural, incidir en una enseñanza ajustada a su historia personal, evitando su especial diferenciación por tardar en leer? ¿Qué ocurre con los niños y niñas con dificultades de aprendizaje (sean del tipo que sean) o de discapacidad? ¿Tan nuclear o sustantivo es que le impide ser persona a través del conocimiento? Estas son las preguntas, en último extremo, que nos planteamos cuando pensamos o expresamos que nuestros alumnos no aprenden, cuando quizá, se quiera decir “*si enseñamos de esta manera*”, olvidando el profesorado el protagonismo que le corresponde sobre los procesos del aprender en el alumnado.

La Escuela Inclusiva, de acuerdo con Booth y Ainscow (2000), se conforma en un espacio (social y de grupo) en el que se sientan y comparten valores y actitudes de acogimiento, ayuda y colaboración. En él se incluye el respeto entre profesores y alumnado, con la cooperación de las familias; se generan buenas expectativas sobre el alumnado, valorando a todos por igual, respetando su personalidad y siendo equitativo

en su atención hacia aprendizajes de calidad. Siguiendo el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000) y de Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita (2002), podríamos indicar al profesorado algunas consideraciones para su reflexión-acción, en una respuesta equitativa a la diversidad del alumnado, contemplando procesos eficaces de enseñanza-aprendizaje (cuadro 2). Respuesta que, desde un punto organizativo, implicaría mejorar la coordinación de los apoyos, considerados como elementos de adecuación, con los que romper barreras de aprendizaje y no como dificultades que excluyen al alumnado. No está de más añadir (o reiterar) que las necesidades educativas de apoyo educativo, presuponen una respuesta o intervenciones de inclusión, reduciendo obstáculos al aprendizaje y la participación. Todo ello conducido sobre procesos de enseñanza - aprendizaje, que contemplan una planificación de actividades y de unidades didácticas, adecuadas y accesibles, a todo el alumnado, a la vez que se favorece la comprensión de la diferencia, la participación activa en el aprendizaje y la colaboración entre los estudiantes. La enseñanza se conduce a través de una reflexión permanente sobre una evaluación motivadora de logros, una disciplina basada en el respeto mutuo, una docencia construida sobre el apoyo al aprendizaje del alumno, favoreciendo su participación y cooperación.

Los recursos son elementos de apoyo y aprovechamiento pleno, entendiéndose tanto en recursos materiales, como en la experiencia y capacitación del profesorado. Estos recursos son necesarios, pero sin que se

Cuadro 2. - Consideraciones para la reflexión - acción del profesorado en un marco inclusivo.

- Un espacio de valores y actitudes de acogimiento, ayuda y colaboración.
- Respeto entre profesores y alumnado, con la cooperación de las familias.
- Buenas expectativas sobre el alumnado, respeto a todos y a cada uno en su personalidad.
- Equidad en la atención hacia aprendizajes de calidad.
- Organización de la atención a la diversidad en la coordinación de los apoyos, hacia intervenciones de inclusión, reduciendo obstáculos al aprendizaje y la participación.
- Procesos de aprendizaje desde una planificación de actividades y de unidades didácticas adecuadas y accesibles a todo el alumnado, con la participación activa en el aprendizaje y la colaboración entre los estudiantes.
- Una evaluación motivadora de logros y una disciplina basada en el respeto mutuo.
- Una docencia construida sobre el apoyo al aprendizaje del alumno, favoreciendo su participación y cooperación.
- Los recursos son elementos de apoyo y aprovechamiento pleno, entendiéndose tanto en recursos materiales como en la experiencia y capacitación del profesorado.

supedite la inclusión a ellos, porque como dice Echeíta (2010), además de ser injusto, se transmitiría un mensaje de que la discapacidad es negativa, dándose continuidad a juicios economicistas perversos, según los cuales, los alumnos con necesidades educativas especiales, retrasarían o invertirían los derechos y posibilidades de los niños y niñas que no la tienen.

2. 3. - *La Educación Especial y la Inclusión.*

La Educación Especial (en adelante EE), a través de las políticas de integración, desde la década de los 80 del pasado siglo, ha contribuido notablemente a la inclusión en los niños y niñas con limitación, a través de las actividades de aula ordinaria y de apoyo, así como en la mejora de su autonomía personal y social. Además, como afirman algunos autores (Hegarty, 2007; Florian, 2013), las estrategias de enseñanza y las intervenciones que han sido diseñadas para atender a una discapacidad determinada, han resultado beneficiosas para otros alumnos.

Sin embargo, considerando que la discapacidad, por definición limita el funcionamiento y debe ser intervenida (compensada) para su normalización, nos podemos situar en un dilema de la diferencia (Minow, 1990; Norwich, 2008), según el cual, la respuesta o actuaciones especiales, suponen el remedio para la diferencia, pero, a la vez, favorece la continuidad del estigma asociado a esa diferencia. En este sentido, el concepto de neaes puede ser un elemento de ruptura de la circularidad de esos argumentos, en tanto en cuanto, las neaes, son resultado de evaluaciones psicoeducativas o pedagógicas, que persiguen exclusivamente una respuesta justa a las características de los alumnos y alumnas. De esta forma se evitan connotaciones de tipo diagnóstico, que segregan o hacen hincapié en la diferencia.

Parecería que una pedagogía especializada consistiese en tener técnicas o estrategias de enseñanza, que se aplican a los niños y niñas con discapacidad, independientemente de cuál sea ésta o de las propias características individuales. Esto es, un “paquete” de medidas diferentes, a aplicar a los niños considerados diferentes por sus necesidades específicas. Medidas que son diferentes, porque se usan individualmente y fuera del ámbito ordinario, adquiriendo su carácter especial por su aplicación al diferente. De esta manera tendríamos un argumento circular: diferentes estrategias de enseñanza son diferencialmente efectivas, con diferentes tipos de alumnos, argumento que justifica la EE y promueve la continuidad en la categorización del alumnado con NEEs.

Ciertamente existen diferencias educativas entre los estudiantes, que aconsejan un apoyo especializado, pero siempre, tras un conocimiento exhaustivo

del alumno y de sus necesidades. Todo ello sin connotaciones negativas de distinción, sino de mejora de sus condiciones de accesibilidad en general, de medidas de adaptación o de procedimientos específicos. Siendo cierto que buena parte de las medidas de atención a las personas con discapacidad, son igualmente beneficiosas para la población en general, volviendo el argumento al revés, ¿por qué cuándo trasladamos los elementos positivos de la población a las personas con discapacidad, pasan a considerarse medidas especiales? Las medidas específicas serán tales, porque al aplicarse a una determinada persona-situación, contribuyen a su crecimiento, accesibilidad y adaptación, por lo tanto, no la aleja de su comunidad, sino que la hace más perteneciente y participativa de ella. Es desarrollar los principios de normalización y de inclusión.

En EE, cuestionarse quién va a necesitar un apoyo más especializado, implica considerar el efecto de la distinción por tal motivo, esto es, valorar si una enseñanza especializada justifica apartar a los alumnos de su grupo. Podríamos considerar que la EE, justifica sus enseñanzas por el uso de diferentes estrategias de enseñanzas que, siendo efectivas en algunos casos, son susceptibles de generalizarse al alumnado valorado con necesidades educativas especiales; generalización que justifica a su vez, la diferencia del alumno por su diagnóstico. A este respecto, podría convenirse en que, hacer uso de estrategias de enseñanza, aplicadas según la necesidad educativa de un determinado alumno, es un ejercicio de buena práctica docente, de forma que se puede prescindir de adjetivos justificadores de una atención especializada, aceptándose respuestas específicas.

Cuadro 3. - Consideraciones para la actuación tutorial y docente con el alumnado con discapacidad.

1. Conocimiento de las características individuales para saber sus necesidades educativas. La evaluación y diagnóstico forma parte de ese conocimiento.
2. Apreciación de las diferencias individuales, evitando los aspectos negativos de una valoración e identificación de algunos alumnos como diferentes.
3. Establecimiento de la especificidad de las necesidades educativas, evitando el adjetivo especial como distintivo (estigma) y centrarlas en el alumno y la práctica en el aula ordinaria.
4. Consecución de objetivos en el aprendizaje, a través de la participación y cooperación en el aula.
5. Coordinación y colaboración entre profesores especialistas y profesores tutores, hacia el alumnado con apoyos en el aula ordinaria.

Cualquier profesor sabe de las diferencias entre sus alumnos, de forma que ello les permita tomar decisiones en la respuesta a sus necesidades. Así, dado un alumno o alumna con dificultades, el maestro debe cuestionarse y actuar sobre qué necesita ese alumno para su apoyo. En este contexto puede entrar el profesor especialista, no tanto en una vertiente de apartamiento (especial), sino en el ámbito ordinario de clase, considerándose al especialista como un recurso propio del aula, complementario o colaborativo al tutor. Esto nos lleva, de acuerdo a Florian (2007; 2013) y a Florian y Kershner (2009), a expresar que lo importante, es la forma en que los maestros responden a las diferencias individuales cuando enseñan a todo el grupo, las decisiones que han de tomar sobre el trabajo de ese grupo y cómo utilizan el conocimiento de los especialistas. Esto supone un cambio cultural y profesional-docente, que no debe demorarse en el área de la educación especial. En ello, desde una óptica inclusiva, la actuación docente y tutorial con el alumnado con discapacidad, puede contemplar algunas consideraciones (cuadro 3).

3. - Algunas conclusiones.

Con el término de necesidades específicas de apoyo educativo debe entenderse un concepto complejo, en la medida que alude a una filosofía educativa de atención a todo el alumnado, con el reconocimiento de sus diferencias individuales y la adecuación de la respuesta educativa. Pero a la vez, es un término de desarrollo operativo de esa respuesta, en tanto que, desde el conocimiento del alumno o alumna, pueden darse las planificaciones y desarrollos, personal, escolar, curricular o social. Se define pues como un constructo educativo-inclusivo, alejado de las connotaciones de diferenciación, cuando no de segregación, de períodos o sistemas educativos anteriores, en los que la perspectiva clásica de diagnóstico (exclusividad de la causa individual-orgánica) conlleva un desarrollo prácticamente inmodificable, teniendo la Educación posibilidades limitadas. En cambio, el término neoes hace énfasis en el contexto, servicios y apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada al alumnado. No obstante, el término debe aplicarse en su adecuada relación individuo- contexto, o si se prefiere, en la correcta asociación *alumnado- profesorado- recursos*, todo ello dentro de un ámbito integrador, normalizador y de cooperación.

Es obvio que el desarrollo se da en todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus características o limitaciones, siendo el sistema educativo, quien relaciona aprendizaje con etapas evolutivas, sus niveles de graduación y adecuación, en definitiva, de la enseñanza-aprendizaje. Quizá por ello, el alumnado con neoes, deberá ser atendido con una mayor dimensión compensatoria en su desarrollo, tratándose su equili-

brio y potenciación evolutiva. En este sentido, adquiere particular relevancia la cuestión del alumnado con discapacidad o trastornos del desarrollo, en la Etapa de Educación Infantil, convirtiéndose en el espacio y tiempo apropiados para una normalización, tanto personal, como educativa y social. En esta Etapa (de 0 a 6 años), cualquier intervención educativa (por consiguiente la de cualquier tipo de profesionales) debe estar guiada por los principios de normalidad e integración y con actitudes de aceptación, comprensión y apoyo. Con esa guía, y a nivel operativo, debería considerarse un cuadro de evaluación (psicológico, pedagógico, médico, social,...) objetivo, personal y contextual, un asesoramiento con propuestas positivas a la familia y al profesorado, una intervención esperanzadora y unas expectativas de creencia en el desarrollo humano. De esta forma se desechan las valoraciones de predicción de dificultades, puesto que son tanto arriesgadas como innecesarias, cuando no injustas en edades tan tempranas, además de coartar e hipotecar cualquier proceso de enseñanza, precisamente en el alumno que más lo necesita. Por otro lado, siempre será conveniente la adopción de un marco preventivo o de promoción, en el que se disponga, tras la detección y valoración, la planificación y desarrollo de programas, recursos y objetivos, dirigidos hacia el fin de desarrollo individual, en el que cualquier avance es significativo por elemental que pudiera parecer.

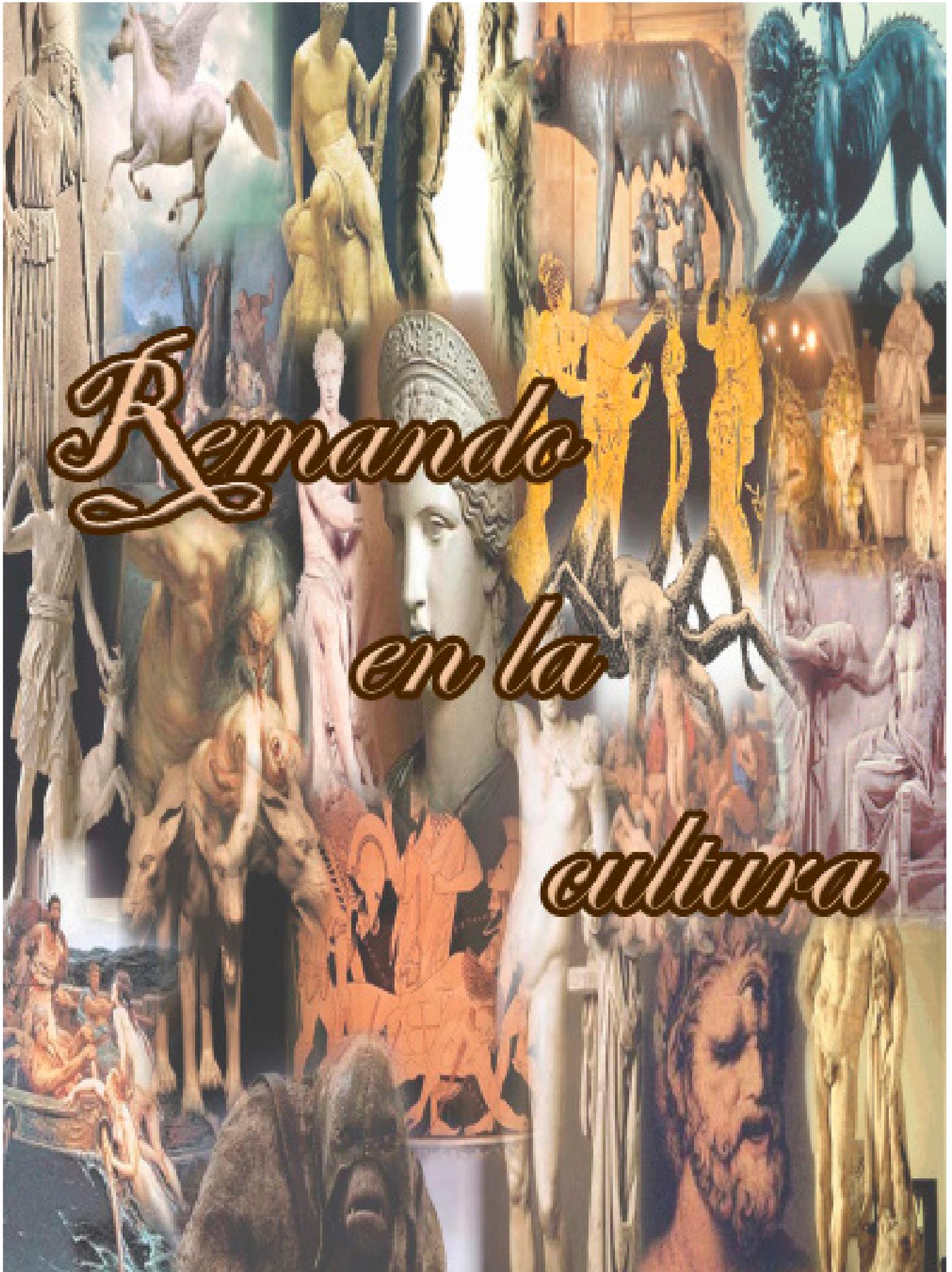
Las diferencias en el aprendizaje o en el desarrollo evolutivo de los niños y niñas, deben considerarse una variación y no una desviación. Esto es nuclear en una Educación Inclusiva, en la que se persigue combatir actitudes discriminativas, creando comunidades de acogida, favoreciendo procesos de enseñanza adecuados a las necesidades individuales y estableciendo en suma, una educación para todos. Cuando un niño o una niña presenta alguna limitación, del tipo que sea, debe aceptarse como propio de una diversidad social, diversidad que no es mala o problemática, sino que debe ser respetada y es compatible con la calidad educativa, por lo tanto, no es necesario separar a los alumnos por el hecho de ser diferentes. Rompamos el círculo negativo del diagnóstico - estigma; la diversidad es un aspecto esencial de la calidad educativa, convirtiéndose, como acertadamente recogen Beltrán (2011) y Beltrán y Pérez (2011), en la clave que expresa mejor el punto crítico de un paradigma personal que, en la actualidad, se distingue de los paradigmas institucional, administrativo e instruccional, anteriores.

El respeto pues a las diferencias individuales, referidas a capacidades, necesidades o características de aprendizaje, lleva implícito la eliminación de cualquier forma de discriminación. La Escuela en su organización y actuaciones, debe reducir las barreras al aprendizaje, promocionando el éxito en cada uno de los niños y ni-

ñas. El cambio del término *dificultad de aprendizaje* por el de *barreras al aprendizaje*, supone pasar de una clave explicativa individual del posible fracaso escolar, a otra clave explicativa de carácter social, de comprensión y apoyo. Todo ello nos lleva a apreciar la íntima conexión entre el grado de madurez democrática y de justicia social, con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, así como el compromiso de promoción y de logro de objetivos de acceso universal y equitativo a una educación de calidad para todos los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). *La mejora de la escuela inclusiva Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78- 83.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009) *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva*. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alonso, M. J., y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación española*. Madrid. Ed. Cinca
- Beltrán, J. A. (2011). *La educación inclusive*. *Revista Padres y Maestros*, 338, 5-9.
- Beltrán, J. A., y Pérez, L. F. (2011). *Más de un siglo de Psicología Educativa. Valoración general y perspectivas de futuro*. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 32 (3)204-231.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI), Bristol UK. UNESCO.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- Echeita, G. (2010) *Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G., Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6. N^o 2.
- Escribano, A., y Martínez-Cano, A. (2012). *La formación inclusiva del profesorado*. Madrid. Narcea.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Elevar el rendimiento de todos los alumnos – Calidad en la Educación Inclusiva*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/ra4al-synthesis-report> Consultado el 22/08/2014.
- Florian, L. (Eds.) (2007). *The Sage Handbook of Special Education*. London. Sage.
- Florian, L. (2013). *La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?* *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7, N^o 2.
- Florian, L. and Kershner, R. (2009). *Inclusive pedagogy*. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds). *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*. (pp. 173-183). London. Routledge.
- Hegarty, S. (2007). *Special education and its contribution to the broader discourse of education*. In *The Sage handbook of special education*, Edited by: Florian, L. 528–536. London: Sage Publications.
- Luque, D. J. (2014). *Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Seminario teórico práctico, Magíster en Atención Integral Primera Infancia- 0 a 6 años*. Universidad Santo Tomás (UST) Chile.
- Luque, D. J. (2009). *Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3-4), 201-223.
- Luque, D. J., Luque-Rojas, M. J. (2013). *Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora*. *Revista SUMMA Psicológica UST*, Vol. 10, N^o 2, 57-72
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Ithaca, NY. Cornell University Press.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement* *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287- 304.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud.
- Porrás, R., González, O y Acosta, M. (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. Valladolid. MCEP.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). *Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 24, n^o 2. 24-36.



Hojas sueltas...

Algún día primavera de Mayo...

**In memoriam:
Al Maestro José Solé,
creador de teatro y de teatros.
A “La Bandida”**

*“Digan si oyen alguna señal de algo
o si ven la luz en alguna parte.
Si hay olor de paz y alfalfa
como olor de miel derramada.
Digan si ven la tierra que merecemos”
José Emilio Pacheco
(Fragmento del Poema
“Que tierra es esta”, 1983)*

I) La Profesa

Este templo se encuentra en la emblemática calle de Madero, antes calle de Plateros, arteria urbana que se mantiene como un referente del esplendor y la opulencia minera de la Nueva España. El templo se encuentra muy cerca de lo que fue el Convento de San Francisco y a unos 200 metros del palacio que habitó Agustín de Iturbide. De ser un templo modesto perteneciente a “La Casa de la Profesa”, habitada por los jesuitas; en el transcurso de los siglos XVII, XVIII y XIX, se convirtió en un templo suntuoso y faraónico. El templo fue consagrado el 31 de julio de 16 Buena Muerte, dedicada a prestar auxilio espiritual a los moribundos. El templo como ahora lo conocemos fue construido en 1720 por el arquitecto Pedro Arrieta. Después de la expulsión de los Jesuitas en 1767 la iglesia fue entregada a los Padres del Oratorio de San Felipe Neri. Una de las remodelaciones más importantes fue la que tuvo a principios del siglo XIX con la participa-

ción del artista neoclásico Manuel Tolsá, quien enriqueció el templo con las obras La Dolorosa y La Inmaculada Concepción. En determinadas etapas históricas, La Profesa fue el principal templo religioso de la ciudad, debido entre otras causas, por el cierre frecuente de la Catedral Metropolitana, la que padecía un endémico hundimiento. Una de estas etapas coincidió con la ceremonia de unción de Agustín de Iturbide como Primer Emperador de México, la cual se tuvo que realizar en la Profesa. Otro período en que estuvo cerrada la Catedral por labores correctivas y reconstructivas, fue entre los años 1926 y 1932; período en que se gestó la Guerra Cristera, fue en la Profesa en donde se negoció la paz entre el clero y el gobierno mexicano.

II) Andersiana: El traje Nuevo del emperador

“Hace muchos años, vivía un emperador al que encantaban las ropas nuevas. Un día llegaron

a la corte dos hombres que decían que podían tejer una tela que solo los hombres sabios podían ver, el emperador ordenó de inmediato que le hicieran un carísimo traje con esa tela. Después de muchos días, los tejedores anunciaron que habían terminado y le mostraron lo que según ellos era el traje. ¡El emperador no pudo ver nada! “Debo ser un tonto”, pensó. Pero no se atrevió a admitirlo. Dejó que los hombres lo “vistieran” con el traje y se marchó a un desfile que había organizado para mostrarles a sus súbditos su nuevo y elegante traje. La gente no podía ver la ropa, pero nadie se atrevía a decirlo. ¡Qué elegancia! –decían todos– ¡Pero si está desnudo! –gritó de pronto un niño-. Todos se dieron cuenta de que los habían engañado. El emperador volvió a toda prisa a su palacio en busca de los tejedores, pero tanto ellos como todo el dinero que le había pagado habían desaparecido” (Hans Christian Andersen: “El traje nuevo del emperador”, en la obra

"A Story a Day", <2015> tr.S. Caballero) del compendio de Tig Thomas, versión resumida y particular de la Editorial Miles Kelly Publishing LTD, Reino Unido).

III) Una historia real

Estos son los personajes principales: Florence Foster Jenkins, (1868-1944), su esposo Clair Bayfield y el pianista Cosme McMoon's. quienes figuran en los anales del Carnegie Hall. La historia es sencilla. Una aristócrata muy rica, amante de la ópera, vive la fantasía de ser una soprano capaz de interpretar las áreas más célebres del bel canto. Cuenta con el incondicional apoyo de su esposo quien organiza los conciertos, contrata y paga generosamente a los músicos, la escenografía y la promoción del concierto, curiosamente también ofrece un pago a los asistentes a quienes además convida después del concierto, el brindis de honor y una fastuosa cena. Parece que esta historia no tiene nada en particular. Pero son varios los hechos que la hacen excepcional y dramática, por ejemplo, la aristócrata no sabe cantar, mucho menos interpretar una ópera; su voz lejos de ser educada tersa y potente es un chisguete y groseramente chillona. Otro aspecto interesante es que el auditorio seleccionado y pagado es lisonjero, candongo y falaz. Muchos de los asistentes logran controlar los ataques histéricos de risa provocados por los berridos de la presunta artista, después de cada interpretación la colman de aplausos y de flores. Ella se deja halagar, se embelesa con la desmedida y simulada ovación; no repara en la farsa. Nadie se atreve a desenmascarar el ardid, a decirle que no sabe cantar, por el contrario, la animan a que se presente en otros escenarios que trascienda la sala de su mansión en donde se presenta; perversamente la impulsan a que lo haga en un escenario de renombre.

IV) La Güera Rodríguez.

María Ignacia Rodríguez de Velasco de Osorio Barba y Bello Pereyra, mejor conocida como la "Güera Rodríguez", nació el 20 de noviembre de 1778, murió el 1º. de noviembre de 1850; su nacimiento y muerte se produjo en la Ciudad de México. Ella toda fue un personaje en la historia de México, no solo por su vida activa y libertina, prolífica de matrimonios, infidelidades, divorcios y amasiatos con ilustres personajes, sino también por servir a la causa insurgente, apoyando con recursos al movimiento independentista del cura Miguel Hidalgo. Su vida cortesana y cercana al poder de distintos virreinos le permitió establecer relaciones con acaudalados personajes y caudillos como Agustín de Iturbide y Simón Bolívar, durante la corta pero significativa estancia de éste, en la ciudad de México. Otro de los renombrados amoríos fue con el naturalista Alexander Von Humboldt.

Mujer tan bella como inteligente y elegante, supo emplear sus habilidades cortesanas para capitalizar intereses particulares y sociales, como lo fue su modesta contribución a la consumación de la independencia mexicana. Se cuenta que debido a la cercanía e intimidad que gozaba con Agustín de Iturbide, pudo influir en algunas estrategias y decisiones que negoció con los insurgentes.

La Güera Rodríguez concitó halagos, aspasientos y un caudal de envidias. Su inteligencia era maldecida por hombres y mujeres; admirada su belleza por todos; era una cortesana liberal, fuera de época. Aún no se sabe si Tolsá el arquitecto y artista decimonónico por excelencia de la Ciudad de México, en el Templo de la Profesa, nos jugó una travesura imprimiéndole el rostro de la Güera a la Dolorosa, obra que se ubica a la derecha del altar mayor. No queda allí el asun-

to, porque la Inmaculada, localizada en uno de los altares del área derecha del templo, se dice (también viperinamente) que es la imagen de María de la Paz, hija de la Güera...

Se cuenta que ya grande de edad y cobijada por la tranquilidad, más que por el arrepentimiento, La Güera abrazó la vida religiosa hasta su muerte, en la recta final del siglo XIX. Su último esposo Manuel de Elizalde, siguió el ejemplo y ya muy curtido por el tiempo ejerció el sacerdocio. (*Se recomienda la lectura de: De Valle Arizpe, A. (1951) "La Güera Rodríguez", Edit. Patria, México*)

V) Virus que no mata: la vida cortesana.

Una de las grandes y perennes formas de vida, cultura y tradición que nos ha legado el poder de un reino o estado, es la vida cortesana, podemos llamarle como un modo de vida basado en el principio de tener una vida holgada con lujos (de preferencia), empleando el mínimo esfuerzo y a expensas de alguien. La obediencia a ciegas, el halago fácil, complaciente y lisonjero, son algunos ingredientes del comportamiento cortesano. En la relación cortesana a veces no llega a precisarse quien maneja a quien; si el poderoso es el dominante, o si el cortesano es quien tiene la "sartén por el mango". El comportamiento cortesano no tiene límites cuando de lograr objetivos se trata; inclusive no es descabellado afirmar que entre el comportamiento cortesano y la prostitución existe una frontera lábil, un límite terriblemente tenue y muy fácilmente franqueable. Por tanto, llega a resultar vano y una pérdida de tiempo realizar una disección para separar el comportamiento cortesano de alguna de las formas dúctiles con las que manifiesta la prostitución.

Entonces como resumir en una categoría integradora o simpli-

ficadora el llamado modo de vida cortesano, ¿podemos denominarlo sustantivamente como una prostitución ideológica o axiológica? Más allá de la afirmación, como un hecho a la vista, como una epidemia viral, el síndrome cortesano se hospeda y contagia todo lo que alcanza.

Su hábitat se encuentra en los tejidos del poder. Allí donde los principios y valores son letra muerta, donde el principio de la realidad es más que endeble, en donde la falsedad es tomada como verdad a sabiendas que es la mentira mil veces repetida, hasta sedimentarse. En la sociedad política, en los medios, en las relaciones burocráticas pulula fuerte y con cepas que se fortalecen día a día el virus cortesano...

VI) "Marguerite"

El cine ha llevado a la pantalla dos versiones distintas de la historia de Florence Foster Jenkins. La primera versión se presenta en un film francés titulado "Marguerite", dirigido por Xavier Giannoli (2015) y trata sobre una acaudalada baronesa Marguerite Dumont (interpretada por Catherine Frot), que ama la música y en especial la ópera. Ofrece sus recitales de manera privada, a través de su club "Amigos de A. Mozart", en su suntuosa mansión, el problema es que canta horrible y el selecto auditorio que la tolera, siempre es comprado y halagado con una rica y generosa cena antes del recital para que diga lo contrario y alabe las interpretaciones operísticas de la baronesa. La épica se desarrolla en la época de la primera guerra mundial, cuando París todavía se hallaba atado a las maravillas artísticas del siglo XIX y a la incipiente belle époque. En esta versión, el esposo tiene una atribulada vida que

va de la culpa por su infidelidad, al comportamiento vergonzante por la farsa que dirige y alimenta la fantasía de su esposa, la baronesa. Llega el día en que a la diva se le ocurre la genial idea de realizar un concierto de beneficio para los "niños huérfanos de la guerra" en el escenario artístico más emblemático de París. Obliga a su esposo a que contrate el recinto y al profesor que la preparará para el concierto. El maestro resulta ser Atos Pezzini,



un tenor que se encuentra en franca decadencia y en bancarrota que a regañadientes acepta la oferta, con el propósito de pagar sus múltiples deudas de juego. Por esta causa, a pesar de percatarse de la escandalosa incapacidad para cantar ópera de la baronesa -ni cualquier otro género-, tampoco se atreve a desengañarla. Llega el día de tan ansiado concierto y Marguerite se presenta bajo el riesgo de reventar

sus malogradas cuerdas vocales. Se esfuerza en su presentación, el público no entiende que sucede con esta supuesta soprano, que asesina con su voz las áreas más consagradas de la ópera. Cuando finalmente logró por breves momentos afinar una nota alta y prolongada, cae fulminada en el escenario con la garganta sanguinolenta y destrozada por el esfuerzo, en ese instante dramático, el público reconoce su audacia y se apiada de ella con un sonoro aplauso. Durante el proceso de recuperación de plano pierde contacto con la realidad, inventa que las principales salas europeas la esperan para ofrecer un concierto. Su médico urde un plan para devolverla a la realidad. Pronostica que si ella escucha su voz grabada, se dará cuenta de lo horrible que es, y recuperará la cordura y volverá a ser normal. Así procede en una soleada mañana. Tan pronto ella escucha su desafinada voz en un la vitrola, se espanta y con estrépito cae fulminada por la realidad y la muerte al mismo tiempo. El esposo y la cortesana gente que la engañó, lloraron su muerte y jamás pensaron que la farsa terminaría así.

Poca gente la conocía por el mote de La Bandida a Graciela Olmos. No hace mucho tiempo que su apodo dejó de mencionarse a hurtadillas, como un secreto a voces, lo mismo en el ambiente de la farándula que entre la jauría cortesana de políticos. Este personaje ya se encuentra en las crónicas serias de la historia mexicana del siglo XX. Graciela Olmos es punto y aparte, un hito entre las mujeres protagónicas de este siglo. Su importancia ha sido regateada al lado de divas emblemáticas como la Nahui Ollin, la Modotti, la Rivas Mercado, la Concha Urquiza, etc..., a pesar de haber sido soldadera villista, tahúr, vendedora clandestina de las joyas

robadas por la “Banda del Automóvil Gris”, traficante de whisky en Chicago (en donde pactó con el mismísimo Al Capone la venta de este elixir), compositora de corridos y boleros interpretados por reconocidos interpretes; fundadora y regenteadora de la casa de citas más famosa que haya existido en México, mansión de la que fueron clientes asiduos renombrados pintores (ej. Diego Rivera), poetas (ej. Pablo Neruda) empresarios, toreros y deportistas; famosos artistas de cine y radio (como Agustín Lara, Álvaro Carrillo), generales revolucionarios como Plutarco Elías Calles, políticos como Maximino Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. Sin complicaciones, puede decirse que Graciela Olmos “La Bandida”, es la anti heroína mexicana más importante.

Graciela Olmos nació en el año de 1895 en Casas Grandes, Chihuahua, a la edad de 18 años contrajo matrimonio con el profesor rural José Hernández, alias “El Bandido”, personaje muy cercano a Francisco Villa, quien la sacó desposada de un convento, para incorporarla a la bélica campaña del Centauro del Norte. Su vida fue de lucha contra la adversidad y de ruptura con el orden establecido, no con el deseo de transformarlo sino de burlarlo y demostrar su hipocresía y debilidad. Como confidente de reconocidos políticos supo de las argucias, maniobras y traiciones que se gestan en torno al poder. Observó la vida lisonjera de distintas generaciones de políticos, la perenne conducta cortesana, hipócrita, falaz y adulatora con la que se conducen, mientras preparan la puñalada Brutal (es decir, como la propinada por Bruto al César), a quien se interpone en su camino.

La artista plástica y musicóloga Estrella Newman, biógrafa de Graciela Olmos, en una entrevista concedida al periódico La Jornada narra el cuidado y la formación

que La Bandida proporcionaba a su personal femenino, sus hijitas. “En efecto, las hijitas de Graciela tenían que asistir todos los días a clases de estética y danza, con el maestro Alfonso Vargas; de natación, con René Muñoz, y de buenos modales y urbanidad con la maestra Rosita. (...), de allí que Teresa, Leticia, La Malinche, Esther, La Gata, La Valentina, Carmen, Laura, Linda, Aída, La Nancy, Consuelo, Mireya, La Rubia, Luisa La China, La Obsidiana, La Milagros, Nely, Ambar, María del Pueblito, La Bigotes, Rebeca, Urania, Consuelo, La Torera, Raquel . y muchas otras mujeres hermosas. No pocas de estas bellezas terminaron como artistas de cine y teatro, otras son actualmente señoras de sociedad, ricas y con hijos profesionistas. La Bandida las quería, las capacitaba y las cuidaba porque, decía, “donde hay buenas putas no hay hambre”.

Las hijitas en verdad eran educadas a la usanza de la educación que aún reciben los y las cortesanas tradicionales o prostitutas soterradas, quienes son preparadas para convivir con un determinado personaje con poder político y económico (sea aristócrata o político profesional) con el fin de obtener un beneficio personal y familiar, utilizando el prototipo físico de moda, la seducción, y el arma poderosa que representa la dependencia y la adulación. Un día primaveral de mayo del año 1962, murió La Bandida. Espiró pobre olvidada, pero con la serenidad que concede la mejor tranquilidad La Bandida.

(Paez Leonardo (2007) “A la luz, la increíble historia de Graciela Olmos, La Bandida”, en www.jornada.unam.mx/2007/06/13/index.php?Leonardo entrevista a la artista Estrella Newman, amiga y biógrafa de Graciela Olmos)

VIII) De reputación a reputación

El david pedraza, colega,

sociólogo y amigo, algún día en la cafeta de la faraónica y laberíntica UPN Ajusco, me platicaba la anécdota del rufino, trabajador comunitario que tenía fama de libertino y pícaro. Él acostumbraba los fines de semana la diversión y la parranda en el mejor burdel de cada pueblo visitado. En alguna de estas mancebías ya era cliente y bien posicionado con algunas concubinas. En una ocasión estando comisionado en un poblado cercano a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, fue invitado a una fiesta por un diputado local, con intenciones políticas de ser gobernador, (estos especímenes cuando celebran fiestas siempre son pantagruélicas y ruidosas, con el objetivo para granjearse adeptos y simpatías). Sucedió que el rufino no tenía dama de compañía para ir a la fiesta, entonces se le ocurrió invitar a una prostituta con la que había una amistad. Aunque ella se arregló conservadoramente para la fiesta, el diputado anfitrión de inmediato la identifico en cuanto abrió la puerta del caserón. Molesto y categórico, ante la perplejidad y vergüenza del rufino, le indicó que no era invitada, porque era persona de dudosa reputación. Sin inmutarse, con seguridad y aplomo, la prostituta le espetó: *se equivoca licenciado y diputado, mi reputación es clara y reconocida hasta por su señoría; en cambio, quien goza de dudosa, pero muy dudosa reputación es usted.*

IX) Florence

La segunda versión de esta historia se encuentra en un film norteamericano, dirigido por Stephen Frears (2016) y en donde la actriz Meryl Streep interpreta a Florence Foster y el actor británico Hugh Grant a Clair Bayfield, el esposo. El film se titula “Florence”, Aquí si aparece personificado el pianista Cosme McMoon’s. En esta versión reciente, Florence Foster es una mujer que recibe una cuantiosa herencia de su padre. La rica dote le

permite estudiar y aprender piano, pero a los 18 años, su primer marido la contagia de Sífilis. Esta enfermedad la dejó discapacitada de una mano y la obligó a abandonar el piano, además le produjo una calvicie y una secuela de enfermedades degenerativas. Esta experiencia fue paliada por su amor a la ópera y el amor platónico que profesaba a su segundo esposo; un actor fracasado, cortesano y astuto que supo donde hincar el diente a la fortuna de Florence, para seguir gozando de la buena vida. Alimentó el deseo de Florence: ser una soprano de grandes vuelos. Para construir esa fantasía fundó el Club Verdi, integrado por tertulios pagados, complacientes, falaces y lisonjeros de las interpretaciones operísticas de Florence, realizadas en uno de los salones de la gran mansión. También contrató a un joven pianista que con lealtad acompañó a la Florence en su quimera, y aun tal Toscanini, profesor de canto que aprovechó la gran farsa para engrosar su cartera. Llegó el día en que a Florence ya no le llenaba la presencia del mismo público, ni su acos-

tumbrado espacio. Una tarde visitó al Carnegie Hall y lo rentó para uno de sus conciertos, el acuerdo lo hizo a espaldas de su esposo. Cuando él se enteró, trató de persuadirla para que no lo hiciera. Ella mantuvo su decisión y dedicó su presentación a los soldados norteamericanos, los que entraron gratis. La gran noche llegó. El público no sabía si era una broma ese concierto, de la incertidumbre paso a la risa y de ésta a la carcajada abierta. Se burlaron de su terrible tesitura chillona y desafinada. Una voz compadecida logró que la audacia de Florence fuera reconocida y premiada con aplausos misericordiosos. Solo así se dio cuenta de la realidad, no era quien ella creía, al mismo tiempo que se sentía engañada, su cuerpo experimentó el gran bálsamo de los aplausos, nunca los había escuchado con tal frenesí que el recuerdo la estremeció, así le llegó la calma -resignación-, experimentó una tranquilidad plena y así la sorprendió la muerte. El esposo sintió la pérdida con ese sabor ocre de amor y culpa.

X) Bienio 1917 - 1918 o la jauría de cortesanos que se acerca...

La jauría o bufalada siempre se encuentra al acecho, siempre está allí, como sucede con el dinosaurio monterrosiano, con las fauces abiertas, babeantes y dispuestas a engullir dinero y poder, no importa el costo. La jauría, es sapiente por ser oportuna, y hacerse notar en el besamanos del elegido y prostituir su dignidad (si es que esta existe). Encontrarle los mejores atributos al elegido. El perro, búfalo o hiena siente que la vida le cambiará si el investido lo descubre entre la corte de zalameros y más aún si le estrecha la mano o le regala una palmita en el hombro.

Epílogo.

Oración fervorosa: ¡Señor, señor no, no me des; por favor, solo pónme donde hay!

**Riveroll Foundation Inc
marzo de 2017**

Presentación de la Obra de E. Gascón en REMO



Como un modesto pero sentido homenaje por los 106 años del natalicio de la artista plástica Elvira Gascón, la Revista Mexicana de Orientación Educativa, REMO, presenta a sus lectores una muestra de su grandeza creativa. Elvira Gascón nació en Almenar de Soria, España el 17 de Mayo de 1911, y murió en la Ciudad de México el 10 de Febrero del año 2000, al despuntar el siglo XXI. Su larga y productiva vida le permitió ser testigo y partícipe de los acontecimientos sociales y artísticos más relevantes del siglo pasado. Uno de ellos fue el de la Guerra Civil Española, en donde el ascenso de la falange franquista reventó al Gobierno de la República, legítimamente constituido, desencadenando con este golpe de estado, la persecución, muerte y exilio de miles españoles. La usurpación violenta organizada y dirigida por Francisco Franco provocó tales heridas que aún no cierran, pese a la búsqueda del perdón hipócrita impulsado por el conservadurismo instalado en el Partido Popular, ya que la búsqueda de los miles de desaparecidos continúa. Elvira Gascón arribó como exiliada a México en 1939 y de inmediato se incorporó a la vida cultural de nuestro país. Laboró como ilustradora del Fondo de Cultura Económica, de las Revista Mexicana de Cultura y México en la Cultura, respectivamente. Realizó pintura de caballete, escultura y también participó en la segunda mitad del movimiento muralístico. Su obra ha sido definida como helenística - picassiana. Sin embargo, ésta es muy didáctica, (quizá por haber sido formada en una escuela Normal, en Guadalajara España); es decir muy comprensible y seductora, de tal suerte que a la vista de cualquier persona no docta en las artes plásticas. Particularmente sus dibujos tienen la esencia clásica de los cuerpos helénicos. Elvira Gascón en unos cuantos trazos continuos creaba un dibujo parlante, con vida y saturado de un elegante romanticismo. Su obra recuerda al poeta Aridjis cuando afirma que hay mujeres que son más esencia que cuerpo; que más que caminar, flotan. Así la obra de Gascón es poética; más que volumen e imagen, es esencia y parece emerger del ambiente...

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 de autor(es) y nombre (s), año entre paréntesis, título de la obra en cursivas, lugar de edición, editorial, número de edición.

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

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

III. Características de las colaboraciones.

a) Las colaboraciones se presentarán capturadas en mayúsculas y minúsculas, 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.