

# PERSPECTIVAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL

PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL -  
VALLEDUPAR 2010

COMPILADORES:  
Fernando A. Montejo A., Nidia P. Orozco



**A** FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
DEL ÁREA ANDINA  
Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Bienestar  
INSTITUCIONAL



Universidad Autónoma  
de Baja California



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

**ICETEX**  
Invertimos en el talento de los colombianos

**m-m** Manual Moderno

Avalado por:



International Association Educational  
and Vocational Guidance

## FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA

[www.areandina.edu.co](http://www.areandina.edu.co)

<b>Fundador:</b>	Pablo Oliveros Marmolejo (†)
<b>Presidenta de la Asamblea General:</b>	Marcela Oliveros Sandino
<b>Presidente del Consejo Superior:</b>	Gustavo Eastman Vélez
<b>Rector Nacional:</b>	Fernando Laverde Morales
<b>Vicerrector Académico</b>	Jesús Báez Aparicio
<b>Vicerrector Administrativo</b>	Virgilio Ramón Martínez
<b>Directora Sede Valledupar:</b>	Gelca Gutiérrez Barranco
<b>Director Centro de Educación a Distancia:</b>	Julián Ochoa Alzate
<b>Director Relaciones Internacionales:</b>	Hernando Velásquez Montoya
<b>Director Bienestar Institucional:</b>	Fernando Montejo Ángel

**PERSPECTIVAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL:  
Encuentro Internacional de Orientación Educativa y Vocacional – Valledupar 2010**

**Primer**

COMPILADORES:

Fernando A. Montejo A., Nidia P. Orozco

**ISBN - 978-958-8494-11-1**

Todos los derechos reservados - Fundación Universitaria del Área Andina – Colombia © 2010  
Los textos publicados en este libro pueden ser reproducidos citando la fuente.

# Agradecimientos

**Universidad Autónoma de Baja California –  
Facultad de Ciencias Humanas (Mexicali B.C.– México)**

**Universidad Intercontinental – (México D.F. - México)**

**Editorial El Manual Moderno (Colombia) Ltda.**

**Instituto Colombiano de Crédito y Estudios  
Técnicos en el Exterior - ICETEX -**

**Ministerio de Educación Nacional** (Vice ministerio de  
Educación pre- escolar, básica y media – subdirección de referentes y  
evaluación de la Calidad educativa)

**Cooperativa editorial magisterio**

**Ciea-Sypal**

**IAEVG - International Association for Educational and  
Vocational Guidance**

**RLPO - Red Latinoamericana de Profesionales de la  
Orientación –**

Agradecemos también a todo el equipo humano en la Fundación Universitaria del Área Andina en las diferentes regiones del país, que nos apoyó para que este 1 Encuentro internacional de orientación educativa y vocacional Valledupar 2010 y esta publicación fueran una realidad.

## PRESENTACIÓN

M.Sc. Fernando A. Montejo Ángel

Director Bienestar Institucional - Fundación Universitaria del Área Andina

Ps. Nidia Patricia Orozco

Coordinadora Bienestar Institucional - Fundación Universitaria del Área Andina

Miembros del comité organizador del Primer Encuentro Internacional de Orientación Educativa y Vocacional Valledupar 2010

El presente libro titulado ***Perspectivas de la Orientación Educativa y Vocacional: primer encuentro internacional de orientación educativa y vocacional Valledupar 2010***, corresponde a la recopilación de experiencias significativas y las conferencias centrales presentadas por académicos de México y Colombia, en el evento académico de similar nombre convocado por la división de Bienestar Institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina. Este evento tuvo lugar en la ciudad de Valledupar, departamento del Cesar – Colombia, entre el 15 y el 17 de abril de 2010.

El título del libro resulta un tanto ambicioso, pero en el fondo pretende brindar algunos elementos de la discusión, de la acción y de la investigación en el área, frente a las necesidades de la educación actual y del sistema educativo vigente, en donde se desenvuelven los profesionales que desempeñan roles de orientación en las instituciones de educación.

En este libro, los profesionales relacionados con el campo de la orientación educativa y vocacional muestran los diferentes trabajos e investigaciones que con relación a los 4 ejes de trabajo del encuentro se vienen desarrollando en Colombia. Es importante destacar que para este evento – y se refleja en el contenido del libro – el aporte y la tutoría de diversos profesionales de la educación en México fueron puntos clave de referencia.

El proceso de recopilación fue complejo, pero permitió evidenciar el compromiso y el interés de los profesionales dedicados a la orientación, y de esta manera permitió reflejar el ejercicio de la orientación vocacional y educativa en Colombia. Éste es un campo de acción amplio, ejercido por profesionales comprometidos, y en muchos casos desatendidos, que están en busca del reconocimiento de sus aportes y contribuciones a la labor educativa, y en la definición de funciones específicas y exclusivas a ser reconocidas por parte de los demás profesionales vinculados al sistema educativo. La conversación con los diferentes sectores de la orientación en el país, nos planteó las diferencias en la concepción de esta profesión, y nos mostró el profundo interés de los diversos sectores por la perfilación de políticas educativas más específicas a este respecto, en donde se reconozca no solo el cargo o profesión del orientador, sino también su campo de acción.

El Encuentro giró en torno a 4 ejes de trabajo, que sirvieron como pilares para orientar la discusión. Estos ejes temáticos fueron seleccionados a partir de una evaluación del contexto de la orientación educativa y vocacional tanto a nivel nacional, como internacional.

El primero fue el eje de *Convivencia entre pares y personas significativas*. Aquí, el tema clave que los profesionales convocados privilegiaron fue el acoso y maltrato entre pares o Bullying. Esto nos hace ver el interés y la necesidad de generar acuerdos de trabajo con los profesionales de la orientación educativa y vocacional (OEV) en el país para actuar frente a esta problemática. Es importante destacar el aporte de los profesionales en el tema de la convivencia entre docentes, desde la perspectiva del síndrome de Burnout, que nos muestra que el papel del profesional de la OEV no se dirige únicamente hacía los estudiantes. Este tema muestra un profesional llamado a acompañar el proceso educativo como consultor experto que asesora y orienta al resto del equipo vinculado con la

educación. Este eje, nos muestra también la importancia del papel del orientador y del educador en el mejoramiento de las relaciones interpersonales en escuelas y universidades.

El segundo eje fue *Orientación y Educación*. Las experiencias que allí se incluyen nos muestran el aporte del profesional en OEV como asesor en temas de educación y de estructuración de estrategias en educación, pero también como el actor a ser llamado a escena en el abordaje y acompañamiento del manejo de problemáticas socialmente relevantes que llegan al aula, como el caso de los estudiantes con VIH. Se observó especialmente que el profesional de la OEV es responsable de intervenir sobre los temas que implican acciones estructuradas para el mejoramiento del rendimiento académico y la prevención de la deserción. Ambos, fenómenos complejos y multicausados sobre los que el profesional de la OEV está obligatoriamente llamado a intervenir.

El tercer eje fue *Equidad en el Aula*. Los trabajos presentados muestran un profesional de la OEV que debe asesorar e intervenir para que en la educación realmente, y desde un abordaje técnico y estructurado, se generen procesos de inclusión educativa de indígenas, velando por el respeto y mantenimiento de la cultura propia de cada comunidad. De igual manera, es este profesional el llamado a guiar al equipo educativo interdisciplinario, para el desarrollo y orientación de procesos inclusivos para personas – estudiantes, docentes y funcionarios – en situación de discapacidad.

El último eje de trabajo fue *Orientación Vocacional*. Allí los escritos planteados nos mostraron una de las funciones específicas del profesional de la OEV en la educación: la definición del proyecto de vida y la articulación del estudiante con la educación superior y sobre todo con el campo laboral. Los distintos trabajos también nos muestran la necesidad de un cuerpo de profesionales de la OEV, capacitados en abordajes técnicos acordes con los avances de la educación y de la psicología. Nos muestran la necesidad de profesionales competentes, con una estructuración conceptual muy fuerte y un

manejo de técnicas y tecnologías adecuado a las necesidades cambiantes de la sociedad.

Este año 2010 ha sido declarado por la Asociación Colombiana de Orientadores Educativos como el “año de la orientación escolar en Colombia”. La publicación de este libro, coincidirá también con el día 27 de abril de 2010, que ha sido declarado como el “día latinoamericano de la orientación”, por parte de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. Esto nos muestra que, en particular este año, debemos como sociedad, como sistema educativo y como profesionales de la OEV reflexionar y actuar para la evolución y desarrollo de este campo en Colombia y en el mundo. Todo esto, por una sociedad con un claro proyecto de vida...

## CONTENIDO

### 1. Eje de Trabajo: Convivencia y relaciones entre pares y personas significativas

- 1.1. La convivencia y relaciones entre compañeros de trabajo docente afectados por el síndrome de burnout. (*Eva Cruz, Clara Amalia Torres*)
- 1.2. Inteligencia emocional y bullying en la universidad. Elementos teóricos para la construcción de una propuesta de investigación. (*Francisco Vásquez de la Hoz*)
- 1.3. Influencia del internet en las relaciones de los jóvenes. (*Norma A. Sandoval, María E. Ioeza, Francisco J. Gómez, Salvador Jiménez, José L. de la Torre*)
- 1.4. Conferencia: “Reflexiones sobre el maltrato e intimidación entre pares (bullying)”. (*Maritza García M.*)
- 1.5. Conferencia: “Reflexiones sobre el maltrato e intimidación entre pares: con la esperanza en el cambio, para todas/os aquellas/os que han sufrido las consecuencias del maltrato: al ejercerlo, observándolo o recibéndolo”. (*Maritza García M.*)

### 2. Eje de Trabajo: Orientación y educación

- 2.1. Orientar para la vida y en la vida misma. Una experiencia de orientación educativa con niñas, niños y jóvenes que viven y conviven con VIH/SIDA. (*Anyul Y. Torres, John A. Galeano*)
- 2.2. El desarrollo de procesos mentales. Un portal abierto a la fiesta del aprendizaje (*Alba I. Atencia P.*)
- 2.3. Una evaluación y comparación del sistema de educación superior colombiana con la del Reino Unido, con énfasis en la importancia del aprendizaje del segundo idioma (*Marie O’ Donell*)
- 2.4. La formación en competencias: cuando saber hacer no es suficiente. (*Diana P. Mejía, Diana P. Huertas*)
- 2.5. La tutoría y el aprendizaje en la educación superior. (*Amalia C. Torres, Eva Cruz M., Luisa N. Medrano*)



- 2.6. Intervención psicopedagógica en estudiantes de la licenciatura en ciencias de la comunicación: un ejercicio en proceso. (*Yessica Martínez S., Armida Montaña F., Ángel Ortiz M.*)
- 2.7. Paradoja de la educación en México. Visiones y representaciones de estudiantes normalistas a través del dibujo. (*Cesar Jiménez Y., Yessica Martínez S.*)
- 2.8. Experiencia de permanencia estudiantil con calidad humana, basada en el programa de acompañamiento y seguimiento académico P.A.S.A. (*Yanelis O. Yaneth*)
- 2.9. Orientadores educativos de bachillerato: opiniones sobre su formación y actualización. (*Salvador Ponce C., Yessica Martínez S., Norma A. González, Dennise Islas C., Verónica Santa Rosa L.*)
- 2.10. Abordaje e intervención del orientador frente a casos VIH/SIDA (*Helena Pava*)
- 2.11. Los procesos de articulación de la educación media y la educación superior como pilar de la revolución educativa (*Javier Arteaga*)
- 2.12. Conferencia: “Dime quién te orienta y te diré quién eres. Los retos de la orientación educativa en el siglo XXI”. (*Yessica Martínez S.*)

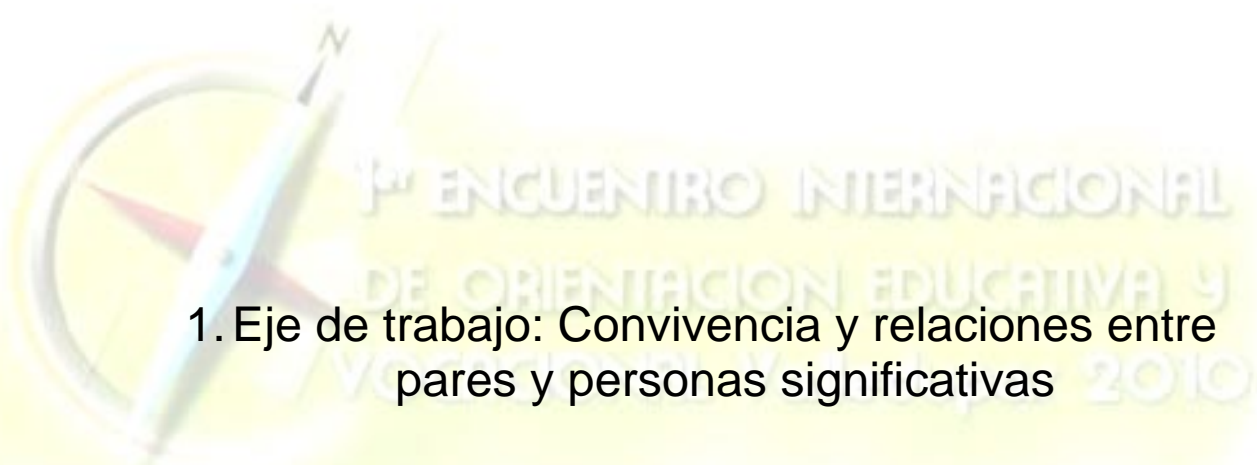
### **3. Eje de Trabajo: Equidad en el Aula**

- 3.1. La educación multicultural en la Universidad Autónoma de Baja California. (*Martha P. Borquez, Jorge I. Morales, Víctor H. Saldaña*)
- 3.2. Experiencia en Inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior: Creación y mantenimiento del grupo Encuentros Inclusivos (*Fernando A. Montejo, Nidia P. Orozco*)

### **4. Eje de Trabajo: Orientación Vocacional**

- 4.1. Docentes ecologistas para la orientación profesional de los estudiantes de hoy, y los profesionales de un mañana verde. (*Eva Cruz M.*)
- 4.2. Modelo de orientación para el trabajo: desde la oferta educativa a la inserción laboral (*Amparo Jiménez P., Jakgler Silva G.*)
- 4.3. Caracterización de los estilos de aprendizaje: una propuesta para el proceso de orientación profesional. (*Marbel L. Gravini*)

- 4.4. UBIKÁTE, un laboratorio para planear el futuro ocupacional. (*Claudia M. Díaz, Ana M. Ortegón*)
- 4.5. ¿Cómo se lleva a cabo la orientación profesional en los colegios públicos de Valledupar? (*Elberto A. Plazas, Rodrigo de J. Aponte, Sara E. Ariza*)
- 4.6. Orientación Vocacional: del proyecto de vida, al sentido de vida. (*Diana P. Huertas, Martha L. Calle*)
- 4.7. Proyecto de vida... Construcción de realidades. (*José R. Ruiz*)
- 4.8. Tendencias e implicaciones de la orientación vocacional. (*Evelyn C. Llinás*)
- 4.9. La Orientación: De la Teoría a la Práctica. (*Marcela del P. Rodríguez*)
- 4.10. Conferencia: “Herramientas para la orientación vocacional y orientación del proyecto de vida”. (*Ana M. Uribe*)



1. Eje de trabajo: Convivencia y relaciones entre pares y personas significativas

Experiencias Significativas

**1.1. “LA CONVIVENCIA Y RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS  
DE TRABAJO DOCENTE AFECTADA POR EL SINDROME DE BURNOUT”**



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

M. en E. S. EVA CRUZ MALDONADO  
[evicruz@yahoo.com.mx](mailto:evicruz@yahoo.com.mx)

M. EN C. CLARA AMALIA TORRES MARQUEZ  
[clarita\\_tm@hotmail.com](mailto:clarita_tm@hotmail.com)

UPIICSA, del INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL  
México D.F.

## RESUMEN

Debido a la necesidad de un análisis de los estresores organizacionales que pueden estar condicionando el rendimiento del personal académico, y por ende la calidad de las actividades docentes y relaciones entre pares, y sobre todo cuidar la competitividad y excelencia académica de la Escuela, cada día, es más necesario buscar los indicadores que manifiesten oportunamente las áreas débiles de cada organismo, y con ello transformarlas en áreas de oportunidad para convertirlas en fortalezas que ofrezcan un clima organizacional favorable para todo el personal y para los alumnos, que son la parte esencial y nuestra razón de ser dentro del sector educativo.

Aunque el profesorado constituye un grupo muy heterogéneo, las situaciones de angustia y ansiedad están haciéndose presentes, como consecuencia de las problemáticas sociales, económicas, calentamiento global y otras que nuestro país, y el resto del mundo está viviendo, y como consecuencia principal es el **Síndrome de Burnout**, o lo que conocemos como **“el profesor quemado”**, también conocido como **estrés laboral**, que supone una tensión emocional alta, producida por situaciones de esfuerzo excesivo, preocupación extrema, grave sufrimiento de cansancio y problemas familiares; esto influye directamente en la propia personalidad del docente y en las actividades que desarrolla en su trabajo, así como, en el ambiente laboral y su relación con los compañeros, y específicamente en el trato con los alumnos.

Por lo anterior es necesario atender con denuedo y especial interés, estos síntomas que se manifiestan entre los docentes, y que no es otra cosa que el Síndrome de Burnout,

## INTRODUCCIÓN

Aunque el profesorado constituye un grupo muy heterogéneo, las situaciones de angustia y ansiedad están haciéndose presentes, como consecuencia de las problemáticas sociales, económicas, calentamiento global y otras que nuestro país, y el resto del mundo está viviendo, y como consecuencia principal, motivo del presente estudio, es el **Síndrome de Burnout**, también conocido como **estrés laboral**, ó **“el profesor quemado”**, que supone una tensión emocional alta, en los trabajadores, producida por situaciones de esfuerzo excesivo, preocupación extrema, grave sufrimiento de cansancio y problemas familiares; esto influye directamente en la propia personalidad del docente, y en las actividades que desarrolla en su trabajo, así como, en el ambiente laboral y su relación con los compañeros, y específicamente en el trato con los alumnos.

En la creciente problemática de desempleo que estamos viviendo por la crisis económica, se observa que más profesionales desean ingresar a las instituciones educativas a dar clases, principalmente en las de carácter público; pero es necesario aclarar que en lo personal ya traen consigo, algo de estrés laboral. Por otro lado, los profesores activos están siendo presionados por tantos cambios que se están generando dentro de las instituciones, como son el cambio de ley en la seguridad social, los nuevos tipos de contratación, el tan ansiado y esperado nuevo modelo educativo, además de las interrelaciones entre pares, esto provoca un estrés laboral que se manifiesta principalmente en el centro de trabajo, y se observa cada vez más, cuando los maestros ya no quieren ni siquiera asistir a las juntas de academia, o solo cubren los programas de estudio por obligación ó, a como dé lugar, en el mejor de los casos, y aparte de todo soportarse entre compañeros de trabajo.

Cabe citar que en nada ayudan todas estas problemáticas al desarrollo de excelencia académica y la convivencia armoniosa que debería de existir en la planta docente. Por el contrario, esto viene siendo un indicador de cuando un profesor(a) puede estar con estrés laboral, y no se desempeñe como antes lo hacía.

## JUSTIFICACIÓN

Investigaciones que se han realizado muestran que el profesional que trabaja en educación percibe su malestar laboral a través de la falta de valoración de su trabajo, la falta de recursos didácticos, de asignación de horas para el desempeño de su trabajo, la relación con los alumnos conflictivos, el exceso de responsabilidad y participación en eventos académicos, así como la incertidumbre ante las distintas reformas educativas, a lo que se unen, las carencias de formación pedagógica o falta de experiencia docente, estos, son estresores que contribuyen a la desmotivación del profesor y como consecuencia a la debilitación del quehacer docente, o mejor conocido como el Síndrome de Burnout (Profesor quemado).

Se reconoce también que la relación con sus superiores tiene un carácter burocrático, acusan de excesivo el papeleo en trámites entre profesor y dirección de la escuela, y aunado a ello la escasa participación en la resolución de los problemas laborales o profesionales, así como las conflictivas relaciones con padres, alumnos y/o compañeros de trabajo.

Autores como Esteve, J.M., Ramos, S. y Vera, J. (1995), también incluyen, como *fuentes de malestar, las variables propias del sujeto tales como la existencia de motivaciones negativas que lo llevaron a dedicarse a la labor educativa y las características psicológicas de los sujetos que participan en la misma, lo que, nos lleva a afirmar que “muchos individuos llegan ya al ejercicio profesional educativo con problemas de personalidad, y debiera realizarse una selección psicológica*

*entre los aspirantes”.*<sup>1</sup>

La universalidad de la educación y el aumento de la complejidad de la institución frente a la innovación educativa, necesaria hoy día, en la que la mayoría de los docentes se han formado en el sector productivo, y han enseñado con base en esta experiencia; la sociedad y autoridades académicas, exigen al trabajador docente, sentido crítico con respecto a sí mismo, a los contenidos curriculares, culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático, y con vocación de servicio, que tienda al trabajo cooperativo y ame a su institución, a los alumnos, y que se sienta parte viva de la comunidad en la que actúa; que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, y, que sobre todo, sea creativo, comunicativo y participativo entre sus compañeros, para poner su formación y su experiencia al servicio de la escuela, todo ello, puede verse afectado y hace vulnerable la profesión docente frente al síndrome de Burnout.

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

Reconocer los factores de riesgo que pueden condicionar la convivencia y relaciones entre los docentes, por la aparición del síndrome de Burnout en toda institución educativa, para establecer indicadores que conlleven a la prevención de este mal, con la solución en tiempo y forma, para alcanzar una relación de confianza y calidad educativa entre docentes para que todos participen activamente en la innovación educativa que exige una sociedad globalizada.

---

<sup>1</sup> Esteve, J.M (1987).El Malestar Docente. Barcelona. Laia. pág. 223 - 233



## ESPECIFICOS:

- ◆ Definir el criterio de indicadores para detectar síntomas de docentes con el síndrome de Burnout.
- ◆ Analizar las características del síndrome de Burnout y su vinculación con la actividad educativa.
- ◆ Motivar a un buen número de profesores para que no caigan en el estrés laboral del profesor quemado.

## MARCO TEORICO DE REFERENCIA.

El concepto **Burnout**, debe su origen a Freudenberger, quien en el año de 1974 identificó como característica de los trabajos de servicios humanos, aquellas profesiones que deben mantener una relación continua de ayuda hacia el cliente, como son médicos, profesores, enfermeras, asistentes sociales, psiquiatras, psicólogos, policías, etc. García Izquierdo, (1991). Esta relación de trabajo entre dos personas, es desgastante por las actividades propias del ejercicio laboral que ofrecen, y ello es una razón poderosa que tiene como consecuencia el *"desgaste emocional que dicha interacción va produciendo en el trabajador"*.<sup>2</sup>

Inicialmente Freudenberger (1974) simboliza el **Burnout** como una *"sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador"*<sup>3</sup>

Así se van aportando otros términos a la definición, refiriéndose a un *"vaciamiento de sí mismo"* que viene provocado por el agotamiento físico y mental que sentimos tras el esfuerzo excesivo por alcanzar una determinada meta de trabajo, no realista, impuesta por el propio trabajador o por los valores de la

---

<sup>2</sup> García Izquierdo, M. y Velandrino, A.(1992). EPB: Una Escala para la Evaluación del Burnout Profesional de las Organizaciones. Anales de Psicología, 8 (1-2): 131.

<sup>3</sup> Freudenberger, H. J. (1974) Staff burnout. The journal of social issues. 30 (1), pág. 159.

organización, o de la sociedad en la que estamos inmersos. El trabajo es el detonante fundamental del **Burnout**. Gil-Monte y Peiró (1997) han afirmado que el síndrome **Burnout** o del **profesional quemado** puede estudiarse desde dos perspectivas:

a) **LA CLÍNICA**, asume al **Burnout** como un estado (concepción estática) al que llega el sujeto, como consecuencia del estrés laboral.

b) **LA PSICOSOCIAL** lo define como un proceso con una serie de etapas que se generan por interacción de las características personales y del entorno laboral.<sup>4</sup>

El enfoque clínico defiende que el **BURNOUT** aparece más frecuentemente, en los profesionales más comprometidos, en los que trabajan más intensamente ante presión y demandas de alta exigencia, poniendo en segundo término sus intereses. Se trata de una relación inadecuada entre profesionales (excesivamente celosos en su trabajo) y clientes excesivamente necesitados, que lleva al profesional asistencial a realizar un sobreesfuerzo.

El término **Burnout**, cuya traducción coloquial es “**estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo**”, es el resultado de un estrés laboral crónico, que engloba sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización, y suelen provocar la "tensión" al interactuar y tratar reiteradamente con otras personas.

## ANÁLISIS DE LAS MANIFESTACIONES DEL SÍNDROME BURNOUT.

El síndrome Burnout se manifiesta en los siguientes aspectos:

- **Psicosomáticos:** Fatiga crónica, frecuentes dolores de cabeza, problemas de sueño, úlceras y otros desórdenes gastrointestinales, pérdida de peso, dolores musculares, etc.

<sup>4</sup> Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997): “*Desgaste psíquico en el trabajo*”. Madrid: Síntesis Psicología.

- **Conductuales:** Ausentismo laboral, abuso de drogas (café, tabaco, alcohol, se fármacos, etc.), incapacidad para vivir de forma relajada, superficialidad en el contacto con los demás, comportamientos de alto riesgo, aumento de conductas violentas.
- **Emocionales:** Distanciamiento afectivo como forma de protección del yo, aburrimiento y actitud cínica, impaciencia e irritabilidad, sentimiento de omnipotencia, desorientación, incapacidad de concentración, sentimientos depresivos.
- **Ambiente laboral:** Detrimento de la capacidad de trabajo detrimento de la calidad de los servicios que se presta a los clientes, aumento de interacciones hostiles, comunicaciones deficientes.

Este síndrome se da más en los profesionales de la enseñanza, de salud que en otros.

## DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

¿Cuáles son los síntomas de los estresores que pueden estar incidiendo en la relación de convivencia entre profesores, con motivo de la aparición potencial del Síndrome de Burnout para impedir la realización del trabajo docente con calidad, eficacia y de excelencia académica?

Es importante reconocer los factores que identifiquen los posibles problemas que surjan en la actividad docente y así ofrecer oportunamente una respuesta a los mismos.

Por citar un ejemplo sintomatológico del síndrome de Burnout, sería el siguiente:

## SINTOMATOLOGÍAS<sup>5</sup>

### Síntomas afectivos:

- Humor depresivo, se caracteriza por la cualidad negativa.
- Tristeza vital, aparecen formas de desvitalización o somatización.
- La *ansiedad*, estado de alerta, como un miedo intenso sin causa conocida.
- *Irritabilidad*
- La *apatía* se ha definido como un estado generalizado de indiferencia.

### Síntomas cognitivos:

- Lentitud para pensar y tomar decisiones.
- Dificultad de ideación o de generar ideas.
- Inhibición del pensamiento (pérdida de vivacidad)
- Indecisión, las dudas, los escrúpulos morales y la monotonía de las ideas.
- Pesimismo y negatividad de la persona.

### Síntomas conductuales

- El cambio en la conducta
- Inhibición motora
- Disminución de la actividad.
- Disminución progresiva del rendimiento
- Apatía y abulia.

### Síntomas somáticos

- Síndromes depresivos
- Alteración del sueño
- Cefaleas o dolores de cabeza y fatiga
- Síntomas gastrointestinales:
- Pérdida de la libido, entre otros.

Esta relación de trabajo entre alumnos y maestros, o maestros y maestros, es desgastante por las actividades propias del ejercicio laboral que ejercen, y ello

---

<sup>5</sup> Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1997): "*Desgaste psíquico en el trabajo*". Madrid: Síntesis Psicología.

es una razón poderosa que tiene como consecuencia el *"desgaste emocional que dicha interacción va produciendo en el trabajador"*.<sup>6</sup>

## DESCRIPCION DE LA PROPUESTA

Debido a la necesidad de un análisis de los estresores organizacionales que pueden estar condicionando el rendimiento del personal académico, y por ende la calidad en el trabajo docente, es necesario que se observe la situación personal de cada profesor(a), que se encuentre ejerciendo dicha actividad.

Lo anterior con el único fin de ayudarlo, canalizándolo para su atención, en forma eficiente y asertiva.

En función del criterio del Síndrome de Burnout se presenta una posible lista de puntos clave para la prevención del síndrome citado; que nos pueden llevar a detectar dicho mal y sobre todo ayudar en aquellos profesores(as) que lo presentan.

Las acciones citadas pueden prevenir el mal en un grado mayor, si se detecta con oportunidad. La prevención es muy importante en virtud de que nos pueden ayudar a evitar males mayores.

## PUNTOS CLAVES PARA LA PREVENCIÓN DEL BURNOUT.

A continuación se presenta una lista de aspectos que pueden ayudar a la prevención del Síndrome de Burnout en los profesores(as).

- ❖ Proceso personal de adaptación de expectativas a la realidad cotidiana.

---

<sup>6</sup> García Izquierdo, M. y Velandrino, A.(1992). EPB: Una Escala para la Evaluación del Burnout Profesional de las Organizaciones. Anales de Psicología, 8 (1-2): 131.

- ❖ Formación, actualización y capacitación docente.
- ❖ Cursos de motivación y sensibilización al sistema educativo.
- ❖ Equilibrio de áreas vitales: familia, amigos, aficiones, descanso, trabajo.
- ❖ Fomento de buena atmósfera de equipos de trabajo, espacios comunes, objetivos comunes.
- ❖ Repartición justa y equilibrada del trabajo docente.
- ❖ Actualización de tecnología y equipamiento para una comunicación efectiva.
- ❖ Minimizar la burocracia con capacitación al administrativo del sistema educativo.
- ❖ Formación continuada y programada dentro de la jornada laboral
- ❖ Coordinación con los especialistas, con espacios comunes y canalización adecuada de los profesores(as).
- ❖ Dialogo efectivo para el reconocimiento oportuno de síntomas del Burnout.

## CONCLUSION

Actualmente se resalta la influencia de los “factores psicosociales” que pueden ser tanto individuales como referidos a las relaciones humanas. Aspectos tales como trabajos con alto grado de dificultad, con altos grados de responsabilidad, liderazgos inadecuados, relaciones laborales ambivalentes, remuneraciones in equitativas, prácticas administrativas inadecuadas, carga de trabajo excesiva, condiciones físicas desfavorables, entre otros, constituyen potentes estresores capaces de generar estrés laboral crónico.

Muchos autores también resaltan la incidencia de las diferentes profesiones en la aparición del Síndrome de Burnout. En este sentido eexistirían profesiones con niveles de estrés más altos que otros. Entre las profesiones que involucran un mayor nivel de estrés se destacan los profesores. Quizá la principal bondad del criterio indicador del Síndrome de Burnout para la innovación educativa, es el

modelo de resolución de problemas en tiempo y forma, además que tenga precisamente un enfoque participativo y que responda a las necesidades de la presente sociedad globalizada.



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

## REFERENCIAS

Aveni y Albani (1992) "*Vissuti di morte e síndrome de Burnout*". In Argomenti di Gerontología 4.

Esteve, J.M (1984). "*Profesores en Conflicto*". Madrid.. Narcea

Davis, K. y Newstrom, J. (1999). "*Comportamiento humano en el trabajo*". México: Mc Graw Hill.

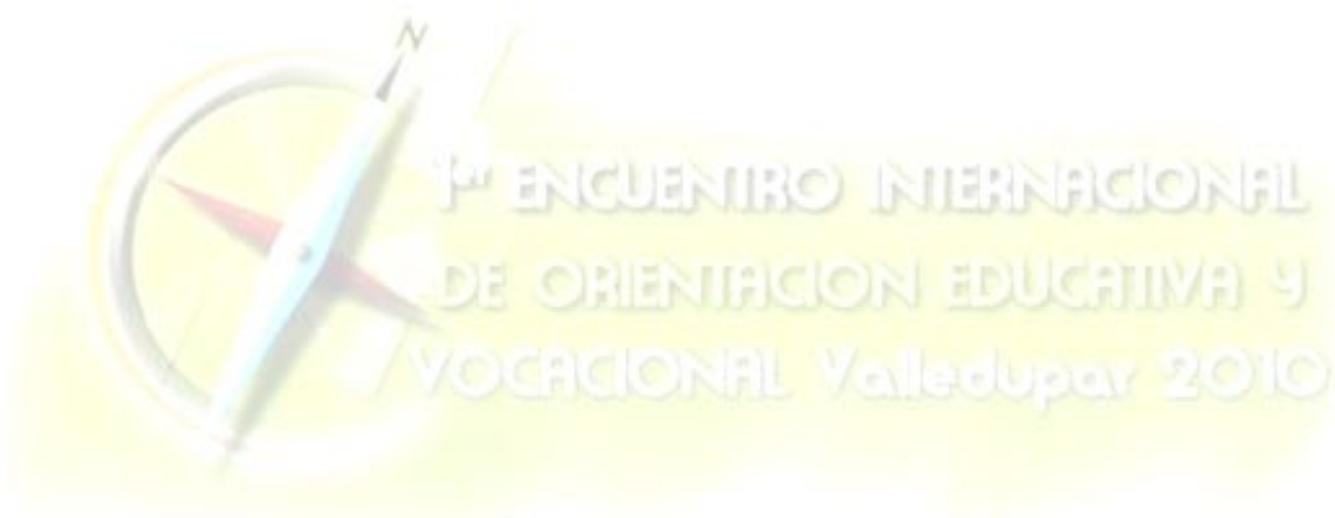
Esteve, J.M (1987). "*El Malestar Docente*". Barcelona. Laia

<http://innovacioneducativa.wordpress.com/category/innovacion/tbarraza@terra.com.mx>

<http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml>



**1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BULLYING EN LA UNIVERSIDAD.  
ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA  
DE INVESTIGACIÓN**



Ps. FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ

[fvasquez@unisimonbolivar.edu.co](mailto:fvasquez@unisimonbolivar.edu.co)

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR  
Barranquilla, Colombia

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Bullying, Buentrato

## **DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

Los resultados de algunos estudios muestran que la práctica del maltrato y la intimidación entre pares es una de las situaciones que más aquejan a las organizaciones educativas, pues el fenómeno no solo no cede sino que parece va en ascenso, esto indistintamente de los actores que participan en tales prácticas, la cultura, clase social o género. En su momento, los resultados preliminares arrojados por un estudio de Díaz, Prados y Ruiz-Veguilla (2004) ya identificaban a la violencia física como la segunda forma más frecuente de ser intimidado después del insulto, en una muestra de adolescentes escolarizados de España. En poblaciones similares, Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007) hallaron una elevada prevalencia en el acoso escolar no solo en España sino también en países como Austria y Francia.

En Colombia, los estudios de Chaux, Molano y Podlesky (2007), hallaron que el 21,1% de los escolares de 5<sup>o</sup> grado y el 14,7% de 9<sup>o</sup>, fueron víctimas de intimidación escolar en los dos últimos meses; el 21,9% de 5<sup>o</sup> grado y el 19,6% de 9<sup>o</sup> habían intimidado en el mismo periodo de tiempo, mientras que el 49,9% de 5<sup>o</sup> y el 56,6% de 9<sup>o</sup> habían presenciado intimidación escolar en los últimos dos meses. Con estos datos, los investigadores mencionados sugieren que el promedio nacional estaría por encima de los niveles mundiales y sugieren además, una posible relación bidireccional entre la empatía y la intimidación escolar, como la asociación de ésta con un mal manejo de la rabia, especialmente en los escolares de 5<sup>o</sup> grado. Esta hipótesis empieza a ser confirmada con el estudio de Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), que encontró una correlación negativa entre empatía y agresividad, por lo que afirman que la empatía es un elemento favorecedor de la convivencia escolar.

Entre los múltiples factores asociados a estos comportamientos violentos o maltratantes se encuentran, entre otros, las formas de expresión del poder y más específicamente la autoridad, por lo que ejercerla en forma exagerada (autoritarismo) lleva ineludiblemente a maltratar a los demás. También estarían otros factores asociados a los valores sociopersonales, en donde su ausencia explicaría la presencia de conductas agresivas y antisociales con repercusiones negativas en la convivencia escolar (De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2006). Otros factores se asociarían a la dinámica emocional de las personas, como habilidades verbales deficitarias, aislamiento emocional, dificultades de comunicación y labilidad emocional (Arredondo, Knaak, Lira, Silva & Zamora, 1998); también se encuentran otras como la incapacidad para resolver problemas o conflictos adecuadamente, falta de, o pobre control de impulsos y emociones, y carencia afectiva.

Esto resulta particularmente importante por cuanto existen evidencias empíricas que muestran que las deficiencias en competencias socioafectivas que dependen de la inteligencia emocional (de aquí en adelante IE), afectan a los alumnos dentro y fuera del aula. Así, bajos niveles de IE en poblaciones escolarizadas se asocia al menos con: Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, disminución en cantidad y calidad de las relaciones humanas, descenso en el rendimiento académico, consumo de sustancias adictivas y aparición de conductas disruptivas en el aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Los hallazgos de Barraca y Fernández (2006) correlacionan positivamente la IE con adecuadas competencias sociales y con un foco de control interno, y negativamente con estrés social, pobres resultados académicos y problemas de conducta en la escuela que van desde la desadaptación escolar hasta las conductas disruptivas.

Para explicar la relación entre la IE y los problemas de comportamientos en el aula, puntualmente los relacionados con el trato entre iguales, podría decirse que serían las diferencias en el manejo emocional que hacen los actores de las prácticas o conductas maltratantes las que explicarían la mayor participación en estas conductas de maltrato por parte de los agresores con sus iguales (Justicia & otros, 2006; Ramírez & Justicia, 2006). Avilés (2002) va un poco más allá diciendo que la actuación de manera hostil y maltratante obedecería a una inhibición de las barreras del comportamiento agresivo, o pobre control de impulsos, por la obtención de recompensas tales como la imposición sobre la víctima.

Las personas con actitudes intolerantes se diferencian de las que no las tienen, entre otras cosas, por la poca claridad emocional en la forma como perciben son tratados por otras, lo que las hace hostiles con las más débiles; cuando la percepción que tiene es de haber sido tratados injustamente las conduce a un estado de *alta activación emocional* que interfiere los procesos cognitivos superiores (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004).

Mientras, los estudios realizados en España, y que en su momento fueron objeto de análisis por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), muestran a la IE como factor explicativo del rendimiento escolar cuando la buena salud mental juega como mediadora entre estas dos variables. Así, y de acuerdo con Goleman (1996), las habilidades de IE serían clave entonces para los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y el clima escolar en cualquier organización educativa. Además, se han encontrado relaciones positivas entre la habilidad para manejar las emociones y la calidad de las interacciones sociales entre estudiantes (Lopes, Brackett, Nezlek, Shütz, Sellin & Salovey, 2004), específicamente con la actitud prosocial, donde la IE tiene un mayor peso predictivo (Guil, Gil-Olarte, Mestre & Núñez, 2006).

Hasta este momento la literatura científica encontrada sobre estas variables, apenas sugieren una asociación en cuanto a la manera diferenciada

como se da el reconocimiento y el manejo que hacen de sus estados emocionales los sujetos que practican el maltrato, pero no ha sido posible encontrar estudios que indaguen puntualmente sobre el asunto de la IE y bullying en estudiantes universitarios, más aún si trata del contexto local, por lo que no queda sino plantear investigaciones que inicialmente comparen la atención, la claridad, la regulación y la reparación emocional, como habilidades propias de la IE, y las conductas manifiestas de bullying dadas entre adolescentes en ambientes educativos universitarios según si son hombres o mujeres, el grupo étnico al que pertenezcan, entre otras características de interés. Por lo anterior, nos hemos propuesto describir las características de IE percibida; es decir, aspectos como la atención, claridad, regulación y reparación emocional, como también los índices de bullying el índice general de agresión en un grupo representativo de estudiante de un programa académico de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla.

## METODOLOGÍA PRELIMINAR

- **Paradigma y tipo de estudio:** Esta investigación se guiará desde el paradigma empírico-analítico, con una metodología cuantitativa y con un diseño descriptivo-comparativo (Abello & Madariaga, 1981).
- **Participantes:** Participaran un número representativo de estudiantes de uno y otro género matriculados en el programa de Psicología de una Universidad privada de Barranquilla y que se espera accedan a la misma voluntariamente a partir de convocatoria, conociendo con antelación las condiciones de privacidad que se le dará a los resultados. La técnica de muestreo que se empleará será, por tanto, la accidental (Clark-Carter, 2002).

- **Instrumentos:** El *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la IE percibida; puntualmente, atención, claridad, regulación (Extremera & otros, 2004). Este cuestionario es una adaptación del *TMMS-48* de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), con consistencia interna de más de 0,80 para cada dimensión en sus 2 versiones. Cada dimensión consta de 8 ítems a los que se responde sobre una escala tipo Likert de 5 puntos. Para establecer el índice de bullying y el nivel de agresión se utilizará la lista de chequeo *Mi Vida en la Escuela* de Arora (1989) adaptada para el medio académico de la ciudad de Barranquilla (Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez & Mercado, 2008). Consta de 46 ítems con 4 posibilidades de respuesta (nunca, una vez, algunas veces, muchas veces).
- **Procedimiento:** Se aplicarán el *TMMS-24* a 20 o 30 sujetos como pilotaje para el establecimiento de un tamaño muestral estadísticamente significativo. Establecida la muestra, se procederá a aplicar colectivamente los dos instrumentos (*TMMS-24* y *Mi Vida en la Escuela*), previa firma del consentimiento informado. La calificación de los instrumentos se realizará manualmente y se analizarán los resultados con el *SPSS* (Programa Estadístico para las Ciencias Sociales) en versión para Windows 2007.

## REFERENCIAS (del texto completo del trabajo de investigación)

Abello, R. & Madariaga, C. (1987). *Estrategias de evaluación de programas sociales: Un modelo de evaluación para programas socio-educativos, con base en la experiencia evaluativa del Proyecto Costa Atlántica*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Adeyemo, D. (2005). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 70-79. [Versión online núm. 6]. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espannol/Art\\_6\\_73.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espannol/Art_6_73.pdf)

Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.

Amarís, M. (2002). Las inteligencias múltiples. *Psicología del Caribe Colombiano*, 10, p. 27-38.

Arredondo, V., Knaak, M., Lira, G., Silva, A. & Zamora, I. (1998). *Maltrato infantil. Elementos básicos para su comprensión*. Consultado el 9 de enero de 2007 en: [http://www.paicabi.cl/documentos/maltrato\\_infantil\\_elementos\\_basicos.pdf](http://www.paicabi.cl/documentos/maltrato_infantil_elementos_basicos.pdf)

Avilés, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 201-220. [Versión online núm. 9]. Consultado el 20 de mayo de 2008 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art\\_9\\_127.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art_9_127.pdf)

Avilés, J. (2002). Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. STEE-EILAS. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/bullyingCAST.pdf>

Aznar I., Cáceres, M. & Hinojo F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1). Consultado el 19 de abril de 2008 en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art9.pdf>

Barraca, J. & Fernández, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 427-438.

Benítez, J & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-

170. [Versión online núm. 9] Consultado el 20 de mayo de 2008 en:  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_114.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_114.pdf)

Bustamante, J. (2001). *Neuroanatomía funcional y clínica. Atlas del sistema nervioso central*. (3<sup>a</sup> ed.). Bogotá: Celsus.

Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, C., Padilla, D. & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119. Consultado el 23 de noviembre de 2007 en: <http://www.psicothema.com/pdf/3336.pdf>

Castillo, M. (2009). Manifestaciones de la conducta de agresión en el contexto universitario. Barranquilla, Universidad del Norte. Programa de Psicología.

Castro, A. (2006a). Prevenir las violencias: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación OEI*, 4(39), 1-7. Consultado el 21 de octubre de 2006 en: <http://www.campus-oei.org/revista/html>

Castro, A. (2006b). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación OEI*, 6(37), 1-16. Consultado el 21 de octubre de 2006 en: <http://www.campus-oei.org/revista/html>

Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.

Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.

Chaux, E., Molano, E. & Podlesky, P. (2007, noviembre). Intimidación escolar en Colombia. ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Por qué? Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la prevención y el manejo de la Intimidación Escolar (Bullying). Investigaciones e intervenciones. Consultado el 13 de enero de 2008 en: <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/echaux.pdf>

Congreso de la República de Colombia (2009). Proyecto Ley N° 056/08 o Ley de la Esperanza

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia.

Constitución Política de Colombia (1991).

De la Fuente, J., Peralta, F. & Sánchez, M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 171-200. [Versión online núm. 9]. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_118.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_118.pdf)



Delors, J. & otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. París: UNESCO

De Zubiría, M. (2001, noviembre). Inteligencia emocional para psicólogos y educadores. En: Seminario sobre Inteligencia Emocional. Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología.

De Zubiría, M. (2002). Del coeficiente intelectual a las inteligencias múltiples. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Consultado el 13 de marzo de 2002 en: <http://www.icfes.gov.co/inteligenciasmúltiples>

Díaz-Aguado, M., Martínez, R. & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Universidad Complutense - Instituto de la Juventud del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Consultado el 07 de abril de 2006 en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=397008802>

Díaz, F., Prados, M. & Ruiz-Veguilla, M. (2004). Relación entre conductas de intimidación, depresión e ideas suicidas en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 10-19. Consultado el 12 de marzo de 2005 en: <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/art4.pdf>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2). Consultado el 18 de septiembre de 2006 en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/voln2/Edel.pdf>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problemáticas: Violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.). *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. (pp. 599-605) Granada: Editorial Universidad de Granada.

Extremera; N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el 21 de octubre de 2005 en: <http://www.redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

Extremera, N., Rey, L. & Durán, M. (2005). El papel de la inteligencia emocional

percibida en los niveles de estrés académico (burnout) y engagement. Un estudio en dos universidades andaluzas. Resumen de ponencia en el Congreso Universitario de Psicología y Logopedia. Universidad de Málaga. En Giménez de la Peña (Ed.), *Comportamiento y palabra. Estudios 2005* (pp.84-86). Facultad de Psicología: Universidad de Málaga. Consultado el 24 de septiembre de 2007 en: [http://www.campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/Extremera%20et%20al.,%20\(2005\).pdf](http://www.campusvirtual.uma.es/intemo/pdfs/Extremera%20et%20al.,%20(2005).pdf)

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 6(2), 1-6. Consultado el 20 de junio de 2004 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N (2004). Spanish modified Trait meta-mood scale-24 (TMMS-24).

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Revista Electrónica Psicothema*, 18(supl.), 7-12. Consultado el 21 de abril de 2007 en: <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: MacGraw Hill.

Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. (2<sup>a</sup> ed.). Buenos Aire: Javier Vergara Editores.

Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. (3<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Javier Vergara Editores.

Goleman, D. (2003). El ABC de la inteligencia emocional. Consultado el 20 de mayo de 2006 en: [www.intermanagment.com.mx](http://www.intermanagment.com.mx)

Grewal, D. & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.

Gross, R. (2000). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. (2da ed.). México: Manual Moderno.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J., Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica Motivación y Emoción*, IX (22). Consultado el 15 de febrero de 2008 en:

<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf>

Hernández, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del psicólogo. Sección monográfica*, 27(3), 165-170. Consultado el 23 de noviembre de 2007 en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1373.pdf>

Hernández, R.; Fernández, L. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4<sup>a</sup> ed.). México: Mc-Graw Hill.

Hubert, R. (1990). *Tratado de Pedagogía General*. Barcelona: El Ateneo.

Ibarrola, B. (2003, s.m.d.). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Confederación de Centros Privados Educación y Gestión, Madrid, España. Consultado el 13 de febrero de 2007 en: [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf)

Justicia, F., Benítez, J., Pichardo, M., Fernández, E., García, T., & Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 131-150. [Versión online núm. 9]. Consultado el 16 de mayo de 2008 en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art\\_9\\_117.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/Art_9_117.pdf)

Lacombe, F. & Vásquez, F. (2009). Fundamentos histórico-políticos del Horizonte Pedagógico Socio – Crítico desde la perspectiva del ideario educativo bolivariano y del pensamiento consuegrista. *Inédito*.

Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Shütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. Consultado el 24 de septiembre de 2006 en: [http://www.ei-schools.com/bank/File/eischools\\_pdfs/lopes\\_brackettetal.pdf](http://www.ei-schools.com/bank/File/eischools_pdfs/lopes_brackettetal.pdf)

Madrid, N. (2003) La Autorregulación Emocional como elemento central de la Inteligencia Emocional. Consultado el 03 de Julio de 2004 en: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocinal.shtml>

Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. Consultado el 27 de marzo de 2009 en: [www.ejep.es](http://www.ejep.es)

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (9<sup>a</sup> ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-429). Cambridge, England: Cambridge University Press. Extraído el 25 de agosto de 2005 de:

[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/EmotionalIntelligenceProper/EI2000ModelsSternberg.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/EmotionalIntelligenceProper/EI2000ModelsSternberg.pdf)

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Consultado el 20 de mayo de 2006 en: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf). También en *revista Psychological Inquiry*, 5(3), pp. 197-215.

Mayer, J. & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J.M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.

Mestre, J., Guil, M., Carreras, M. & Brazas, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: El caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). Consultado el 5 de abril de 2002 en: <http://reme.uji.es/articulos/amestj1961605100/texto.html>

Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de 1992.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860 de 1994. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de la Educación o Ley 115 de 1994. (1994).

Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan Decenal de Educación del MEN (2006-2016). MEN.

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Orientaciones o la Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia. MEN.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia y UNESCO.

NexusEQ (2005, junio). Daniel Goleman: Liderar con inteligencia emocional. 5ª Conferencia anual de Inteligencia Emocional. Egmond aan Zee, Holanda.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). La Educación para todos para aprender a vivir juntos: Contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones. UNESCO: 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación Ginebra 5-8 Septiembre 2001.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Pinel, J. (2001). *Biopsicología*. (4ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

Pólit, D. (2007a, enero). Buen trato y maltrato a los niños, niñas y adolescentes.

[Power point]. Foro No al Maltrato Infantil. Cali.

Pepler, D. (2007, noviembre). Bullying: Lo que sabemos hoy en día sobre este tema. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la prevención y el manejo de la Intimidación Escolar (Bullying). Investigaciones e intervenciones. Consultado el 13 de enero de 2008 en: <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/pepler1.pdf>

Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla: Fundación Formar, Fundación Visión sin Fronteras y Editorial Santillana.

Reales, C. (2007, noviembre). La formación en derechos humanos y la justicia restaurativa como una alternativa al manejo de la intimidación escolar. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre la prevención y el manejo de la Intimidación Escolar (Bullying). Investigaciones e intervenciones. Consultado el 13 de enero de 2008 en: <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/clarareales.pdf>

Redondo, J., Sanjuanelo, K., Pabón, K. & Martínez, A. (2003). Estado del Arte sobre las Inteligencias Múltiples. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Barranquilla, Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, eje temático: Inteligencias Múltiples.

Romero, L. (2006). *Construyendo el buentrato. Herramientas para facilitar el cambio*. (3<sup>a</sup> ed.). Barranquilla: Centro de Asesoría y Consultoría (CAC).

Sánchez, M. & Hume, M. (2004). Educación en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. Docencia e Investigación XXIX, 4-enero/diciembre de 2004- Consultado el 19 de septiembre de 2006 en: [http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/docencia\\_e\\_investigacion/2004.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/docencia_e_investigacion/2004.html)

Trianes, M & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, 175-189. Consultado el 9 de febrero de 2004 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404409.pdf>

Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 25. enero-julio. Consultado el 28 de octubre de 2006 en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/viewFile/29/36>

Universidad Simón Bolívar. (2003). Proyecto Educativo Institucional. USB.

Vásquez, F. (2003). La inteligencia emocional: Un campo incipiente en la investigación psicológica. *Psicogente*, 11, 17-34.

Vásquez, F. & Durán, F. (2006, noviembre). Inteligencia emocional y buentrato: Elementos para construir convivencia pacífica desde la IAP. [Power point].

Ponencia presentada la Jornada Académica en conmemoración del día del Psicólogo, organizado por el grupo estudiantil Temperamental de la Universidad Simón Bolívar.

Vásquez, F. (2007a). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 45-59.

Vásquez, F. (2007b, septiembre). El respeto desde la perspectiva de la inteligencia emocional y el buentrato. [Power point]. Conferencia presentada en la Escuela de padres del International Berckley School.

Vásquez, F. (2007c, noviembre). Porqué maltratamos? [Power point]. Conferencia presentada en la Escuela de padres del International Berckley School.

Vásquez, F. & Durán, F. (2007, julio). Inteligencia emocional y buentrato como estrategias para la convivencia pacífica en las organizaciones educativas. [Power point]. Ponencia presentada en el I Congreso Panamericano, IV Iberoamericano, IX Latinoamericano y XV Colombiano de Prevención y Atención del Maltrato Infantil *Franklin Farinatti*, del 17 al 19 de julio de 2007 en la ciudad de Bogotá, D.C.

Vásquez, F., Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G. & Mercado, J. (2008). Descripción de la inteligencia emocional y el bullying en estudiantes adolescentes del programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar en la ciudad de Barranquilla. Informe Final de Investigación (Psicólogo). Barranquilla, Universidad Simón Bolívar. Programa de Psicología. Línea de Psicología Educativa, eje temático: Inteligencias Múltiples.

Wadsworth, B (1995). *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognitivo y Afectivo*. México: Diana.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4(002), Consultado el 20 de junio de 2005 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41040202>

**1.3. “LA INFLUENCIA DE INTERNET EN LA VIDA ACTUAL  
DE LOS ADOLESCENTES.”**

MC. Norma Angélica Sandoval Delgado

[nsandovald@gmail.com](mailto:nsandovald@gmail.com)

MC. María Eugenia Loeza Corichi

[loeza62@yahoo.com.mx](mailto:loeza62@yahoo.com.mx)

Dr. Salvador Jiménez Vallejo

MVZ. Francisco Javier Gómez Ordóñez

MC. José Luis De la Torre Covarrubias

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS  
DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.  
Tijuana, México

**Palabras clave:** Adolescencia, Internet, amor, oralidad escrita, chat.

## **RESUMEN.**

El presente artículo tiene como objetivo exponer algunos enfoques que aborda distintos aspectos de la adolescencia, que se caracteriza por una combinación de factores concurrentes, como los que el adolescente busca en cuanto a tener relaciones afectivas que se establecen y desarrollan a través de Internet. Para ello se recorre distintos elementos que aparecen en este tipo de relaciones. Las comunicaciones a través del chat, el uso de personalidades inciertas, el papel que juega la pantalla. Los tremendos cambios corporales y mentales que llevan a la búsqueda de una nueva identidad. El apoyo en el grupo de pares desorientadas o con experiencias negativas como una salida para las angustias frente a tanto cambio y como refugio, por la incomprensión adulta. La crisis de valores e ideales que conduce al enfrentamiento generacional. La incesante búsqueda de autonomía que los obliga al desprendimiento de la familia de origen, para obtener así la visa que les permita ingresar al mundo de la cultura adulta. El adolescente recurre a diversas estrategias, una de ellas es la búsqueda de modelos y referentes para poder rearmar su identidad. Por tanto, identificación y vinculación formarán un equipo inseparable a la hora de emprender la transición adolescente.

El comunicarse con otros, en el marco de cierto anonimato, detrás del enigma resulta inmejorable para sus miedos e inseguridades a la hora de la aceptación o el rechazo por parte del otro. Los beneficios que ofrece Internet, ya que la comunicación vía Chat (Messenger) los mantiene vigentes

## **INTRODUCCIÓN**

Hay quienes usan Internet como un medio para comunicarse con amigos y familiares, y también los hay quienes la utilizan como una plataforma para buscar un amor, un romance. Millones de hombres y mujeres de distintas edades y



condiciones sociales se escriben por e-mail, participan en chats o buscan pareja o amigos en los innumerables sitios de contactos que se encuentran en la Web. Algunos lo hacen para divertirse; otros, necesitados de afecto y compañía, aspiran además a encontrar el amor bajo cualquiera de sus formas y disfraces. (Sin embargo, pocos reconocen ser o haber sido protagonistas de una relación en la red).

Hoy en día muchos padres están experimentando dolor y desilusión con sus hijos Adolescentes. Lo que empezó con tanta ilusión y alegría, el nacimiento de sus hijos, ahora se ha tornado en desvelos, lágrimas y dolor de corazón. ¿Por qué sucede? En esta ponencia se explica la intervención realizada en un caso concreto de la influencia negativa del Chat y la buena resolución del mismo. Se pretende, a través este análisis de intervención en este caso concreto, conseguir diseñar las bases que sirvan para una correcta intervención en los casos de este tipo.

Llega un momento, para terror de algunos padres y madres, en el que se hace necesaria una conversación tranquila y sosegada con el hijo o la hija adolescente. No es un plato de gusto para nadie, porque resulta más cómodo callarse, disimular, olvidar, "mirar para otro lado"... que pasar el mal trago de hablarles claro.

Pero: "más dolor ocasiona un padre blando, inconstante, que no sirve de guía. Me refiero a ese tipo que enseguida se rinde porque educar bien resulta cansado". Durante la adolescencia van a prodigarse las situaciones que requieren con urgencia una conversación seria.

El hijo que pertenece a "pandillas" (se ausenta) en el colegio, la hija que con sólo catorce años "sale" con el primer muchacho insustancial que se lo ha pedido, la hija que hace de la contestación insolente un hábito... Y en estos momentos pueden entrarnos dos tipos distintos de miedos razonables e igualmente desastrosos: -"No es para tanto; pobre hijo". Por un paternalismo mal entendido podemos creer que nuestra tarea consiste en evitar contrariedades a un

hijo. Pero de lo que se trata es de educar una persona libre y responsable. -"Si le echo un sermón, perderé su confianza". Y sin embargo, necesitan y esperan nuestra autoridad.

El adolescente puede encontrar un gran apoyo en su casa con sus padres, solo se debe buscar el dialogo y lograr la confianza para que los padres e hijos encuentren la unión familiar, y no el alejamiento, no es fácil pero todo cuesta y entre más difícil es mayor la recompensa, una familia feliz, unida, que se comprendan cada uno de sus miembros, lograr la empatía," un gran regalo".

### **JUSTIFICACIÓN**

El propósito de indagar sobre este tema es que podamos verificar y asegurar las consecuencias desfavorables que tienen en los adolescentes el uso indiscriminado hacia el chat. De esta manera se podría demostrar que es necesaria alguna medida de educación hacia los padres e hijos y también implementar más medidas de regulación hacia este medio de comunicación. Es importante que el tiempo que les dediquemos a nuestros hijos aprovechar el potencial que tienen para crear una comunicación familiar en torno a la comunicación y uso del Internet.

### **OBJETIVO GENERAL**

Se explica la intervención realizada de casos concretos de la influencia que tiene el uso negativo del Chat en los adolescentes y la buena resolución del mismo.

### **METODOLOGÍA**

La metodología que se sigue en esta comunicación consiste en una breve descripción teórica del concepto de la adolescencia, que se caracteriza por una combinación de factores concurrentes, como los que el adolescente busca en cuanto a tener relaciones afectivas que se establecen y desarrollan a través de Internet las comunicaciones a través del chat, el uso de personalidades inciertas,

el papel que juega la pantalla para continuar con la explicación de un caso real y del proyecto de intervención diseñado para su abordaje.

### **1. La crisis en la adolescencia.**

La adolescencia se refiere al tiempo de transición entre la niñez y el ser adulto. Es el periodo de la vida que comienza con un grano en la cara y termina con una barba. Es el tiempo cuando la persona ya no tiene los privilegios de un niño, pero tampoco goza la libertad de un adulto.

Los jóvenes sienten que algo les está sucediendo, incómodos y preocupados, sienten intriga y miedo por los impulsos sobre todo en el plano sexual, el cuerpo puede parecerles prestado, que no está hecho a la medida, se enamoran de sí mismos y al mismo tiempo no se cuidan al vestirse o asearse. Niegan su nuevo aspecto, tratan de hacer como si no existiera. A pesar de la información todo ello puede espantarlos.

Es frecuente que los jóvenes no puedan verbalizar sus temores, muchos tienden a aislarse otros desarrollan síntomas, y si estos miedos no son tomados a tiempo, pueden generar angustia, ansiedad y depresiones que paralizan y a veces se transforman en conflictos que arrastrarán de por vida.

Se defienden contra los demás mediante la depresión o por medio de un estado de negativismo que agrava aún más su debilidad. Muchos jóvenes ejecutan actos de agresión gratuitos. En estas “crisis de identidad”, los jóvenes se oponen a las leyes, porque les ha parecido que alguien que representa la ley no les permite ser ni vivir.

Padres e hijos se desorientan frente a este momento vital, por diferentes motivos... Los hijos buscan independencia, los padres sienten que sus hijos crecen y esto los lleva a un duelo, y en medio de todos estos cambios es necesario seguir sosteniéndolos, acompañándolos y ayudándolos en este crecimiento.

¿Es posible enamorarse de alguien que no se conoce? La respuesta es sí. En la computadora puedes imaginarte lo que deseas y, como no recibes ningún estímulo que te devuelva a la realidad, puedes idealizar. En efecto, el enamoramiento por internet puede ser mucho más poderoso: la positividad del otro se maximiza al estar lo negativo sublimado, oculto tras una pantalla, los defectos de una pareja virtual no se conocen ni se sufren. Es decir, si ya de por sí la persona idealiza a su pareja y, se vuelve un ciego voluntario ante sus defectos, vía internet la máquina hace todo el trabajo.

## 2. Explicación de un caso real

“Un día que regresábamos del trabajo a Casa mi esposo y yo nos percatamos que nuestra hija adolescente se había marchado de la casa.

¡Imposible! ¿Cómo podía suceder esto? ¡Ni siquiera sabíamos porque lo había hecho! Inmediatamente empezamos a buscarla. Una amiga de su escuela nos comento que había estado teniendo comunicación con un ciber-novio desde hacía algunos meses y que era de otro Estado.

¿Estamos frente a una nueva forma de patología? ¿Se trataba de un simple cambio formal en las formas del amor y la atracción? ¿O es un cambio de estructura debido a que la estructura misma de la comunicación humana se está viendo modificada a través de los nuevos avances tecnológicos? ¿Nos estamos enredando “en” o “con” la Red?

## 3. El riesgo

La realidad puede producir un choque que baje de las nubes a los enamorados y de los pedestales a los amados virtuales. Muchas parejas de Internet desisten de su relación después del primer encuentro pero otras posponen los encuentros lo más posible hasta conocer bien a la "víctima" para engancharla y así llevar a cabo de una manera más fácil sus planes. Si, por más interesante y bello que parezca en Internet el riesgo de enamorarse de

alguien equivocado es absoluto sobre todo para el público adolescente (cada vez más experto en el uso de ordenadores e informática en general), pues les permite ingresar sin filtros a "salones online" en que se suelen abordar temáticas que no van de acuerdo a su edad y por supuesto conocer gente que los embauque fácilmente.

#### **4. El Cibernoviazgo**

Créanme que he pasado por experiencias muy cercanas a esto del cibernoviazgo, donde las chicas juran haber encontrado comprensión, empatía y a alguien que las escuche a través del chat, bueno dirás que esto no tiene nada de malo, no, pero después de conocer en persona a su Romeo inalámbrico, ¡todo se esfumó! Sí, el truculento chico les mandaba fotos al lado de las cuales William Levy era un vil adefesio comparado con él y resulta que el esperpento era el tipejo del chat.

Suena nefasto decirlo, pero finalmente vivimos en una sociedad en la que nosotros, con la ayuda de los medios de comunicación, hemos creado, donde lo más importante es la imagen. Es paradójico este rollo, pero ponte a ver, estamos sedientos de confianza y a lo primero que se presta el chat es a mentir, en tanto de entrada lo tomamos como un juego. La confianza al igual que la sinceridad son valores casi en peligro de extinción e indudablemente encuentran sustento en el trato directo y auténtico que uno tenga con el galán en este caso. El Internet, acorta distancias, es cierto, aunque a la vez nos separa tanto del otro que la dinámica del amor consiste en mera idealización.

En una cultura dominada por el culto a la imagen, y donde esa imagen fundamentalmente es una imagen juvenil, el impulso por mostrarse a toda costa resulta casi irrefrenable

El Internet ocupa la capacidad máxima de tu disco duro. La libertad a manos llenas que nos vacía la web viene acompañada de la responsabilidad para poder

hacer buen uso de esa libertad. En pocas palabras te quiero decir que si tienes un cibergalán tampoco te traumes. Sin embargo, ambas partes (tú y el chico) deben estar conscientes de que cualquier relación implica seriedad, compromiso, conocimiento profundo, constancia, bla, bla, bla. Queremos sinceridad, bueno empecemos por resarcirla nosotros mismos. Si quieres ir más a la segura con el niño virtual:

- Hazte la idea de que si el niño está en España y tú aquí se verán máximo dos veces al año, ya sabes amor de lejos felices los cuatro... ¡pagar largas distancias!
- No te pintes como la Venus de Botticelli, si realmente alguien busca estabilidad emocional contigo, te seguirá escribiendo aunque no seas talla 3.
- Prohibidísimo dar besos electrónicos o repartir “te amos” como si fueran folletos cuando lo conozcas o al siguiente encuentro. Esto incluye no llegarle al chico si no se anima o por el contrario, desconfía de alguien que quiere ser “tu peor es nada” al instante.
- Si tienes camarita para la computadora ¡qué alivio! Porque un gesto dice más que 8 líneas del chat.
- Cuando sientas que te empiezas a enamorar ponle en claro tu visión del futuro de esa relación, y vean si es momento de iniciar algo bueno o hacerse saber algo que nunca empezó.
- Y sobre todo, no te cierres a las posibilidades que tienes no al alcance del mouse, sino de tu mirada y tiempo real. Porque más vale novio a tu lado que farsante on line. ¡Decide!

En lugar de satanizar, de fingir indiferencia o entusiasmarse ciegamente con la aparición de estas nuevas formas de relacionarse tenemos que preguntarnos que representan socialmente, a qué necesidades, a qué carencias responden, qué fantasías satisfacen.

### **5- Chat: comunicación escrita**

El chat se puede describir como un sistema de comunicación mediada por ordenadores. La forma más habitual es el chat de texto, modelo comunicativo basado en el uso de la palabra escrita en el que todos los indicios corporales están

ausentes.

El chat requiere una fluidez en la escritura que hace que en muchas ocasiones los interlocutores prefieran dejar de lado las reglas gramaticales y ortográficas en busca de obtener una mayor eficacia comunicativa. El uso masivo de abreviaciones y contracciones que han ido creando un nuevo sistema de codificación en el que las vocales empiezan a ser sacrificadas al mismo tiempo que se utiliza un número creciente de símbolos icónicos, conocidos como emoticones, que a modo de pictogramas electrónicos son utilizados para describir estados de ánimo, situaciones, personas e incluso algunas acciones. Nuevas formas de decir por escrito que buscan recrear la agilidad e informalidad de una charla entre amigos.

Por lo tanto, el tema de las fotos subidas por los adolescentes a internet no puede ignorar el contexto general. Sin embargo, esta temática cuenta también con un costado lúdico. Es que mostrarse no es sólo una cuestión ligada a la moda que encarna la tecnología audiovisual, ni tampoco una apelación permanente a la conquista del otro en tanto partenaire, es hoy por hoy un lenguaje.

En este sentido, el tema de las fotos se incorpora al texto tal como puede verse en la pantalla del Messenger, donde coexisten predeterminadamente la posibilidad de comunicarse por medio de la escritura y por medio del recuadro donde se coloca la foto en cuestión. Pero también, es posible esconderse detrás de un apodo (nickname), o bien, usarlo como un slogan o leyenda que también comunica algo del usuario.

El único indicio que los participantes de un chat tienen del otro son sus palabras, que separadas de cuerpos e historias personales, sirven como constancia de la presencia de alguien tecleando al otro lado de la pantalla.

Todos tenemos la necesidad de contar historias, de re-inventarnos continuamente, todos tenemos la necesidad (no siempre asumida) de generar

espacios imaginarios, de encontrarnos con nuestras fantasías, con nuestros deseos y miedos, de abrirnos en algún momento a los aspectos menos (re)conocidos de nuestro ser.

El chat de texto permite entrar en una escenificación basada en la construcción de personajes en un juego de suplantaciones en el cual todos los participantes saben que quien está del otro lado puede ser o no quien dice ser. Esto es independiente del desarrollo de la charla nuestra. Precisamente el término en inglés “chat” significa conversación amistosa e informal.

## **6. Chat y soledad**

Muchos vivimos atrapados por nuestros miedos e inseguridades que hacen que sintamos que la presencia del Otro interpela permanentemente nuestro ser. Y no nos gusta. No es de extrañar entonces que en los chats sea muy frecuente encontrar personas buscando interlocutores que les permitan librarse del monólogo interior (o incluso el silencio) en el que transcurre una parte importante de sus vidas. En la red siempre habrá alguien con quien relacionarse. No importa el momento, no importa el lugar. Buscar, encontrar a otro del que sólo tenemos indicios de su ser a través de sus palabras, de la belleza o rudeza de su escritura. Voces sin sonido, conversaciones sin sonrisas ni gestos que aligeran momentáneamente la angustia provocada por el aislamiento, el dolor por la ausencia de un amor anhelado aún por conocer. Enamorarse de las palabras del otro, construir con ellas una imagen imprecisa a la cual evocar en los momentos de ensueño. Idealizar esa imagen, incorporarla a la propia realidad hasta hacerla alcanzar una presencia casi física, capaz de suplantar el verdadero aspecto, la verdadera personalidad del ser amado.

Si bien los textos escritos en una pantalla electrónica carecen de las marcas personales de una carta manuscrita y difícilmente revisar el buzón electrónico consiga provocar una sensación equiparable a la que produce rasgar un sobre de papel al abrir la carta de un ser amado, el correo electrónico y el chat revitalizaron y



resignificaron las relaciones amorosas a distancia.

## **7. La pantalla se convierte en refugio.**

En Internet las consecuencias inmediatas de las palabras y de las acciones son poco visibles. La opacidad de la pantalla genera en muchas personas una desacostumbrada desinhibición que les permite decir-hacer aquello que difícilmente dicen o hacen habitualmente.

El anonimato y la ausencia física del otro permite mostrar sin "riesgos" aparentes, pliegues de uno que se acostumbra ocultar en la vida cotidiana.

En las relaciones en la red, los interlocutores pueden llegar a un nivel de intimidad y confianza que facilita que se cuenten cosas que no suelen compartir con sus amigos o familiares más cercanos, lo cual no implica necesariamente compromiso afectivo, ni verdadera exposición.

Ante la pantalla muchas veces cuesta recordar que del otro lado, en algún lugar del mundo, hay una persona de carne y hueso leyendo los mensajes, alguien que ríe, llora, goza y sufre como cualquier otro ser humano. Personas sin presencia física real con quienes en muchos casos se genera, pantalla interpuesta, un vínculo afectivo o la ilusión de tenerlo. En ocasiones se trata de afectos fugaces y pasajeros, otras veces el vínculo se afianza y adquiere la intensidad del amor.

La pantalla es un refugio eficaz para quienes huyen del compromiso o temen exponerse (a sus sentimientos, a la mirada de los otros). Pero cuando la relación crece llega un momento en que se hace imprescindible la presencia física del otro, compartir risas y caricias, mirarse a los ojos, sentir la emoción de la cercanía. La pantalla, entonces, empieza a ser vivida como una celda.

## **8. Máscaras**

La opacidad de la pantalla facilita la mentira. En los sitios de búsqueda de

parejas, en el correo electrónico, en el Chat, se fabula y se miente habitualmente. Son muchos y muchas quienes ingresan a Internet provistos de diferentes máscaras, pero las máscaras no están en la red, las creamos y las llevamos nosotros. Nos las ponemos voluntaria o inconscientemente.

Internet, al igual que otros medios de comunicación, marca las pulsaciones de la sociedad en la que se desarrolla. Formamos parte de una civilización constructora de máscaras en la que el ser suele confundirse con el parecer ser. ¿Miedo a ser rechazados? ¿Búsqueda de nuestro verdadero rostro?

Lo cierto es que la suplantación o el fingimiento de la personalidad es una posibilidad implícita en todo acto comunicativo. Identidades desdibujadas, negadas, irreconocidas, vapuleadas, hombres y mujeres incómodos en su propia piel viven escondidos en un disfraz. Desinhibidos detrás del teclado y la pantalla, construyen una realidad (de ficción) llena de amistad y de amor siempre renovados, en la que muchas veces no faltan los desaires, las insolencias, las decepciones y los enojos propios de las relaciones humanas.

En el chat entre personas que no se conocen personalmente llevar o no llevar puesta una máscara es totalmente irrelevante pues el sólo hecho de que exista la posibilidad de que el disfraz pase desapercibido hace que se disuelva la distancia entre lo verdadero y lo falso. De hecho, el anonimato permite que a veces el mejor disfraz sea nuestra verdadera personalidad. En un chat nunca podemos saber si quien está detrás de la pantalla es quien dice ser, sólo sabemos lo que nos muestra ser, que no es necesariamente lo mismo.

Ponerse una máscara, entrar en un chat, buscar en un sitio de contactos a la mujer o al hombre “soñado”, intentar iniciar una relación amorosa o sexual sin que de verdad importe el rechazo. Siempre ha sido más fácil hablar desde detrás del biombo, en especial en el amor.

## 9- Espejos y pantallas

Hay personas que se refugian en la pantalla, así se sienten protegidos de sus propios miedos y de sus inhibiciones. Intentan esconder sus temores en razones de todo tipo que terminan hablando de ellos mismos más de lo que sospechan.

La pantalla de la computadora puede verse como un espejo que nos devuelve una imagen amplificadas de nuestras capacidades y de nuestras carencias, haciéndonos sentir poderosos hasta la omnipotencia o pequeños e insignificantes hasta la angustia.

En la pantalla, como si fuera el espejo de la madrastra de Blancanieves, buscamos respuestas sobre aquello que somos y deseamos o tememos ser, sin darnos cuenta que lo que nos devuelve es una imagen deformante que, apartándonos de la mirada del otro, sólo nos dice lo que creemos ser. Y como en el espejo del cuento, cuando nos dice algo que no nos gusta, podemos apagarla sin que ello represente un conflicto o pérdida significativa, al menos en lo inmediato. Muchos consiguen vivir largos tiempos escondidos en la ficción de la imagen reflejada por el espejo que, como profecía autocumplida, reafirma aquello que desean ver. Otros, en cambio, no consiguen escapar de la verdad no deseada en la que viven y cuando se miran en el espejo encuentran el reflejo de aquello que les espanta. Del mismo modo que la madrastra de Blancanieves no espera la verdad de su espejo, los amigos y amantes virtuales esperan que las palabras que les llegan a través de la pantalla del ordenador les devuelvan una imagen reforzada de sí mismos.

### PROYECTO DE INTERVENCIÓN

### PAUTAS DE INTERVENCIÓN

El primer paso, consiste en informarse bien de lo que ha sucedido. Sin exageraciones, pero sin ingenuidades, hemos de conocer los detalles antes de

hablar con nuestro hijo. Son los amos de las excusas, de las coartadas y de las interpretaciones, y tienen una capacidad infinita para la autojustificación.

Sólo si estamos bien informados podremos discernir. Los padres sagaces han de tener, desde el principio, un mínimo plan de acción. Este sería el segundo criterio clave. Por eso, hay que hablar mucho entre el matrimonio o pareja, especialmente si se trata de un tema importante. Hay que estudiar bien el caso para no dejarse llevar por la improvisación. Saber lo que queremos decir al hijo y no lo que inspire nuestro estado de ánimo en ese momento. Y algo muy importante: tener visión de largo plazo, sabiendo que a veces las guerras no se ganan en una sola batalla y que la victoria definitiva requiere paciencia y sembrar mucho antes de recoger la cosecha. Hemos de ser prevenidos porque hablar con un adolescente es lo más parecido a una montaña rusa: vamos de aquí para allá y, a veces, es difícil incluso evitar la discusión.

En tercer lugar, saber escuchar. Efectivamente, escuchar con eficacia es todo un arte que pocas personas saben llevar a la práctica. La mayoría de los padres queremos mitigar los golpes que la vida puede causar a los hijos. Nos hacemos cargo de los problemas que atañen al adolescente, intentamos ayudarlo. Adelantándonos a cualquier desenlace fatal, hablamos, advertimos, damos consejos, prohibimos, juzgamos... pero se suele tener poca paciencia para escuchar.

No nos damos cuenta de que igual, importancia tiene, en estas conversaciones el saber qué decir, como el escuchar, dejar hablar al hijo, que explique sus opiniones y puntos de vista. Al hablar con alguien, el adolescente necesita oírse a sí mismo hablando en voz alta.

El objetivo consiste en ayudarlo para que exprese su frustración, angustia o miedo. Y para eso, hay que evitar las interrupciones con comentarios, consejos o preguntas.

En todo caso, puede ser útil proponerse, dentro de ciertos límites, no tomarse las cosas como algo personal, cultivar una cierta perspectiva un tanto distante y permanecer tan sereno como sea posible. También puede ser útil "oír con los ojos". En ocasiones el joven no expresa con palabras lo que siente. La expresión de la cara, la mirada, el gesto de los brazos, la postura, el tono de voz. El cuerpo no miente.

Cuando observemos un mensaje contradictorio entre gestos y palabras, hay que creer sólo lo que dice el cuerpo. Y es que estas conversaciones requieren por nuestra parte que nos arriesguemos a oír de todo. Una confesión puede ser un duro golpe: ¿estamos dispuestos a oír de todo? Por eso, conviene tener previsto qué hacer después. Pensemos que en esos momentos es cuando se nos va a presentar la mejor oportunidad para ayudar al hijo, pues cuando se atreve a expresar su preocupación es porque ha jugado con fuego pero no aguanta el calor.

Hay que ser hábil para que la comunicación fluida no decaiga, por miedo nuestro o por vergüenza suya, pero al mismo tiempo, los padres deben saber orientar, proporcionar claves. Si se trata de un mensaje de los que nos dejan envueltos en un sudor frío, lo primordial es conservar la calma. Hacerlo resulta muy difícil, pero enormemente útil. Sólo la calma permite encontrar la respuesta más adecuada.

## **CONCLUSIONES TENTATIVAS Y RESULTADOS**

Los recursos tecnológicos son neutros y somos las personas quienes les imprimimos significado.(...) Es decir que, siempre, detrás de una máquina habrá alguien que acciona y comunica. De cada uno depende el grado de profundidad en el pensamiento, a la hora de interactuar con los otros. Tomando esto como punto de partida, damos por sentado que la tecnología no es la responsable de las prácticas sociales, sino solo una herramienta o medio (...) Por lo tanto, la web, puede ser una alternativa de construcción de prácticas sociales y de diálogos a los que no estábamos acostumbrados y en principio, estamos aprendiendo a crear,

con todo lo que un aprendizaje social implica. Es sumamente importante que los adultos vayamos perdiendo miedos y en lugar de satanizar los modos de comunicación alternativos, vayamos aprendiendo de qué se tratan, para qué sirven y de qué manera es factible el uso positivo de esos recursos”.

Se eligieron al azar tres grupos de estudiantes de 3<sup>o</sup>. Grado de diferentes Escuelas Secundarias (mayoritariamente adolescentes cuyas edades fluctúan entre 14-15 años) se sometieron a una encuesta, que luego se procesaron y analizaron los datos para llegar a diferentes conclusiones. Por ejemplo, de 110 alumnos encuestados (más del 60%) de los consultados prefieren Internet antes que la televisión, la radio o bien los diarios para comunicarse e informarse. Es que de los 110 entrevistados, 66 admitieron estar de 2 a 4 horas diarias en el Internet porque lo necesitaban para hacer sus tareas escolares pero a la vez aprovechan para meterse en el Chat (Messenger) aunque el idilio de los adolescentes con la telefonía celular los ha conducido prácticamente al paraíso. No obstante, esto no ha opacado los enormes beneficios que ofrece Internet, nos percatamos que este tiempo puede aumentar durante los fines de semana al disponer de mayor tiempo libre, 33 alumnos utilizan el Internet y el Chat, una hora; 11 alumnos entre 5 y 10 horas.

La expansión del Internet y su relevancia social, ha estado propiciada por el proceso de individuación que caracteriza la evolución de las sociedades modernas o postindustriales. La pérdida de relevancia de la esfera social (política, religión, etc.) y la exaltación de la individualidad y los valores familiares, que acompañan a este proceso, han contribuido al fortalecimiento de la libertad individual como valor social de referencia. El Internet ha servido de apoyo en la libertad individual, en la capacidad de elección. Algunos investigadores argumentan que el uso de Internet no obliga, ni impone nada, sino que informa (de la existencia de diferentes productos y servicios), sugiere, provoca o incita.

El aumento del poder e influencia del Internet suscita un interesante debate acerca de su función social, de su capacidad e influencia en la instauración de

comportamientos, actitudes y valores sociales. Frente a la posición mayoritaria de los creativos en red, quienes insisten en destacar el carácter meramente instrumental de la Internet (que se limitaría a reflejar las nuevas formas de relaciones interpersonales, los nuevos hábitos y comportamientos, las actitudes y valores sociales dominantes), son muchos los ciudadanos e investigadores sociales que atribuyen a la Internet una gran capacidad para modificar los usos y valores sociales.

## REFERENCIAS

Barthes, R. (1991): Fragmento de un discurso amoroso, México: Siglo XXI, (1<sup>a</sup> edic.en francés,1977).

Bohoslavsky, Rodolfo. Orientación vocacional. La estrategia clínica. Edit. Nueva visión. Buenos aires.1984.

Elsner V. Paulina; Montero, Ma. de la Luz; Reyes V. Carmen; Zegers P, Beatriz. La familia una aventura .Edit. Alfaomega. México.2001

Fromm, E. (1982) El arte de Amar. Barcelona: Paidós (1<sup>a</sup>edic.en inglés 1956)

Hill, George. Orientación Escolar y Vocacional. Edith. Pax-México.1983.

Levis, D. (2005): Amores en red. Relaciones afectivas en Internet. Buenos Aires: Prometeo.

Sarquis Yazigi, Clemencia .Introducción al estudio de la pareja humana. Edit. Universidad Católica de Chile.Chile.1993.

Zavalloni, Roberto. Orientar para educar. Edit. Herber. Barcelona.1981.

**1.4. “REFLEXIONES SOBRE EL MALTRATO E INTIMIDACIÓN  
ENTRE PARES (BULLYING)”.**

**CONFERENCIA**

MG. Candidata a PhD .MARITZA GARCÍA MONTAÑEZ

[mgarciam@uic.edu.mx](mailto:mgarciam@uic.edu.mx)



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL  
México DF



En la actualidad, enterarse de las noticias locales y/o internacionales implica muchas veces terminar de saberlas con una sensación de tristeza, de nostalgia otras o de franca desesperanza en muchas más ocasiones. Los medios de comunicación son tan rápidos y expeditos ahora, que nos enteramos globalmente de situaciones de inseguridad, violencia (guerras), terremotos, las más, y de descubrimientos en pro de la humanidad, desarrollo de tecnologías sustentable, promoción de la ecología, milagros, festejos compasivos y generosos, las menos de las veces.

Desde hace mucho ha existido el sufrimiento por los abusos de unos sobre de otros, aunque no era tan alta su incidencia. Sin embargo ahora, los abusos que implican violencia, agresión, humillación, se presentan y anuncian con una frecuencia alarmante, amén de todo el morbo que en muchas ocasiones garantiza la venta del anuncio.

Es en este contexto de fácil acceso a la información (que no sólo muestra sino enseña), de sufrimiento humano innegable casi globalizado, de inconsciencia sobre el calentamiento global, de franca explotación y enajenación social, en que vemos atrapados a los niños/as y jóvenes en una telaraña de inconsciencia, de agresiones, de violencia, de dolor. Quizá desde hace miles de años el humano se caracteriza por abusar de sus congéneres, pero la prevalencia con que esto se presenta en nuestros días desde el jardín de niños hasta la Universidad, obliga a estudiar su presencia, para prevenir y evitar dicho abuso, maltrato o intimidación.

Afortunadamente entre las buenas noticias está, que Olweus, un Psicólogo Suizo, sensible e interesado en la violencia que sucedía en las escuelas Noruegas, a partir de 1970, estudió y estructuró al fenómeno, llamándolo en inglés "*Bullying*".

El "Maltrato e Intimidación entre pares", llamado en inglés "*Bullying*" es una conducta agresiva, en general violenta, repetitiva, sin motivo aparente, sistemática, que ejerce un alguien llamado victimario, sobre otro nombrado

víctima, lo cual es observado por un tercer actor o testigo. Quienes ejercen el maltrato se complacen en un abuso de poder que implica desequilibrio del mismo entre el abusador y su víctima. Toda esta conducta produce un gran sufrimiento en los tres actores de este proceso.

Entonces, ¿Por qué algo que hace padecer a varios, es visto como algo tan obvio que pasa por desapercibido? Entre otras cosas, porque existen varios mitos al respecto: que son juegos de niños, porque es una vía normal para ventilar conflictos, porque es y ha sido cosa de adolescentes, porque con el tiempo pasa, no hace ningún daño duradero, porque soportar el maltrato le curte a una/o, porque la intimidación viene a ser un “rito” de paso. El maltrato es observado tanto entre compañeros de clase en la escuela, como entre compañeros de juego en el deportivo, en los jardines, en el barrio. Se presenta desde el jardín de niños hasta la Universidad, con predominio entre los 13 y 14 años.

Pero estas justificaciones son eso, mitos, formas de evadir una realidad que no se había conceptualizado, estructurado como lo que es, es decir, una conducta que lastima, que humilla, que destruye.

Los adultos: responsables de la crianza, los educadores (maestras/os, directivos, administradores escolares), Psicólogos, Trabajadores Sociales, en fin, todo aquel que esté en contacto con las/los niñas/os y jóvenes, estamos obligados a conocer el fenómeno, cómo detectarlo, cómo ayudar a los implicados a resolverlo.

Este maltrato se ejerce de manera verbal, física o relacional. Entre las más frecuentes conductas de maltrato verbales se encuentran los apodosos o sobrenombres, las groserías, las amenazas, burlas crueles acerca de la indumentaria, del aspecto físico, de la raza, del origen étnico, de algún defecto o anomalía visible, o de alguna rareza del habla o de la conducta. En cuanto al maltrato físico se ejerce con golpes, empujones, patadas, jalones, tirones de pelo, escupitajos, mordiscos, hasta encerrar a la o el compañera/o echando la llave por fuera. El maltrato relacional u ostracismo es aplicar la típica “ley del hielo”, es decir

la exclusión formal del grupo o equipo, a la hora del recreo, al hacer una fiesta o un equipo de trabajo escolar.

Algunos autores hablan del maltrato o intimidación psicológica, y en esta clasificación incluyen al maltrato que se ejerce a través de la red o *internet*, llamado *cyberbullying*. Esta intimidación implica desde los mensajes a través de los teléfonos móviles o celulares, amenazando, burlándose, insultando; hasta el maltrato a través de páginas locales o internacionales en las cuales con sólo poner el nombre de la escuela, se accede a un archivo en el que se mete información insultante, mentirosa, agresiva sobre alguna persona. Esta página puede abrirla cualquier integrante de esa escuela y leer lo dicho de alguien e incluso ver fotografías alteradas, que las/los compañeros de escuela o deportivos, incluso familiares, editan o retocan dichas fotografías originales a través de programas informáticos especializados. En algunos países se han reportado ya suicidios de chicas/os maltratadas/os a través de este método de fácil acceso y apariencia inocente.

Los padres o responsables de la crianza deben estar atentos por si la chica o el chico están siendo víctimas, para atender la situación, enseñarles conductas asertivas para poner límites o incluso llevarles con el profesional en caso necesario. Así, entre las conductas manifestadas por las víctimas se observa bajo rendimiento escolar, apatía social, llanto sin razón aparente, insomnio o dormir demasiado, inapetencia, no quieren ir a la escuela, golpes (moretones), cambios de actitud, tristeza o franca depresión, ansiedad frecuente, dolores de estómago, cabeza u otras indisposiciones inexplicables, rotura de sus ropas, prendas desgarradas, negación por ir sola/o de la casa a la escuela o de esta a casa y por asistir a eventos al aire libre, como excursiones, encerrarse en su habitación, como las más frecuentes.

Es difícil aceptar que nuestra/o hija/o están siendo los abusadores, hostigadores, victimarios, quienes ejercen el maltrato. Pero quien se considere una madre o un padre realmente amorosos, responsables de sus hijos, deben

tomar en cuenta las siguientes características, para en caso de evocarlas sus hijas/os, deben ayudarlos a resolver una conducta que puede llevarlos a la delincuencia, a tener problemas penales, y lo más importante a sufrir enormemente. Entre las conductas que debemos tomar en cuenta de quienes ejercen el maltrato está el hacer bromas pesadas, habla despectivamente de otras personas, lastima sentimientos de las demás, tiene problemas con la autoridad, le gusta pelear, tiene baja tolerancia a la frustración, se encoleriza fácilmente, no tolera una equivocación, no confía en los demás, miente con facilidad, cree que todo el mundo está obligado a seguirle la corriente, mantiene una conducta de superioridad con respecto a los demás.

La conducta presentada por los observadores o testigos van desde el enojo, la cólera, tristeza, temor por ser los siguientes maltratados si descubren los abusadores que les han acusado, depresión si están maltratando a sus amigas/os, desesperanza en la justicia, finalmente dolor, ansiedad.

Es fácil que los padres o educadores al querer ayudar a una niña o a un niño a dejar de ser maltratado, sin pensar le refuercen responder con el mismo maltrato, es decir, regresando el golpe, la majadería, el maltrato. Es frecuente escuchar a los progenitores regañando al hijo o a la hija por no defenderse del maltrato e incluso amenazándoles de si no regresan el golpe, ellos mismos los golpearán de castigo. Esto sólo genera más dolor, ansiedad, confusión en los chicos y en las chicas. Pues como dijera Gandhi, ojo por ojo y todos terminaremos ciegos...

Se debe enseñar al maltratado a poner límites de manera asertiva, con seguridad, con templanza, recuperando una sana autoestima; y para ello primero hay que saber escucharles, darles la confianza para que platiquen lo que les sucede en la escuela, en el deportivo, en el gimnasio, en el barrio. Incluso podemos –de haber sucedido así- comentarles si nosotros tuvimos alguna vez alguna experiencia similar y que sabemos lo que sienten, su sufrimiento. Comprenderlos. Luego enseñarles técnicas asertivas para detener la intimidación,

es decir, decirle al abusón u hostigador con exactitud lo que uno quiere: cara a cara, de manera concreta y con sinceridad; enseñarles a enviar mensajes desde el “yo”, por ejemplo, si alguien tiró sus útiles al suelo, aprender a decir con seguridad tanto en la postura como en la voz: Me molesta que tires mis cosas, ayúdame a levantarlas; en lugar, de: Tu tiraste mis cosas, eres un grosero.

Incluso, hay que enseñarles a fingir seguridad aunque estén temblando de miedo, pues con el tiempo, al detener con esto al hostigador, reforzarán esta seguridad y ganarán peso en su autoestima. Enseñarles a no llorar, pues esto agita más al victimario. Enseñarles a hacerse los indiferentes cuando se les desafíe. Que aprendan a hablar mirando a la cara. Ser correcto, respetuoso y franco.

La asertividad se aprende: ensayando hablar con cierto tono de voz, sin titubeos, a caminar con seguridad, verse en el espejo cuando se practique detener al instigador, practicar con los padres o hermanas/os como si ellos fueran los instigadores. En fin, cualquier cosa que le permita a la chica o al chico aprender a saberse valioso, que puede, seguro, valioso, merecedor de respeto.

Es una realidad también que habrá algunas situaciones en las que la niña o el niño no debe enfrentarse al abusón, como: amenaza de violencia física, cuando vayan en pandilla o cuando no se sienta del todo segura/o de sí misma/o. En estas circunstancias deberá acudir por la ayuda de un adulto, recurrir a una maniobra de distracción o incluso huir de la situación.

Ahora bien, ¿cuáles son las características de personalidad de las víctimas y cuáles las de los victimarios?. De quienes ejercen el maltrato, son chicas/os con una gran cantidad de enojo, rabia, cólera; son agresivos, rebeldes irracionales, retadores. Algunos han recibido el ejemplo del maltrato en sus familias disfuncionales, rotas, o de sus padres, ya sean gritos, golpes, abusos; pueden vivir entre conductas delictivas.

Las víctimas suelen carecer de confianza en sí mismos, parecen débiles,

suelen ser ansiosos, no saben defenderse de palabra, no saben cómo contestar, suelen ser tímidos, o tienen muy bajas notas en la escuela o al contrario son los que sobresalen por su excelente desempeño académico.

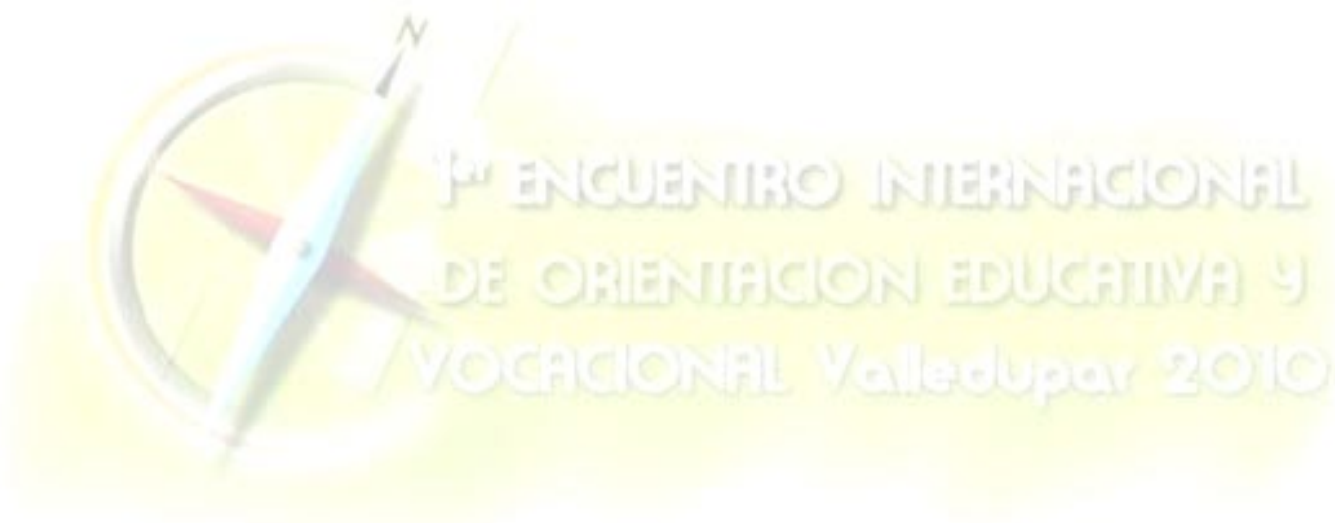
Lo grave, es que todos sufren. La intimidación genera estrés, es decir, el organismo se daña. Cada quien responde de acuerdo a su edad, género y experiencias personales, a su propia psicodinamia. Pero las consecuencias del estrés pueden pasar por los tres niveles: alarma, resistencia hasta el agotamiento, con las consecuentes consecuencias en la salud tanto física como mental y no sólo en el tiempo presente, sino a futuro. Afecta la vida, tiene trascendencia, en los actores, pues genera impotencia para la víctima y para el testigo, si no aprenden a defenderse pacíficamente; y por supuesto para el victimario, ya que de no detenerse puede pasar del sufrimiento, de la frustración, a involucrarse en problemas que lo lleven a infringir las leyes, a ser delincuente.

El maltrato o intimidación entre pares es un mal social. Debemos hacer consciencia que es nuestra responsabilidad detectarlo, prevenirlo, resolverlo. Hay cuestionarios específicos para detectarlo, programas concretos y técnicas específicas para resolverlo y debe existir una consciencia personal, familiar, educativa, social, política, local e internacional, para intervenir con talleres, cursos, dinámicas, para prevenirlo.

Lo primero que se requiere es no negarlo, superar los temores de no saber cómo enfrentarlo. Tener la disposición generosa y compasiva para encontrar la solución objetiva, sana, racional, responsable, para vivir de acuerdo con los derechos que todos tenemos a vivir con libertad, paz, amor y salud.

Atrevámonos a reconocer las tendencias violentas en nosotras/os mismas/os, resolviendo el conflicto que las genera, para entonces trabajar en pro de la paz, crear un mundo pacífico a partir de nosotras/os mismas/os.

El mundo maravilloso que tenemos podemos disfrutarlo en la medida que nos atrevamos a vivirlo con responsabilidad de todos y todo, amor compasivo, buena voluntad. Recordando al Benemérito de América, Benito Juárez: “El respeto al derecho ajeno, es la paz”. O simplemente: Trata a los demás como te gustaría ser tratado.



1.5. “REFLEXIONES SOBRE EL MALTRATO E INTIMIDACIÓN  
ENTRE PARES. Con esperanza en el cambio, para todas/os  
aquellas/os que han sufrido las consecuencias del maltrato: Al  
ejercerlo, observándolo o recibéndolo (*BULLYING*)”.

CONFERENCIA

1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

MG. Candidata a PhD .MARITZA GARCÍA MONTAÑEZ

[mgarciam@uic.edu.mx](mailto:mgarciam@uic.edu.mx)

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL  
México D.F



Que alguien tenga en sus manos este escrito, implica que en Latinoamérica despertamos a la realidad y que somos testigos del nacimiento de una amplia conciencia social sobre la violencia, el maltrato, la intimidación, el hostigamiento, el sufrimiento, especialmente entre niñas y niños, adolescentes y jóvenes, incluso universitarios; además de ser ejemplo del trabajo y esfuerzo de un grupo de docentes de la Universidad del Área Andina, actualizados, conscientes, presentes.

Definiendo “violencia”: comportamiento humano agresivo, que involucra el uso de la fuerza física, psicológica o emocional, con la intención de causar daño a sí mismo o a otros; “agresión” es un comportamiento socialmente definido como afrentoso o destructivo, es el acto contrario al derecho de otro, es un comportamiento cuyo objetivo es la intención de hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones, etc.; la “crueldad” se define como la respuesta emocional de indiferencia u obtención de placer en el sufrimiento y dolor de otros o la acción que innecesariamente causa tal sufrimiento o dolor. Es considerada como un signo de disturbo psicológico por la APA.

Pues todo esto, juntos (violencia, crueldad y agresión) conforman el proceso nombrado en inglés *Bullying*, y en español “Maltrato o intimidación entre pares” (acoso, hostigamiento).

Se define como un fenómeno, no sólo sino educativo, que implica un patrón de agresión por lo general repetitivo, con la intención de lastimar, un desequilibrio en el poder (prepotencia) entre pares (por tener una edad promedio igual), es decir, quien recibe el maltrato llamado generalmente víctima y quien ejerce el maltrato, llamado el victimario. Va más allá de la conducta agresiva, considerando a ésta como un factor genérico del comportamiento humano. El maltrato o intimidación lleva la intención mantenida y ejecutada de intimidar, perseguir,

hostigar y agredir de forma injustificada a otra/o y otras/os; es decir, es una conducta injustificada y fríamente agresiva en la que una persona es acosada de forma prolongada por otra persona o por un grupo.

Existen espectadores co-dependientes pasivos y activos, y no necesita haber una disputa previa. En algunos textos lo definen como maltrato entre iguales, pero de ser iguales, no habría prepotencia ni discriminación de parte del abusón, por lo que preferimos el término “entre pares”. Se presenta con frecuencia entre compañeras/os de escuela por lo que se le hace sinónimo de violencia escolar, pero esta sólo se da en la escuela y el maltrato entre pares se presenta también en deportivos, jardines, barrios, inclusive entre familia: primos, sobrinos, tíos de la misma edad. Se habla más de la intimidación entre pares en las escuelas, por ser ahí el lugar en donde la mayoría de los chicos y las chicas conviven más tiempo de su día a día, pero no olvidemos que hay actividades extracurriculares en donde también hay convivencia.

La intimidación conlleva el establecimiento de un modelo de relación desigual entre aquellos en que se esperaría una relación igualitaria; la relación se basa en el esquema dominio-sumisión, ya que entre la víctima y el agresor se despliega un perverso hábito de prepotencia por parte del agresor y de impotencia en la reacción de la víctima.

Cuando se trata de intimidación entre compañeras/os de escuela se sabe que la arquitectura de la escuela es muy importante como promotora de violencia: espacios muy reducidos como pasillos, baños sucios, patios alejados, salones incómodos y sin ventanas hacia los corredores por donde fácilmente pueda observarse al alumnado, pintura en malas condiciones, mala iluminación, entre otras.

Como mencionamos, es en las escuelas en donde es más fácilmente visible, por lo que representa un problema que debe erradicarse de las aulas y de los centros escolares, pues sus efectos se agravan si no se adoptan medidas paliativas y preventivas, al grado de formar parte ya desafortunadamente de los

encabezados de notas periodísticas a nivel internacional, como la matanza de Columbine, las muertes en el *Virginia Tech* y un gran número de notas rojas de suicidios de adolescentes por “*cyberbullying*” (maltrato o intimidación a través de páginas en la internet). Los docentes tenemos una gran responsabilidad que adoptar y hacer conciencia.

En cuanto al género, hasta hace poco eran los hombres quienes mayor frecuencia presentaban como victimarios, actualmente las niñas violentas están aumentando. Esta tendencia debe verse con preocupación. Algunas niñas han decidido ser más “niños” que los mismos chicos, lo cual puede deberse a una paternidad irresponsable, más modelos femeninos violentos en los medios de comunicación, el que no existan consecuencias congruentes y contingentes con los actos violentos, porque las niñas piensen que alcanzan una posición social más deseable siendo agresivas, o simplemente confunden estar seguras de sí mismas con ser agresivas.

Se presenta de manera verbal (insultos, burlas, majaderías, sobrenombres, amenazas, etc.); física (patadas, golpes, jaloneos, peleas, meter el pié, robos, etc.) o relacional (ostracismo). Las siguientes son algunas más de las formas en que los abusadores ejercen el maltrato: mofarse sobre la apariencia, exclusión del equipo o grupo, ordenar sin derecho a hacer algo, poner apodos, romper los útiles o pertenencias, robar los útiles, avergonzar a las personas, amenazar con armas (desde un desarmador hasta una pistola o navaja), hacer señales o gestos obscenos, hacer sentir inferiores a otros, decir groserías, abrirse paso a codazos, empujar, provocar el pleito o disgusto, no permitir trabajo en equipo, asustar a los “compas”, chismear o rumorear por la red, ser sarcásticos, tocar grosera e indebidamente, emplear la violencia física, impedir entrar a algún sitio, entre otros.

La palabra «bravucón» que en inglés es “*bully*”, antes tenía en ese idioma un significado totalmente opuesto a lo que significa ahora. Hace quinientos años, significaba *friend*, *family member* o *sweetheart* (amigo, miembro de familia o enamorado). La raíz de la palabra viene del holandés *vôel*, del verbo *voelen* =

sentir, por lo que *voeling* significa sentimiento hacia (luego se usó como *lover* o *brother* = amante o hermano). ¡Un gran cambio! ¿Verdad? En la actualidad es una palabra inglesa que deriva del vocablo *Bull* que significa toro (hombre muy robusto y fuerte). Olweus la usa en el sentido de la intención de embestir para dominar.

¿Quién intimida o maltrata, es decir, quién es bravucón o bravucona?: Es esa niña de la escuela que siempre se burla de los demás: pone apodos; es el grandullón del vecindario que siempre pega, amenaza o quita cosas a sus compañeros/as; es el líder del salón que amenaza con golpear si no le hacen su tarea; es aquella chica que chismea de su compañera e induce a que no le hablen los demás; quien inventa chismes y mentiras de tipo sexual de alguna compañera; bravuconear a veces significa todo un grupo de jóvenes que se la toman con alguien, son los bravucones, incluyendo amenazas con armas, desde zapes, hasta golpes que destruyen la integridad.

¿Cuál es la etiología de la conducta agresiva, de hostigamiento, de maltrato hacia los demás, de intimidación? Es impropio aseverar, pero sí se puede describir con base en la experiencia, que los niños y las niñas que son abusadores, que maltratan a sus pares, por lo general tienen mucho enojo que proyectan hacia su víctima; pueden ser sujetos de violencia por parte de los padres, responsables de la crianza, maestros o familia, sufrir golpes, insultos, o simplemente vivir en un ambiente agresivo en donde los padres peleen y se ofendan, la familia sea competitiva y sea el maltrato una forma de comunicación, de solución, de imposición, de autoritarismo; puede ser también que su conducta tenga como propósito llamar la atención de los adultos; sentirse fuertes, valiosos, importantes. El niño o la niña victimarios, odian a los pares débiles, en buena medida, porque llegan a odiar y negar al “yo” vulnerable, esto está relacionado con la debilidad y esto con el dolor. Cuando estos abusos perciben a otro u otra débiles, lo atacan. Pero lo triste es que en realidad este niño o niña se está atacando a sí mismo o misma: el odio a sí mismos, es lo que hace hostigadores a algunas/os. Por eso es que los victimarios necesitan ayuda profesional las más de las veces. Contar con

reglas realistas y firmes pueden ayudarlos a controlar sus reacciones y su conducta violenta. Ayudarles a tener algún tipo de éxito, puede ayudarles a dejar este sentimiento auto-punitivo finalmente.

¿Qué genera la intimidación?: sentimientos de minusvalía, depresión; las bravatas nos hacen sentir lastimados y solos. También se siente dolor, ansiedad, estrés. No nos permiten disfrutar de las actividades ni de los lugares que forman parte de nuestra vida. Provoca humillación, inseguridad, enojo, rabia, sufrimiento, trauma. Y si por humillación entendemos el desprecio que se hace a una persona, especialmente en público, atentando, lastimando su orgullo o dignidad, el “Maltrato entre pares”, humilla.

Los efectos o consecuencias de la intimidación sobre quien la recibe, no sólo implican el momento presente de la humillación, sino efectos muy perniciosos para el correcto desarrollo de los sujetos implicados. Trae consecuencias a largo plazo en la personalidad de los sujetos. Cuando un niño o una niña son vulnerables a la intimidación y no son capaces de detener asertivamente y con seguridad el maltrato, puede ocurrir que se desanimen, se atemorizan y lleguen a creer, en su desvalimiento, que nada va a arreglarse nunca. Este tipo de desesperación destruye el espíritu y conduce a una serie de problemas que se prolongan hasta la edad adulta. El blanco de intimidación suele carecer de confianza en sí misma/o, son sujetos comúnmente ansiosos, que al ser maltratados puede sufrir de crisis de pánico en la adultez, o incrementar el aislamiento y la depresión, padecer de fobias sociales; tener dificultades interpersonales como agravar su timidez, fantasear con venganzas violentas generadas por la rabia profunda al ser maltratados; presentan dificultades académicas pues el niño o la niña maltratados/as no pueden estudiar con tranquilidad, o incluso muchas/os escolares manifiestan que fueron sus buenas notas o calificaciones lo que provocaron el ser el blanco de maltrato, por lo que disminuyen dicho rendimiento (en lo grados superiores hasta un 10% de los estudiantes deciden no continuar porque temen ser blanco de agresiones o insultos); pueden presentar dificultades por adicción, ya que el estrés sufrido

origina problemas significativos por adicción a sustancias diversas: alcohol, tabaco y otras drogas, que amén de disminuir su ansiedad les permite socializar y aparentar ser más fuertes, se hacen respetar de esta manera.

Nos preguntamos, ¿Cuál es la base de la intimidación o *bullying*? Y encontramos que uno de los factores muy importantes es la diferencia en el poder, pero un poder irracional, abusivo, doloso, subjetivo, como autoritarismo, que produce humillación.

Pero, ¿Cuáles serían las causas para ser víctima?, ¿Qué hace que el agresor vuelque su dolor, proyecte su enojo hacia alguien? Son varios los estímulos que lo provocan, por ejemplo: ser de tamaño diferente, pertenecer a alguna minoría (económica, social, raza diferente, religión.....), algo lo destaca, por ejemplo su nombre o su estatura, o complexión, ponerse ansioso o disgustarse fácilmente, no tener amigos o estar sola-o, poca confianza en sí misma-o, parecer no poder defenderse, o no saber defenderse, a veces, sólo estar en el lugar equivocado.

A partir de las encuestas que a nivel mundial se han realizando, se obtiene que entre los sentimientos por *Bullying* tenemos: sentirse irritada/o, tímida/o, sola/o, acomplejada/o, enfadada/o, indefensa/o, enojada/o, desorientada/o, estresada/o, temerosa/o, impaciente, furiosa/o, culpable, aterrada/o, miedosa/o, inadaptada/o, avergonzada/o, entre los más frecuentes.

El Maltrato o intimidación entre pares tiene como consecuencia que se genera un trauma, siendo que éste se considera como un choque o sentimiento emocional que deja una impresión duradera en el subconsciente, generalmente a causa de una experiencia negativa. El trauma Psíquico se define como la “exposición personal directa a un suceso que envuelve amenaza real o potencial de muerte o grave daño u otras amenazas a la integridad física personal, o ser testigo de un suceso que envuelve muerte, daño o amenaza a la integridad física de otra persona o, enterarse de la muerte no esperada o violenta, daño serio o amenaza de muerte o daño experimentada por un miembro de la familia u otra relación cercana. La respuesta de la persona al suceso debe envolver miedo

intenso, sentido de incapacidad de ejercer control u horror (o, entre niños, la reacción debe envolver comportamientos agitados o desorganizados)”.

Las/os niñas/os que sufren de maltrato o intimidación sufren desde un sentimiento de inadecuación, inadaptación, hasta traumas psíquicos que los llevan a conductas de tal magnitud y desesperanza como lo es el suicidio. Es decir, quien recibe el maltrato sufre directamente dicha intimidación, no sólo son amenazas sino daños directos, se ataca su integridad física, sufren de un trauma, pues la intimidación amenaza profundamente el bienestar (o incluso la vida) de un individuo, además de tener consecuencias en el aparato o estructura mental o vida emocional del mismo.

Entre las consecuencias que se presentan en quienes reciben el maltrato, y se deben considerar tanto por los responsables de la crianza, como por todo el personal docente se encuentran, bajo rendimiento escolar, inasistencia a la escuela o a lugares donde se es maltratado como clubes, jardines, grupos deportivos, timidez, alteraciones en el comer, dormir, relacionarse, depresión (llora sin razón aparente o se encierra en su cuarto mucho tiempo sin querer salir ni a otra parte de la casa y menos a la calle), pedir que se le acompañe a la escuela o se le lleve en auto, empezar a tartamudear, volverse retraídos, dejar de comer o volverse obsesivos con la limpieza (por aquello que le llamen “gorda/o” o “sucio/a”), perder continuamente su dinero, “perder” sus cosas, incluso intentar el suicidio o lograrlo. Enumeradas más a detalle, podemos decir que entre las señales de alarma que presentan quienes reciben el maltrato, se encuentran: cualquier cambio súbito del comportamiento rutinario, no querer asistir a clase ni participar en las actividades escolares donde también acuden sus compañeras/os, caída inexplicable de las notas escolares, roturas en la ropa o prendas desgarradas, dolor de cabeza, de estómago u otras indisposiciones inexplicables, interrupciones frecuentes del sueño, dormir más horas de lo común y otros cambios en las pautas del sueño, procura evitar a sus compañeras/os de edad así como los actos sociales de la escuela, no va al comedor, ni sale al patio del colegio, evita las actividades del tiempo libre, como excursiones, talleres,

dinámicas en donde pueda encontrar compañeras/os de la escuela o del deportivo o del barrio, súbita pérdida de interés por actividades que antes le gustaban, aspecto triste y deprimido, se niega a ir o volver solo entre le domicilio y la escuela o el deportivo o el jardín, no quiere hablar de lo que le está pasando.

Recordemos que no sólo los sujetos que reciben el maltrato sufren, también los o las hostigadores/as, y por supuesto que los que observan, aquellos testigos silenciosos que no hablan por temer la represalia. Por eso es tan importante tener en cuenta los síntomas o signos que nos indican cuando nuestras/os hijas/os o pupilos son las/los victimarias/os. Entre lo más frecuente se presenta que les gusta hablar despectivamente de otras personas, no les importa lastimar sentimientos ajenos, son frecuentes los incidentes de desacato a la autoridad en diversos órdenes, presentan fascinación por ideologías neonazis o de supremacía racial, manifiestan falta de respeto al sexo opuesto, hacen bromas o cuentan chistes sobre violaciones y otras agresiones contra mujeres, les gusta pelear, creen que todo el mundo está obligado a “seguirle la corriente”, no tolera equivocaciones, tiene poca tolerancia a la frustración, no confía en las demás personas, no confiesa si tiene o ha tenido miedo, no tiene reparo en mentir para salvarse de un apuro, se encoleriza fácilmente o finge accesos de cólera para salirse con la suya y por lo general mantiene una postura de superioridad con respecto a sus compañeras/os.

Tocante a los testigos, quienes generan una “actitud de espectador” en función de no ser también lastimados, también sufren, entre otras razones, porque creen que no pueden ayudar a la víctima. Con base en varios estudios sabemos que se sienten culpables por no detener al agresor, pero no saben cómo hacerlo. Gracias a varios programas de intervención se sabe que una de las maneras más efectivas para reducir el hostigamiento es trabajar con los espectadores, por lo que se les debe educar en la asertividad, la seguridad, un código de ética. Sacarles de su función de espectadores pasivos, ayudarles a saber qué hacer y qué sentir, ayudándoles con directrices a seguir en el momento de que observen que están intimidando a alguien, desde avisar a un adulto, detener al agresor de



ser posible de manera asertiva, invitándolo a no molestar, hasta denunciando ante las autoridades competentes los hechos observados. Debemos alabar la conducta adecuada.

Brevemente enumeraré algunas de las técnicas para que los y las víctimas resuelvan el problema. Primero, que la familia o padres o responsables de la crianza hagan conciencia de lo que está ocurriendo y ayuden con métodos asertivos, no violentos. Hay que enseñarlos incluso a cómo caminar, con seguridad, valentía, firmeza. Cómo hablar incluso viéndose en un espejo. Que aprendan a discriminar sus sentimientos, a manifestar su dolor, la ira, el enojo y otros sentimientos. Dibujar, llevar un diario personal y usar plastilina para hacer un modelo del agresor, esto puede ayudar a sacar las frustraciones. Hablar acerca de los problemas del abusón, con el objeto de que se le vea como a alguien común y corriente, que también sufre. Platicar de experiencias personales y cómo se resolvieron con el objeto de que la víctima no crea que es el único merecedor de maltrato, sino que existen personas con mucho enojo y dolor que lastiman a otros y que esto ha sucedido milenios atrás. De ser posible, inscribirse a cursos o actividades extraescolares como música, artes marciales (con el fin de aprender disciplina y seguridad nunca para atacar), algún deporte, para hacer nuevos amigos/as, favorecer la seguridad, la confianza en sí mismo, mejorar la autoestima.

Por todo lo anterior, se antoja inadmisibles que tanto el personal docente y directivo de las escuelas, los padres o responsables de la crianza y quienes nos interesa el tema por su importancia psicosocial y psicodinámica, no actuemos de manera coordinada, objetiva, pronta, adecuada. Debemos dar soluciones, no sólo en cuanto a la detección del problema, sabemos que existe, sino debemos aprender a intervenir en el momento justo, propicio, y debemos hacerlo de manera adecuada, respetuosa, interesados no sólo en quien recibe el maltrato sino en quien lo ejerce, y quien lo observa, pues todos sufren, todos están propensos a perder la integridad, la salud, la tranquilidad, la felicidad infantil o juvenil, la inocencia. Las soluciones deben ser inmediatas, objetivas, reales, pensadas,

estructuradas, concretas, estudiadas, específicas. “Más vale prevenir que lamentar” es un dicho que debemos recordar, para que después de intervenir para erradicar, evitar el maltrato, construyamos juntos una sociedad en la que se prevenga la intimidación, basada en la educación de la convivencia pacífica, honesta, respetuosa, libre.

La educación en la convivencia enfatiza la educación de emociones, sentimientos y valores. Favorece el tratamiento no sólo de la víctima, sino del victimario y del testigo silencioso que tanto sufre, a través de entrenamiento en asertividad y empatía, programas de desestructuración de redes sociales de escolares involucrados en fenómenos de violencia e intimidación. En pocas palabras, como cita Ortega (2000), “Educar la convivencia para prevenir la violencia”. Construir la convivencia implica reforzar no sólo el currículum explícito de los escolares, sino también el currículum implícito que implica: programas de educación en sentimientos, emociones; programas de gestión democrática de la convivencia; programas de trabajo curricular directo basado en el modelo de aprendizaje cooperativo.

La formación en valores debe enfocarse a la necesidad de atender la vida afectiva y emocional de los escolares, por lo que los docentes deben pensar en cómo lograr que en las escuelas las personas se aprecien, dentro de un marco de cooperación en equipo.

Vale aprender de la experiencia de los investigadores como Ortega y equipo, quienes en Nicaragua promovieron el estudio y prevención de la intimidación, generándose en el Ministerio de Educación, un programa denominado: Educación para la Vida, que promueve cuatro recursos psicopedagógicos: a) la vida afectiva y emocional, b) las relaciones interpersonales, c) el conocimiento y afrontamiento de riesgos y d) el afrontamiento de la violencia interpersonal. Debemos recordar que el problema de la intimidación debe manejarse considerándose que el fenómeno de la violencia incluye tanto rasgos universales como culturales propios que hay que tener en cuenta en el momento de diseñar programas de intervención

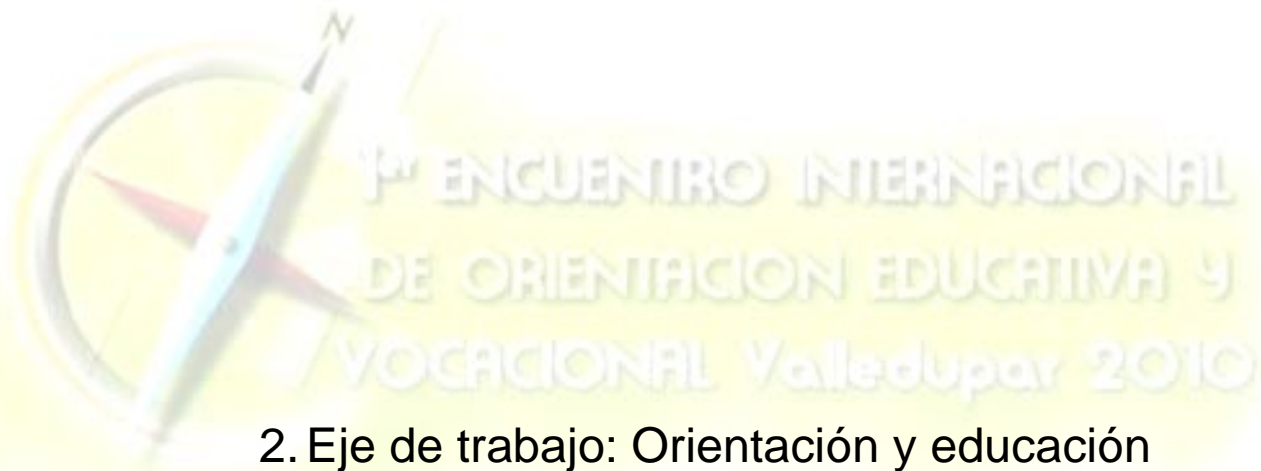
y prevención del maltrato.

En “El corazón del hombre”, Fromm menciona: .... Hay muchos que creen que los hombres son corderos; hay otros que creen que los hombres son lobos. Fromm decía que los lobos tienen una convicción bastante fuerte para resistir la oposición de la multitud, son la excepción y no la regla, provocan burlas, pero llegan a ser admirados siglos más tarde y, esto, no se parece a la realidad del victimario del proceso de *bullying*. Los corderos, hacen lo que se les dice, aunque sea perjudicial para ellos, siguen a sus líderes en guerras que sólo producen destrucción, creen insensateces ya sea de sacerdotes o reyes, chamanes.... como niños sugestionables y despiertos a medias, dispuestos a rendir su voluntad a cualquiera que hable con voz suficientemente amenazadora o dulce para persuadirlos, esto, no es lo mismo que ser víctimas en el proceso de *bullying*.

Entonces, el fenómeno del *Bullying* no se explica determinísticamente desde si es lobo o cordero, sino desde lo multifactorial de la conducta: aprendizaje, desamor, imitación, necesidades no satisfechas, etc. Pero Fromm nos enseña y remarca lo que es el amor, el respeto, la compasión, la biofilia, el ser siendo; resalta como mecanismos de esperanza para el hombre, vencer el narcisismo personal y grupal, despertar de las ilusiones, conociendo la realidad (aquí y ahora, momento a momento), no desear (suprimir la ilusión del ego) y amar compasivamente.

Resumiendo, el hombre no es pues por naturaleza el lobo del hombre, pero si no se libera de su opresión seguirá sometido a la irracionalidad y en tanto tal, será inducido a actuar como si fuese el lobo del hombre. No hay maldad o bondad inherentes al ser humano, debemos buscar el origen de la conducta, del papel que se juega en la sociedad, de la función.

Pongamos en práctica “Trata a los demás como te gustaría ser tratado”, “Ama al prójimo como a tí mismo” y/o “Ponte en los zapatos de los demás” de vez en cuando, puede que te queden ....y siente...



## 2. Eje de trabajo: Orientación y educación

### Experiencias Significativas

**2.1. ORIENTAR PARA LA VIDA Y EN LA VIDA MISMA:  
Una experiencia de orientación educativa con niñas, niños y jóvenes  
que viven y conviven con VIH/SIDA**



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA  
Y VOCACIONAL

ANYUL YINETH TORRES HERNÁNDEZ  
JOHN ALEXANDER GALEANO GÜÍZA

[vihsida-educacion@hotmail.com](mailto:vihsida-educacion@hotmail.com)

[cocoy08@hotmail.com](mailto:cocoy08@hotmail.com)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Bogotá, Colombia

## RESUMEN

*Orientar para la vida y en la vida misma* surge en medio de un fenómeno asociado históricamente a la muerte, el VIH/SIDA. En donde la educación ha sido entendida como herramienta paliativa de mitigación o herramienta de segregación entre infectados y no infectados; frente a lo anterior la presente experiencia le apunta a superar la mirada histórica sobre el VIH/SIDA a partir del cuestionamiento sobre la vida desde la orientación educativa. *Métodos:* se realizó un proceso investigativo de dos años en la fundación Fundamor- Planeta Amor<sup>7</sup> (sede hogar Subachoque), estructurado en cuatro tiempos: Diagnóstico, formulación del proyecto, intervención, análisis y resultados, a partir de una metodología de investigación fenomenológico-hermenéutica. *Intervención:* se realizaron 200 intervenciones, con un promedio de 50 actividades por semestre, en las cuales se trabajo con 31 niños, niñas y jóvenes, que viven con VIH/SIDA producto de la infección materno infantil, cuyas edades fluctuaron entre los 5 meses y los 16 años. *Descripción del programa:* se diseñó un programa psicopedagógico de orientación educativa para Fundamor- Planeta Amor, titulado: “Fundamor-Planeta Amor escuela de vida”, organizado de la siguiente manera: Estimulación oportuna y adecuada (orientación desde los primeros años de la vida), plan especial desescolarizado, (orientación y preparación para la escolaridad), relación con sí mismo, (identidad), relación con los otros, (diversidad), relación con el mundo, (conciencia). *Resultados y conclusiones:* se generó un adelanto, a partir de la experiencia, sobre la mirada histórica que se ha tenido del VIH/SIDA desde el diseño, la ejecución y el seguimiento del proyecto de orientación educativa con los actores, es decir aquellos que viven y conviven con VIH/SIDA, que permitió avanzar en la comprensión de esta realidad no solo como enfermedad crónica sinónimo de muerte, sino como fenómeno complejo no

<sup>7</sup> A partir de octubre del 2009 la razón social de la Fundación Dar amor, Fundamor Bogotá; sufrió una reestructuración asumiendo por nombre Fundación planeta-amor. Referenciamos este cambio al ubicar las dos razones sociales seguidas debido a que la experiencia significativa fue ejecutada bajo las dos denominaciones.

restringido únicamente al actuar de un virus sobre el cuerpo. Esta experiencia suma argumentos para la discusión acerca de la necesidad de investigar desde la orientación educativa, temas aparentemente relegados a la intervención medico-biológica, que ponen de manifiesto la discusión entre la calidad de vida versus la cantidad de vida y el interrogante de vivir con una vida preservada, hacia el vivir en una vida formada o “forma de vida” (Agamben, 1995) humanamente desarrollada.

Palabras clave: VIH/SIDA, vida, orientación educativa.

## INTRODUCCIÓN

No hay que hacer mucho para imaginar la catástrofe y devastación frente a la pandemia más letal y mortífera en toda la historia de la humanidad; basta ver las estadísticas para encontrarse con 29 millones de muertos en los últimos 28 años; contar hasta doce para saber que una persona ha muerto en alguna parte del mundo a causa del virus; pensar que máximo ocho nietos con VIH/SIDA puede cuidar una abuela en África; con pensar en los 13 millones de huérfanos producto de los 62 millones de personas infectadas en todo el mundo; sorprenderse ante los pueblos impotentes que ven diezmar su población en medio de un sufrimiento indescriptible que busca y no encuentra respuestas; con observar que el VIH/SIDA es la cuarta causa de muerte en el mundo y la primera en África; contar los 150 mil millones de dólares invertidos en programas y proyectos dirigidos a la prevención y tratamiento del VIH/SIDA por los gobiernos mundiales en los últimos diez años (UNAIDS 2009 *Annual Report. Towards Universal Access*); saber y no querer comprender; porque aunque lejos de nuestra comprensión, en el mundo entero siguen muriendo cada segundo miles de células T4 que se llevan consigo, comunidades, familias y niños; “eliminando toda esperanza de futuro; siendo preocupante que la pandemia no reconoce límite alguno, dada la ausencia de cura y, en la mayoría de los casos, de un tratamiento adecuado, disminuyendo o destruyendo la calidad de vida antes de quitar la vida misma” (UNESCO 2003).

A nivel mundial se han desarrollado diversas estrategias en busca de respuestas efectivas en pro de controlar la expansión y la infección exacerbada de la pandemia; desde el plano de la educación, en el siglo pasado, se concebía que el papel de ésta en términos de VIH/SIDA, se restringía a acciones focalizadas de políticas de prevención en salud, acuñando términos como “educar en salud”; desde esta mirada se discriminaba claramente la minoría infectada, versus, la mayoría vulnerable a la infección, a todo ello se le sumó el mito ignorante frente a las formas de infección, y una serie de campañas publicitarias que priorizaban en el miedo al virus; lo anterior llevó a la sociedad a plantear soluciones como la creación de los “sidarios”, lugares en los cuales se aislaba a la población infectada, con el fin de asegurar un supuesto “bien común”. El resultado de esta estrategia fue un aumento significativo de personas infectadas en un lapso de tiempo más corto, además de una discriminación y estigmatización consensuada en contra de las personas infectadas.

A partir del 2003 el programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA, convocó al equipo de trabajo (ETIA) para consolidar un documento denominado *“El VIH/SIDA & la educación – un enfoque estratégico”* (UNESCO 2003) en el cual se refieren a la educación en los siguientes términos: *“La educación está en el centro mismo de uno de los más grandes retos que afronta la humanidad: ganar la lucha contra el SIDA... ella ofrece los instrumentos con los que los niños y los jóvenes modelan sus vidas y es una fuente permanente de bienestar, renovación y fortaleza. La educación es el cimiento de la vida”* (UNESCO 2003).

Desde esta perspectiva la educación abordaría el VIH/SIDA en dos vías: la primera con miras a la prevención<sup>8</sup>, en la cual el objetivo central es reducir el riesgo de infección y a su vez reducir la vulnerabilidad de las personas al VIH/SIDA, por medio del acceso a la información y a la educación específica de los jóvenes en relación con el tema, para desarrollar las competencias de la vida

---

<sup>8</sup> Se referencia los enfoques de prevención utilizados para enfrentar el VIH/SIDA, recopilados por ESTRADA M, John Harold. A saber: enfoque epidemiológico- conductual, enfoque antropológico cultural, enfoque político económico. (ESTRADA M, 2006).



corriente. La segunda con proyección hacia la atenuación, en la cual el objetivo central es mitigar el impacto y los efectos del VIH/SIDA en las personas, las familias y las comunidades; por medio de la formación de formadores de profesores, y la flexibilización del sistema educacional. Aunque éstas dos perspectivas educativas se constituyen en un insumo para el accionar, siguen siendo dirigidas bajo un paradigma medico-biológico, en el cual la prevención está asociada al miedo frente a la infección y la mitigación se consolida como un conjunto de acciones para apalea el impacto de la pandemia en términos económicos y de gasto público (Cf. UNESCO 2003, UNESCO 2009).

Acorde con el panorama institucional Fundamor- Planeta- amor surge en 1994 como una institución que albergaba niños y niñas con VIH/SIDA bajo la consigna de procurarles un digno morir, en consonancia con el momento histórico por el cual atravesaba la pandemia a nivel mundial; bajo este panorama la educación de los niños se direccionó hacia acciones paliativas que le apuntaban a un nefasto desenlace, la muerte; sin embargo pese al grado de desconocimiento que giraba en torno al tema y con el surgimiento paulatino de la terapia anti- retro viral, de adultos aplicada en los niños, se logró preservar y postergar la vida de los niños que hoy en día son una de las primeras generaciones de “hijos del VIH/SIDA”, con una expectativa de vida superior a los 30 años. Este hecho interpela de modo frontal la mirada que sobre educación y vida se tienen hoy en día, pues a pesar de que son alrededor de 26 años desde la aparición del primer caso de VIH/SIDA en Colombia, aun en nuestra sociedad se mantienen rezagos de estigma y exclusión producto de miradas de educación segregante y vida para la muerte; que no han sido reflexionadas a la luz de los cambios contextuales de la sociedad moderna, ello ha ocasionado la muerte social a millares de personas en el mundo, que si bien han logrado preservar su vida de un modo biológico, están muertos socialmente por un virus que rebasó las barreras contingentes de un cuerpo y trascendió las estructuras sociales, morales y culturales del mundo entero.

## MÉTODO

*Orientar para la vida y en la vida misma* surge como una reacción desde la orientación educativa y forma alternativa a los paradigmas de educación clásicos con respecto a la mitigación y a la prevención, que centran sus esfuerzos en la reflexión sobre la preservación de la vida desde la manutención del cuerpo. Por el contrario *orientar para la vida y en la vida misma* es un esfuerzo por constituir una respuesta frente al fenómeno complejo del VIH/SIDA, centrada en los actores que viven y conviven con la infección a partir de las reflexiones y cuestionamientos que de ellos emergen acerca de su relación con sí mismo, con los otros y con el mundo. Desde una mirada de educación que permite afrontar la vida como una posibilidad, no como un problema, (superando la situación de salud, económica, social, cultural... como determinante), sino como forma de vida, entre múltiples formas que conviven y habitan en el mundo.

Es en el marco de la práctica investigativa de la Lic. En Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, donde *orientar para la vida y en la vida misma* se reviste en múltiples experiencias de aprendizaje a partir de cuatro momentos. Diagnostico psicopedagógico, diciembre de 2008: Se avanzó en el reconocimiento de las particularidades institucionales, desde un acercamiento a las necesidades objetivas, subjetivas y contextuales (RIART, J 2008), que generaron una serie de cuestionamientos y confrontaciones acerca de los preconceptos sobre la realidad del VIH/SIDA, ello implicó la transformación de creencias y supuestos sobre el tema; a partir de allí, se generaron una serie de reflexiones en torno al papel de la educación en contextos no convencionales y al que hacer orientador en espacios de tradición terapéutica con escasa cabida para la intervención desde la educación. Formulación del proyecto, junio de 2009: consolidado a partir de la confrontación con la literatura sobre el tema, la participación en espacios de encuentro con representantes de entidades como: UNICEF, ONUSIDA, OMS e investigadores sobre el tema, la asignación de espacios concretos dentro del hogar, el trabajo de teorización sobre el cuestionamiento vital y la orientación educativa, por último la presentación del

documento a la junta directiva de la fundación. Intervención y ejecución, segundo semestre de 2009: se implementó con éxito las actividades programadas con cada uno de los grupos formados y paralelamente se establecieron relaciones con otras instituciones que trabajan con el tema de VIH/SIDA, por medio de entrevistas formales. Análisis y resultados, 2010: A través de la recopilación de los diarios de campo, la sistematización de las entrevistas, la indagación y construcción de un marco referencial desde la orientación educativa; se realiza una confrontación de los elementos antes enunciados sirviéndose de la técnica de análisis de resultados denominada triangulación mediante la metodología fenomenológico-Hermenéutica (Van Manen 1990) desde el paradigma interactivo-cualitativo (McMillan J. Schumacher, S. 2007).

### **INTERVENCIÓN**

La intervención implicó un esfuerzo, por construir una manera diferente de ver y actuar frente al VIH/SIDA como fenómeno complejo, desde la orientación educativa; teniendo en cuenta la inclusión de nuevas categorías que permitieran la oxigenación de la orientación educativa en estrecha coherencia con las exigencias que planteaba el nuevo escenario. Los términos experiencia y aprendizaje, configurados como nuevas categorías, entraron en la cotidianidad como experiencias de aprendizaje, posibilitadas desde cuestionamientos unidos estrechamente a la vida de los actores.

Para hacer tangibles las construcciones teóricas enunciadas en el párrafo anterior, se concertó una orientación educativa configurada a partir de procesos pedagógicos, en espacios de trabajo sistemáticos, bajo secuencias temáticas caracterizadas por una estructura dinámica y abierta a la posibilidad de recrearse constantemente, vinculando a la totalidad de los niños, niñas y jóvenes que viven en el hogar, comenzando en los primeros años de vida. Desde Julio del 2008 hasta Febrero de 2010 se realizaron un total de 200 intervenciones mediante la forma de experiencias de aprendizaje, con un promedio de 14 intervenciones por mes; en las cuales se trabajó con 31 niños, niñas y jóvenes, que viven con

VIH/SIDA producto de la infección materno infantil, cuyas edades fluctuaron entre los 5 meses y los 16 años. Las experiencias de aprendizaje se realizaron por medio de intervenciones grupales contando con el trabajo de dos orientadores psicopedagogos por sesión; cada sesión fue una invitación a la comunicación mediante diversas posibilidades que incluían el juego, la reflexión y el trabajo. De cada experiencia se recopiló la memoria a partir del registro en diarios de campo, la compilación de los trabajos realizados en algunas de las sesiones y la elaboración de material foto- filmico. Las experiencias de aprendizaje cobraron rasgos particulares en estrecha relación con las características de los grupos abordados, al igual que los materiales, los espacios y los tiempos, que debieron ser adaptados en pro de conformar ambientes de aprendizaje ricos en diversidad, diálogo, confrontación, cuestionamiento y motivación; a partir del aprender (desde los primeros años de vida), a relacionarse con sí mismo, con los otros y con el mundo (Hegel, G.WF, 2005) en igualdad de condiciones, respetando el derecho que como personas se tiene de acceder a las posibilidades que brinda la educación para desarrollarse como humanos.

Esta experiencia de *orientar para la vida y en la vida misma*, fue la posibilidad de relacionarse como formas de vida múltiples que merecen el lugar por el cual trabajan en el mundo, por el cual tiene sentido el estar vivo. Es importante resaltar que cuando se pasa de los términos: infectado y no infectado al de vivir o convivir con VIH/SIDA, la experiencia se sitúa no solo en el impacto sobre las personas que viven con el virus sino también en la relación que se establece con las personas que conviven con el virus, es decir: cuidadoras, educadores, médicos, voluntarios y demás profesionales, que en muchos de los casos ocupan lugares trascendentales en la vida de aquellos que viven con VIH/SIDA.

## **DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA**

Orientar para la vida y en la vida misma, tiene un componente estructural situado en el programa psicopedagógico de orientación educativa para Fundamor-

Planeta Amor, titulado: “*Fundamor-Planeta Amor escuela de vida*”. Este programa buscó afianzar una opción por la vida, a través de acciones concretas, bajo un mismo lenguaje, en pro de la formación más allá de la preservación de la vida, en donde lo esencial no fueron las necesidades mediatas acentuadas en la desigualdad y la discrepancia, sino la necesidad como impulso y posibilidad de construcción común (RIART, J 2008), de lo que se es y de lo que se podría llegar a ser, para pensar y vivir la vida en términos, no de un digno morir, sino para un digno vivir.



El programa “*Fundamor- Planeta Amor escuela de vida*” contó con la apertura de cinco espacios de trabajo que agruparon la población de la siguiente manera: Estimulación oportuna y adecuada (orientación desde los primeros años de la vida), plan especial des-escolarizado, (orientación y preparación para la escolaridad), relación con si mismo, (identidad), relación con los otros, (diversidad), relación con el mundo, (conciencia). Para explicar el movimiento del proyecto, se hace necesario explicitar la estructura de los grupos, desde el reconocimiento de los acontecimientos vitales, las situaciones vitales y los cuestionamientos que de allí se desprenden:

*Grupo:* Estimulación oportuna y adecuada. *Acontecimientos vitales:* la gestación con VIH/SIDA, el nacimiento con VIH/SIDA y el ingreso a la institución

bajo las condiciones de VIH/SIDA positivo y riesgo socioeconómico. *Situaciones vitales*: en el caso particular de la institución este proceso es situado en relación con la particularidad de las situaciones de ingreso de cada niño, tales como: el riesgo de de-privación a causa de la desvinculación de la madre con el hijo, el riesgo biológico evidenciado en la condición de salud VIH/SIDA positivo, como situación constante que acompaña el desarrollo de la vida de los niños y niñas que ingresan a la institución; etapas del desarrollo madurativo inicial trascendentales en el papel de los aprendizajes para la vida. *Cuestionamientos vitales*: ¿Cómo pensar la vida desde: la de-privación, la condición de salud VIH/SIDA positivo y el papel crucial del desarrollo madurativo? *Experiencias de aprendizaje*: implementación y diseño de ambientes enriquecidos<sup>9</sup> interconectados mes a mes con temáticas coyunturales de acuerdo con la potencia presente en las necesidades, con respecto al aprendizaje vital, evidenciadas en cada una de las sesiones semanales y el trabajo diario con la comunidad por medio de encuentros e informativos que enriquecieron el ejercicio de educar desde la orientación, con la pretensión de vincularse no solo en pequeñas parcelas del desarrollo de los niños, sino convertirse en un hecho cotidiano que integrara la sonrisa con el deseo del movimiento, la palabra con la inquietud del descubrimiento, el estímulo no como vacía respuesta, sino como forma de relación con sí mismo, con los otros y con el mundo.

*Grupo*: Especial desescolarizado. *Acontecimientos vitales*: ingreso a la escolarización, las necesidades educativas especiales a causa del comportamiento del virus VIH/SIDA en el cuerpo de algunos de los niños (Toxoplasmosis y Parálisis Cerebral). *Situaciones vitales*: la institucionalización como constante en la vida de los niños, la relación escolar con niños y personas diversas, la dificultad del acceso a la escolarización y la integración social. *Cuestionamientos vitales*: ¿Cómo pensar la vida desde: la institucionalización, el inicio de la escolaridad, la interrelación con personas diversas y la inclusión

---

<sup>9</sup> Los ambientes enriquecidos son aquellos escenarios que brindan estímulos de diversas naturalezas, que responden a las necesidades de cada etapa del desarrollo de los niños.

social? *Experiencias de aprendizaje:* Fue necesario trabajar en dos frentes, el primero direccionado hacia los contenidos formales y la adaptación curricular de los mismos, en pro del desarrollo humano desde la conquista de niveles progresivos de autonomía, confianza en sí mismo e interdependencia. El segundo direccionado hacia la inclusión, la integración y las relaciones interpersonales, desde experiencias encaminadas hacia el respeto por la diferencia, la no victimización, el deseo de superación y el cumplimiento de las normas y de los acuerdos pactados por medio del ejercicio cotidiano de la disciplina y el compromiso.

*Grupo:* Relación con sí mismo (identidad) *Acontecimientos vitales:* La escolarización desde la primaria inicial hasta la primaria intermedia, el reconocimiento del VIH/SIDA como una situación constante de vida, el abandono y la orfandad producto del fenómeno complejo del VIH/SIDA. *Situaciones vitales:* Los rezagos de una formación compensatoria sobre los vacíos emocionales a partir de acciones paliativas, la construcción de identidad sin referentes familiares claros sobre los cuales apoyar este proceso, la búsqueda de explicaciones por parte de los niños respecto a la situación de VIH/SIDA positivo y sus implicaciones vitales. *Cuestionamientos vitales:* ¿cómo pensar mi vida? *Experiencias de aprendizaje:* Las experiencias de aprendizaje se abordaron desde las subcategorías, para experimentar la vida, en relación con un espacio, un tiempo y unas formas particulares de ser y estar en el mundo; todo lo anterior por medio de juegos: situacionales, plásticos y simbólicos, donde lo vivido y lo contado configuraron la experiencia escrita de los acontecimientos.

*Grupo:* Relación con los otros (diversidad). *Acontecimientos vitales:* La escolarización desde la primaria intermedia hasta la secundaria inicial, el inicio y los cambios propios de la preadolescencia, los conflictos entre géneros y el descubrimiento de la diferencia. *Situaciones vitales:* La dificultad de ubicarse como otro y de ubicar al otro, la transición compleja de niño a adolescente en consonancia con el estado de abandono propio de la situación de

institucionalización, la desapropiación de la vida y la confusión frente al lugar dónde se habita. *Cuestionamientos vitales*: ¿Cómo pensar la vida con un otro? *Experiencias de aprendizaje*: Las experiencias de aprendizaje se abordaron desde las sub categorías, para experimentar la vida, en relación con la alteridad, la igualdad y la comunicación. A través de la posibilidad de asumir roles por medio del juego y la comunicación espontánea con la vida de las otras personas que laboran en el hogar, ello permitió entender algunos de los motivos del actuar de los otros en relación y confrontación con el actuar propio.

*Grupo*: Relación con el mundo (conciencia). *Acontecimientos vitales*: El despertar sexual y la adolescencia viviendo con la situación de VIH/SIDA, la construcción de espacios de independencia e intimidad, la necesidad de establecer relaciones con el mundo más allá de las ofrecidas por la institución. *Situaciones vitales*: La imitación, la comparación y búsqueda de referentes de acción, la búsqueda de culpables frente a la situación vital, la desubicación frente a las exigencias propias de la edad, el deseo de experimentar nuevas formas de relacionarse con sí mismos, con los otros y con el mundo. *Cuestionamientos vitales*: ¿Cómo pensar la vida siendo consciente del mundo que me rodea? *Experiencias de aprendizaje*: Las experiencias de aprendizaje se abordaron desde las sub categorías, para experimentar la vida, en relación con: el mundo, el trabajo, la historia y la conciencia. A partir de ejercicios de encuentro con el mundo en diálogos intergeneracionales con adultos mayores de la fundación Jeymar<sup>10</sup>, en busca de espacios de reflexión, responsabilidad y trabajo, acompañados de fuertes confrontaciones respecto a los cuestionamientos y miedos propios de su experiencia vital.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para efectos de la organización de los resultados, se sigue la división dispuesta por Jürgen Habermas para los niveles de racionalidad, en el caso de las

<sup>10</sup> La Fundación Jeymar, es una institución sin ánimo de lucro ubicada en Subachoque-Cundinamarca, que atiende a adultos mayores, brindando apoyo en distintas áreas; esta institución abrió sus puertas al trabajo diseñado y ejecutado con el grupo: *relación con el mundo* "Aventura entre Fundamor y Jeymar", durante Agosto-Noviembre del 2009.



ciencias sociales (Cf. Teoría de la Acción comunicativa, HABERMAS. 1998), a saber: resultados empíricos, resultados metodológicos, resultados metateóricos.

*Resultados empíricos:* El diseño investigativo, ejecución y seguimiento del programa psicopedagógico de orientación educativa para Fundamor-Planeta Amor, titulado: “Fundamor-Planeta Amor escuela de vida”. Consolidado a partir de: Una estructura dinámica, espacios cimentados desde cuestionamientos vitales inherentes a la vida con VIH/SIDA que invitan a una reflexión diferente sobre el sentido del estar vivo.

*Resultados metodológicos:* La sistematización de experiencias sirvió como argumento para hablar del VIH/SIDA como fenómeno complejo, al evidenciar que el accionar del virus no se restringe únicamente a la experiencia corporal de enfermedad sobre el cuerpo, sino a una serie de vivencias múltiples y diversas experimentadas alrededor de la pandemia y expresadas por los actores a lo largo de las experiencias de aprendizaje, dentro del ejercicio de *orientar para la vida y en la vida misma*.

En los resultados se resalta el papel del ejercicio docente en desde de la orientación educativa y su incursión en contextos educativos no convencionales, con una intervención de corte psicopedagógico (Sabaté, J. 2006), reconocida por sus específicas prácticas y miradas sobre la vida en estrecha coherencia con una mirada de educación diversa y amplia.

*Resultados metateóricos:* El principal impacto de este trabajo fue haber generado una experiencia desde la orientación educativa, a partir de un aprendizaje que tiene lugar a lo largo de toda la vida (aprendizaje vital), en experiencias que interpelan pero que ante todo permiten recordar que se está vivo (experiencias de aprendizaje); llevada a la práctica en medio de la situación del VIH/SIDA, de manera satisfactoria para los que viven y conviven con el virus, a partir de considerar la pandemia, no como un problema para prevenir y mitigar (cuestión de infectados o no infectados), sino como una situación no determinante

desde la cual se puede vivir, convivir y educar .

A manera de *conclusión*, se puede decir, que esta experiencia brinda elementos y argumentos iniciales, acerca de la necesidad de investigar desde la orientación educativa, temas aparentemente relegados a la intervención médico-biológica, con el horizonte claro de entender que la orientación, en cualquiera de sus formas, debe comprometerse con el trabajo por el desarrollo de la vida humana, para ello, es necesario tender lazos mucho más fuertes que estrechen las distancias existentes entre los bienes sociales fundamentales de toda comunidad: la salud y la educación.

Toda forma educativa, incluso la orientación tiene la posibilidad de constituirse como un saber que mantenga la vida en pro de una vida biológica y optar por construir con los actores una forma de vida, que permita la posibilidad de vivir como seres humanos, mucho más allá de las situaciones, de los límites, de las desigualdades; que permita entender que la orientación *es un ejercicio educativo de vida, desarrollado en el escenario y con los actores de la vida misma.*

## REFERENCIAS

AGAMBEN, G. (1995). *Hommo Sacer I*. Torino, Editorial Einaudi.

DEVRIES, O. (1995). *Salud y Educación – SIDA en una escuela*. Argentina, Editorial Sur.

ESTRADA MONTOYA. J.H. (2008). *Educación formal y VIH/SIDA*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, dirección de investigación. . (2009). *Una cuestión poco cono-sida*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia y Colciencias.

HABERMAS, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. Madrid, Taurus Ediciones.

HEGEL, G.W.F. (2005). *Enciclopedia de las Ciencias Filosófica*. Madrid, Editorial Alianza.

McMILLAN, J. SCHUMACHER, S. (2007). *Investigación Educativa*. Madrid, Editorial Pearson.

RIART. J. (2008). “Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica”. En: *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 12. Madrid, Ediciones REOP, pp. 139-151.

SABATÉ, J. (2006). “Concepto y agentes de la orientación – estructura trídica”. En S. Gallego y J. Riart (Comp.). *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI, nuevas propuestas*. Madrid, Editorial Octaedro, pp. 19 – 26.

UNAIDS. (2009). *Annual Report. Towards Universal Access*. Ginebra, Unids.

UNESCO. (2003). *El VIH/SIDA & La educación – un enfoque estratégico*. Paris: Instituto Internacional de planeamiento de la educación/UNESCO, Editorial IPE. Tomado de: <http://portal.unesco.org/aids/iatt-education>

UNESCO. (2009). *Un Enfoque Estratégico: El VIH y El SIDA y La educación*. Paris: Instituto Internacional de planeamiento de la educación/UNESCO, Editorial IPE. Tomado de: <http://portal.unesco.org/aids/iatt-education>

VAN. M. (1990). *Researching Lived Experience*. New York, Editorial States New York Press.

**2.2. EL DESARROLLO DE PROCESOS MENTALES UN PORTAL  
ABIERTO A LA FIESTA DEL APRENDIZAJE**



ALBA IGNACIA ATENCIA PRINS  
[Escritora\\_prins31@hotmail.com](mailto:Escritora_prins31@hotmail.com)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL DEL DESARROLLO  
HUMANO Y CULTURAL DEL CARIBE

Barranquilla, Colombia

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas del sector oficial día a día buscan ser en gran manera competitivas y esto solo será alcanzado mediante la entrega de un trabajo de calidad en el que se minimicen los factores que dificultan los aprendizajes y se aumenten a diario las actividades pedagógicas que incrementen el desarrollo del pensamiento de los estudiantes en el nivel pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

La institución educativa distrital del desarrollo humano y cultural del Caribe es una de ellas pretendiendo ir a la vanguardia en materia de investigación para hacer propuestas que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo se plantean un objetivo general y unos específicos que permiten mantener el hilo conductor a lo largo de la investigación, estos objetivos consisten en determinar qué factores a nivel de proceso mental de los estudiantes y cuales a nivel de proceso didáctico institucional, están impidiendo que se alcancen los logros que se plantean para cada grado y nivel acorde con los estándares de calidad promulgados por el ministerio de educación nacional. La sistematización de los resultados arrojados por las pruebas que se aplicaron para conocer los factores que de diferente índole afecta este resultado y llevar a la práctica estrategias que mejoren los resultados académicos se convirtió en el binomio ideal para construir una propuesta que recoge el sentir expresado en las encuestas y pruebas aplicadas en la comunidad educativa en combinación con los resúmenes hechos a partir de las lecturas de las teorías y aportes que sobre aprendizaje y desarrollo de procesos mentales se hizo dando origen al marco conceptual de esta trabajo.

Las didácticas contemporáneas son sin duda la base conceptual más fuerte de la que se nutre este trabajo, porque ellas plantean la importancia de educar la mente del educando para que aprehenda en cada situación de aprendizaje haciendo uso de sus procesos mentales. La teoría del aprendizaje de Jean Piaget, la teoría de la Gestalt, el aprendizaje significativo de David Ausubel y Joseph

Novak aportan la visión del aprendizaje como la estrategia de llevar al estudiante a encontrarle significado a lo que se le pretende enseñar minimizando los factores adversos y contextualizando los planes de estudio a la realidad académica, familiar y social del estudiante.

Para activar los procesos mentales de los estudiantes es necesario que organicemos el método de enseñanza y enseñemos a los estudiantes a adquirir métodos de aprendizaje, para esto, los organizadores gráficos como son: los dibujos, los cuadros sinópticos, los mapas mentales, los mapas conceptuales, los mentefactos (nocionales, conceptuales), permiten luego de haber presentado a los estudiantes el tema en medio de una motivación que pertenece a la fase afectiva del proceso de aprendizaje organizar el conocimiento adquirido y guardarlo en la memoria de manera ordenada para buscar en el archivo en el momento que se requiera, ya sea como prerrequisito de un nuevo aprendizaje o para asociar a nueva información recibida.

Constantemente los docentes nos vemos abocados a la toma de una decisión o la respuesta a un juicio de valor derivado de una cantidad de evidencias entregadas por los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje. A esto se le llama evaluación, fase de culminación y definición para un gran grupo de educadores, este proceso llamado de evaluación constituye solo una parte del proceso más íntimo e importante de todos que es el acto de aprender y este acto de aprender está constituido por unos procesos mentales que lo permiten, existen además unos factores internos y externos que influyen apoyando o dificultándolo, siendo lo más importante para ese gran grupo de esta comunidad de aprendizaje: la cantidad de material asimilado por el sujeto llamado estudiante.

Por décadas las instituciones se han dedicado a focalizar la atención en el cumplimiento de las metas propuestas en educación para grados y niveles con el aval de los estamentos gubernamentales quienes por su parte han hecho el aporte más reciente, Los estándares de calidad, estos estándares unifican los logros y la formación que deberá alcanzar el estudiante para ser promovido a el siguiente grado o nivel, este aporte ha sido un avance, porque los estándares

sirven de guía a los docentes pues son descripciones que explican logros que deberán alcanzar los estudiantes para ser promovidos o no al siguiente grado o nivel pero de manera simultánea se nota también el incremento de las promociones a grados superiores de estudiantes con un nivel de logro alcanzado inferior a lo esperado, porque se está teniendo en cuenta solo el propósito cumplido olvidando el proceso para alcanzarlo y es entonces cuando surge el siguiente interrogante:

¿Está creando la escuela condiciones adecuadas para un aprendizaje conectado a los intereses de los estudiantes permitiéndole vivir una experiencia placentera, óptima y duradera con el desarrollo de los procesos de pensamiento mediante situaciones de interacción entre el estudiante y el objeto de conocimiento, acorde con las características propias de la etapa de desarrollo en que se encuentra? A partir de esta interrogante surgieron las siguientes subpreguntas: ¿Estamos creando las condiciones necesarias para que el estudiante aprenda? ¿Son útiles las estrategias que se aplican en la formación de estos seres que se nos han encargado? ¿Está el docente conectado con los estudiantes al punto de conocer sus intereses y adecuando el sistema de enseñanza para facilitarle el proceso? ¿Cómo anda nuestro nivel académico? ¿Están los docentes desarrollando los procesos mentales de sus estudiantes para que de esta manera ellos aprendan a aprender? ¿El aprendizaje alcanzado por los estudiantes es profundo y duradero? ¿Son los estándares un derrotero que unifican de manera adecuada los procesos de los estudiantes de todo el país? ¿Debe la escuela contextualizar en su proyecto educativo institucional la forma de enseñanza de sus estudiantes de manera acorde con su realidad familiar y social?

La problemática que se plantea en los anteriores interrogantes describe la realidad de la educación en la institución educativa distrital del desarrollo humano y cultural del Caribe. Institución en la cual se desarrolla la investigación, por encontrarse un alto grado de estudiantes promovidos con logros mínimos, lo cual redundaría en bajo nivel académico yendo en detrimento del mejoramiento de los procesos académicos en busca de la calidad.

Hace también parte del planteamiento de éste problema la preocupación por parte de los docentes por dar cumplimiento al ritmo de enseñanza planteado en los estándares de calidad y que por diversas razones de índole personal, familiar o social el grupo de estudiantes a su cargo no es capaz de desarrollar a la máxima expresión y que además ese mismo cuerpo docente posee unos deseos profundos de contextualizar el enfoque y el modelo pedagógico adoptado por la institución a las necesidades y características propias del grupo.

A partir de las interrogantes anteriores se trazaron los siguientes objetivos: como objetivo general: “Revisar y jerarquizar los factores que impiden que el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa distrital del desarrollo humano y cultural del Caribe alcance los niveles esperados y a partir de esta focalización hacer recomendaciones que los disminuyan” y los objetivos específicos: Recolectar y sistematizar información que proporcionen los diferentes estamentos constitutivos de la comunidad educativa; Ensayar la aplicación diversas estrategias metodológicas que faciliten la abstracción de las enseñanzas para que a partir de esas experiencias se construya una propuesta; Ingeniar y aplicar diversos ejercicios que desarrollen los procesos mentales de los estudiantes para que de acuerdo a los resultados se incorporen algunos a los planes de asignatura, área y aula.

Luego de presentar los elementos que dieron curso a esta investigación se detallaron las razones por las cuales fue importante realizar este proyecto.

La Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe posee un enfoque pedagógico adoptado desde el año 2004 y este se operacionaliza mediante el desarrollo de un modelo pedagógico llamado Modelo del Hexágono que de ser puesto en práctica por la totalidad de los docentes permitiría respetar cada uno de los pasos que deben seguir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la puesta en práctica de las recomendaciones hechas en este trabajo lo que se pretende es contextualizar el enfoque y modelo pedagógico adoptado por la institución, a la realidad académica, familiar, social y



económica de la comunidad educativa.

Con la aplicación de este proyecto se pretendió minimizar los factores externos a nivel de estrategias pedagógicas y los factores internos descritos como procesos de aprendizaje que impiden el máximo desarrollo de los estudiantes de esta institución.

Es importante también, manejar la parte afectiva de los estudiantes, permitiéndoles vivir situaciones de éxito académico motivándoles mediante ellas a convertirlas en un hábito porque gran parte de la problemática académica tiene que ver con la baja autoestima.

Esta propuesta causo un impacto de manera positiva al nivel de rendimiento académico, mejorando tanto el resultado cuantitativo de los estudiantes como el proceso para alcanzar aprendizajes, arrojando unos indicadores válidos a tener en cuenta en la búsqueda de la calidad en el servicio que se presta. Ha llamado a la reflexión a los docentes quienes luego de conocer las recomendaciones que se entregaron a partir de las conclusiones las han puesto en práctica y a los padres o acudientes los ha llevado a replantear el grado de apoyo y colaboración que prestan a sus hijos

Este trabajo tiene como base legal la Constitución Política de Colombia y la Ley General de la Educación (Ley 115/94). La segunda de ellas en su **Artículo 20** establece los objetivos generales de la educación básica en los que se mencionan cada una de las áreas del conocimiento que le permitirán al estudiante formarse de manera integral, resaltando el literal c) “Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana”.

Además, el Artículo 21 en su literal b) “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”.

Este proyecto de investigación se llevo a cabo en la Institución educativa del desarrollo humano y cultural del Caribe ubicado en la carrera 68 # 71 - 41 del barrio San francisco localidad norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla.

La investigación tuvo una duración de un año y seis meses, contados a partir del mes de junio de 2008 hasta el mes de septiembre del 2009, la población escogida para llevar a cabo este proyecto es el grupo de estudiantes de 4° grado de la jornada vespertina. En total se cuenta con una población de 23 estudiantes.

La metodología utilizada para el desarrollo de ésta investigación es la descriptiva, porque se ha realizado un trabajo para conocer la realidad en cuanto a desarrollo personal y académico de los estudiantes de la institución educativa distrital del desarrollo humano y cultural del Caribe tratando de dar correcta interpretación a los resultados arrojados por cada uno de los instrumentos aplicados tanto a docentes como a estudiantes y padres de familia.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos (Ver Anexos), para los estudiantes se elaboró un Test de Goodenough con el fin de medir su edad mental y madurez, también se les aplicó la Escala de Maduración del Bender para conocer la habilidad visomotora de los estudiantes y saber si poseen problemas de aprendizaje, además, se prepararon guías para evaluar la habilidad para seguir instrucciones y cumplir órdenes. A los docentes se les aplicaron dos encuestas con preguntas cerradas con el fin de conocer su punto de vista ante la temática planteada.

Para tal fin se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

- Identificación del objetivo de estudio
- Desglose de objetivos en dimensiones e indicadores
- Elaboración de secuencia ( de lo general a lo específico)
- Redacción de preguntas (abiertas y cerradas)
- Identificación de alternativas de respuestas
- Diseño de la Test de Goodenough, Escala de Bender.
- Redacción de instrucciones.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Realizando un proceso de análisis luego de comprender y cotejar lo leído en los textos que sirvieron de base para el marco teórico de éste trabajo investigativo, y los resultados obtenidos por los estudiantes evaluados, se puede concluir:

Que los estudiantes que sirvieron de población muestra presentan un proceso de aprendizaje lento no acorde con los propósitos y las expectativas del grado cuarto debido a presentar un proceso lector muy incipiente que les imposibilita hacer comprensiones y el resto de procesos mentales implicados en el proceso de aprendizaje como son comparación, analogías, el análisis, la síntesis, las deducciones y que es muy probable que este bajo rendimiento se presente debido a las estrategias de trabajo que utilizan los docentes pues no atienden la formación de estos aspectos en ellos.

Que por características propias de los nacidos en esta época la desatención es un factor que afecta el proceso de recepción de la información y que bloquea la continuidad del mismo.

Que el tener edad mental acorde con su edad cronológica y su madurez en las habilidades viso motora son aspectos que permiten pronosticar el mejoramiento de los procesos de los educandos.

Que la ausencia de método de estudio a nivel personal les ha impedido formarse un hábito de estudio que favorezca al desarrollo y la automatización de unos procesos requeridos para el avance en el aprendizaje.

Los resultados arrojados por las encuestas aplicadas a los docentes arrojan unos resultados que plantean que el proceso de aprendizaje de los estudiantes depende mucho del que cuenten con útiles y textos pedidos en la escuela pero son producto de una actitud típica del ser y valida en el proceso de formación de los estudiantes pues se hace necesario que el estudiante cuente con el apoyo de todos los seres que le rodean para formarse como seres integrales y en particular en lo cognitivo pero que a la vez los docentes deben ingeniar alternativas de solución a esta problemática.

Revisando los objetivos de esta investigación y buscando dar respuesta a las preguntas que encierra el planteamiento de la problemática que se estudia en esta investigación; es posible recomendar lo siguiente:

- Ceñirse a los postulados de pedagogía conceptual, buscando minimizar los factores tanto extrínsecos como intrínsecos mediante unas adecuaciones que contextualicen el trabajo institucional podría ser una alternativa que permita ofrecer condiciones didácticas y de contenidos que estimulen el proceso de aprendizaje del grupo como por ejemplo:
  - Capacitar a los docentes de manera puntual sobre el algoritmo adecuado para trabajar esquemas gráficos que estructuren en la mente de los muchachos la enseñanza captada como son: los mapas mentales, los mentefactos nocionales y conceptuales, los mapas conceptuales, los resúmenes, los esquemas con llaves y corchetes, ejercicios que los ayuden a sentirse bien realizando actividades mentales como señala el diferente o el igual ayuda a desarrollar el pensamiento de los estudiantes. Igualmente la responsabilidad del área de matemáticas con el cálculo mental es importante pues el desarrollo de esa habilidad mental permite la rapidez en la hallar la respuesta a operaciones básicas.
- Utilizar material didáctico tangible y adecuado para que de manera manual los estudiantes evidencien situaciones abstractas como clasificar, agrupar de acuerdo a un criterio o una característica, seriar descubriendo el patrón desarrolla los procesos mentales de los estudiantes.
- Despertar el interés de los estudiantes durante el desarrollo de la primera fase de cada clase y basado el docente en esa motivación centrar la atención del estudiante para que con la ayuda de ejemplos el sujeto realice sus comprensiones, es una excelente herramienta de trabajo académico. Es igualmente conveniente el hacer uso de la didáctica textual la cual consiste en la presentación de un texto escrito para que a partir de allí realice comprensiones sobre el tema a tratar.

- Implementar como proyecto transversal la enseñanza de métodos de estudio y ejercicios de retención de enseñanzas tales como: teoría de seis lecturas, memo fichas, video foros.
- Aprehendizaje del uso de esquemas gráficos para estructurar aprendizajes.
- Permitirá mejorar el desempeño de los estudiantes del I.E.D.H.U.C.A.

Si tomamos la población muestra como una representación de la situación académica de un significativo porcentaje de estudiantes, podríamos decir que la institución debería aportar un poco más para lograr que en ellos se desarrollen procesos de aprendizaje más profundos y duraderos mediante la aplicación de estrategias novedosas que faciliten la recepción y procesamiento de las enseñanzas trabajadas en la búsqueda del propósito del aprendizaje. Si tomamos por ejemplo el proyecto colaborativo que desarrolla las clases a través del aprendizaje cooperativo probado con excelentes resultados con el grupo de 4º grado de este año lectivo 2009 en la asignatura de lengua castellana en la que los estudiantes desarrollan las clases mediante trabajo en equipo de la siguiente manera:

Se agruparon los estudiantes por identificarse entre ellos y entre los que existen lazos de amistad, ellos eligieron un líder por sus características de guía y por mostrarse como alguien con propósito e iniciativa, luego se trabaja con un relator y de manera individual cada sub-grupo señaló las funciones de cada uno de los integrantes y las normas de trabajo que debieron representar en pequeñas carteleras colgadas en el aula de clases. Para el proceso de desarrollo de las clases y lo novedosos del sistema la docente plantea el tema a enseñar, entrega un material de trabajo sobre el cual luego de leerlo los estudiantes debían hacer una preguntas y proponer una forma de exposición del tema para lo cual se repartían las obligaciones o compromisos de manera equitativa por parte del líder y con igual responsabilidad de todos. El punto clave que permitiría el desarrollo de los valores de la responsabilidad y la solidaridad es el hecho de que la misma nota

sería para todo el equipo y que entre ellos se hallaban estudiantes que en notas anteriores presentaban alto rendimiento y otros con muy bajo rendimiento académico para lo cual el esfuerzo por mantenerse y ayuda a otros sería clave.

- ✓ permitir de manera sistemática la participación de los distintos grupos en situaciones desarrolladas mediante la lúdica, recreando situaciones de la vida real, para crear posibles acciones para solucionarlas permitirá a los estudiantes experimentar la satisfacción del logro alcanzado, elevando su autoestima y minimizando factores internos que en ocasiones bloquean impidiendo alcanzar las metas. no podemos olvidar que el enfoque con que trabaja la escuela atiende al individuo en sus dimensiones afectiva, cognitiva y expresiva siendo el ser humano mas afectivo que cognitivo pues cuando nos hallamos dispuestos y motivados producimos mejores respuestas en todas las dimensiones de nuestra vida. estas actividades sugeridas son:

- ✓ mesa redonda
- ✓ foros como manera de evaluar enseñanzas trabajadas
- ✓ juego de roles simulando personajes presentes en las enseñanzas
- ✓ la exposición tradicional de un tema preparado y la exposición de trabajos realizados en base a enseñanzas trabajadas en clases.
- ✓ Álbumes de graficas y fotos de lo investigado con una enseñanza.
- ✓ Concursos como: alcance la estrella, descubra la sopa de letras, y representaciones gráficas. Dinamizarán las clases y desarrollan los procesos mentales de los muchachos presentando mayor rendimiento académico.
- ✓ La apropiación que haga cada uno de los docentes del I.E.D.H.U.C.A del modelo pedagógico y que cada acción que implique enseñanza y aprendizaje se desprenda de ese marco permitirá que exista coherencia entre lo planteado en el horizonte institucional y las actividades pedagógicas que se realicen. Este planteamiento debe llevar al cuerpo docente a la motivación de manera constante e innovadora al igual que la

puesta en práctica de unas estrategias de actualidad que tengan como propósito alcanzar unos aprendizajes más profundos y duraderos para elevar nuestro nivel académico y ser coherentes con nuestro horizonte institucional sin perder de vista las fases que lo constituyen como lo que se plantea en el punto pasado. Estas actividades motivadoras podrán ser lúdicas, sociales o cívicas, como son las izadas de bandera, los cuadros de honor y los premios por grupos a paseos de integración pero la mayor de todas estará a cargo del docente cuando logre convencer al estudiante que necesita aprender lo que él le planteará porque es útil para su vida.

- ✓ es necesario no desconocer la situación de desventaja en que se encuentra el padre tal como se vio en la encuesta al responder los interrogantes planteados de la encuesta que sirvió como instrumento de información de esta investigación, pues aunque él no participa de manera directa en los eventos pedagógicos, sí es muy valioso su aporte al proceso de formación y enseñanza de los educandos por lo tanto no podemos desconocer la variable del nivel académico de ésta parte de la comunidad que aunque algunos padres poseen suficientes estudios para orientar al estudiante existe una gran mayoría que no cuenta con la capacitación suficiente para orientarlos o el nivel económico de estos mismos le impide cancelar apoyo de refuerzo por separado además que no podemos desconocer que el sistema educativo y las formas de enseñanza han cambiado. por lo tanto fortalecer la escuela de padres enseñando a los padres a ser maestros de sus propios hijos es una alternativa que deberá apoyar la mejoría de los resultados académicos actuales.

## REFERENCIAS

AVILA, Diana; TAPIAS, Carlina; y otros. Niveles de aprendizaje. Universidad del Norte. CEC. Octubre de 2008.

BRITO ALBUJA, José Guillermo; CORAL QUINTERO, Laureano; DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel; y otros. Pedagogía Conceptual. Desarrollo filosófico, pedagógico y psicológico. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Meriño. FIPC.

Construcción colectiva Plan Decenal de Educación 2006 – 2016.  
<http://www.plandecenal.edu.co>

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Didácticas contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Dos concepciones antagónicas del talento y la excepcionalidad. Revista Educación y Cultura N°66. Editorial Magisterio. Págs. 73 – 78.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Pedagogía siglo XXI. Mentefactos. Fondo de Publicaciones Bernardo Becerra Meriño.

DIAZ VILLA, Mario; LÓPEZ JIMENEZ, Nelson. Hacia una sociología del discurso pedagógico. Colección Seminario Magisterio.

ESCOBEDO, Hernán David. Los indicadores de logros no son objetivos comportamentales. Revista Educación y Cultura N°39. Editorial Magisterio, 1996. Pág. 5.

MENDOZA DE SUAREZ, Rosa. Teorías de Aprendizaje. Universidad de Pamplona. FEADDEC, Pamplona, 1995.

POSADA ALVAREZ, Rodolfo M. Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. Grupo Santillana.

TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Cap. 7. Docencia Estratégica. ECOE Ediciones, 2006.



**2.3. UNA EVALUACIÓN Y COMPARACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR COLOMBIANA CON LA DEL REINO UNIDO, CON ÉNFASIS  
EN LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA.**



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

MARIE O'DONNELL  
[mazod@hotmail.com](mailto:mazod@hotmail.com)

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA – Sede  
Valledupar  
Colombia

## RESUMEN

Este trabajo examina las diferencias entre los sistemas de educación superior de Colombia y del Reino Unido. Mira a la justicia de los valores de las matriculas en los dos países y la influencia de las instituciones privadas en Colombia, mostrando las ventajas e inconvenientes de los dos sistemas. Además, compara las actitudes de estos países hacia el tema del aprendizaje de un segundo idioma como parte integral de cada carrera universitaria. Para concluir, considera los efectos que estas actitudes tendrán en el futuro de los estudiantes de la educación superior en Colombia y en el Reino Unido.

Hay un dicho de los indígenas norte americanos que dice que "no se puede conocer a alguien hasta que hayas caminado en sus zapatos"<sup>11</sup>. Me gustaría pensar que durante los últimos 8 meses, tanto como sea posible, he tenido la oportunidad de caminar en los zapatos de los docentes y estudiantes de la Educación Superior colombiana. Además, está muy claro que una de las ventajas más grandes de este mundo globalizado en que vivimos actualmente, es que es muy fácil compartir nuestras ideas y hasta nuestros hábitos con gente de otros países y otras culturas. Los procesos y sistemas que a nosotros nos parecen normales y hasta elementales, a veces son considerados innovadores por nuestros propios vecinos. Teniendo esto en cuenta, me gustaría destacar algunos de los aspectos del sistema educativo de Colombia que, para mí, han sido los más llamativos, y compararlos con mis experiencias de la Educación Superior en mi propio país, sabiendo que es mucho lo que cada país puede aprender de los otros.

En primer lugar, una de las diferencias más grandes entre la Educación Superior en Colombia y la del Reino Unido, es el número de universidades e instituciones privadas. Mientras que en Colombia más del doble de las

---

<sup>11</sup> Proverbio norte americano traducido del inglés: "Never judge a man until you've walked two moons in his moccasins"

universidades públicas, son privadas<sup>12</sup>, de un total de ciento dieciséis universidades (116) en el Reino Unido, sólo una (1) es privada (Universities UK, n.f)<sup>13</sup>. Las matrículas de todas las otras universidades Británicas son subvencionadas por el gobierno aunque la mayoría de los estudiantes británicos todavía tienen que pagar más de tres mil libras cada año. De hecho, el gobierno Británico sólo introdujo matrículas universitarias en 1997 después de muchos años de un sistema de becas estudiantiles (Dearing, 1997). Al mismo tiempo, una de las primeras decisiones tomadas por el parlamento escocés después de su establecimiento en 1999, fue abolir las matrículas universitarias para todos los estudiantes escoceses que decidieran estudiar en su propio país (Parlamento escocés, 12/05/09). Desde esta fecha una organización gubernamental<sup>14</sup> ha cubierto el costo de las matrículas de estos estudiantes que están estudiando su primera carrera de nivel de pregrado.

Por todas estas razones entonces, ha sido una experiencia muy interesante para mí tener la oportunidad de trabajar para una universidad privada aquí en Colombia y ver las diferencias entre las instituciones privadas y las públicas en este país. Es indudable que las universidades privadas colombianas tienen la reputación de ser mucho más organizadas e eficaces en la administración, en comparación con las públicas y de cierto modo esto lo he comprobado con mi experiencia. Mientras que yo nunca he tenido problemas con la beca que recibo de la Fundación Universitaria del Área Andina, muchos de mis compatriotas que están trabajando en instituciones públicas han tenido que esperar mucho tiempo para recibir este dinero. También, muchos de ellos han sido afectados por las demostraciones y huelgas que pasan bastante a menudo en las instituciones

---

<sup>12</sup> Información dado por el Consejo Británico en una conferencia, 29/7/09, Bogotá

<sup>13</sup> La universidad de Buckingham, [www.buckingham.ac.uk](http://www.buckingham.ac.uk), es la única universidad privada en el Reino Unido.

<sup>14</sup> SAAS- Student Awards Agency Scotland (La Agencia Escocesa para la Asignación de Becas Estudiantiles), <http://www.saas.gov.uk/>

públicas aquí en Colombia, cuando los estudiantes se quejan de la falta de inversión del gobierno en la Educación Superior.<sup>15</sup>

Al mismo tiempo, es posible ver algunos de los inconvenientes de las universidades públicas no sólo en el sistema Colombiano sino también en el Escocés. Por ejemplo, los costos de la matrícula completa son cubiertos por el gobierno, los precios no han subido como los de las universidades inglesas. Por eso, para alguien de uno de los otros países que forman parte del Reino Unido<sup>16</sup> es considerablemente más económico estudiar en Escocia que en Inglaterra o Gales(Telegraph, 23/03/09).<sup>17</sup> Eso no sólo quiere decir que a veces estudiantes de estos países toman los plazos que realmente deben pertenecer a los estudiantes escoceses, sino también que las universidades escocesas no reciben tanto dinero como las inglesas y entonces, no pueden invertir tanto en la investigación y otros temas importantes. Por esta razón, desde la abolición de las matrículas para los estudiantes escoceses, muchos docentes han proclamado que temen que dentro de poco, esta falta de inversión se vea reflejada en la calidad de la Educación Superior en Escocia (BBC News, 10/10/09). Además, el porcentaje de deserción entre los estudiantes escoceses es más alto que el de los estudiantes de Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte. (BBC News, 4/06/09)<sup>18</sup> Uno de mis planteamientos, aunque difícil de probar, es que es posible que el hecho de que los estudiantes escoceses no tengan que pagar matrículas, ellos mismos y la falta de responsabilidad que eso implique, es una de la razones para que ellos abandonen sus estudios.

---

<sup>15</sup> Un buen ejemplo de eso fue las demostraciones que tuvieron lugar en mayo de 2007 después de la aprobación del Plan Nacional de Desarrollo.

<sup>16</sup> Inglaterra, Gales o Irlanda del Norte

<sup>17</sup> Las universidades de Inglaterra y Gales cobran hasta £3,225. Las escocesas cobran £1,775 (£2,825 por medicina).

<sup>18</sup> Dice que en Escocia el porcentaje es 9%, en Inglaterra 7.1% y en Gales 7.4%

En Colombia, por el otro lado, es imposible negar que de las mejores universidades del país, como la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional, sean públicas. En este sentido el Observatorio Social No. 18 para la Educación Superior en Bogotá y Colombia, (noviembre 2004), considera a la Universidad Nacional como la más prestigiosa del país en el año 2005, con la Universidad de Antioquia en el tercer lugar. No obstante, no hay duda de que en la mayoría de los casos, como las universidades inglesas, las universidades privadas tienen la oportunidad de invertir más dinero en la infraestructura y manejar sus recursos de manera diferente de aquellas que viven de los subsidios gubernamentales. Puesto que no forma parte del estado, los dueños de las universidades privadas pueden invertir el dinero de la manera que dispongan. Se puede decir que las universidades privadas pueden también escoger invertir sus recursos en implementos, elementos y demás que le permitan a los estudiantes ampliar sus oportunidades de aprendizaje. Esto es algo que he visto aquí en La Fundación Universitaria del Área Andina.

La Fundación Universitaria del Área Andina es una universidad privada de 26 años de experiencia y que cuenta dentro de sus estudiantes en gran parte con estudiantes colombianos de estrato medio - bajo. Ha recibido muchos reconocimientos por su trabajo en Proyección Social<sup>19</sup>, un tema que considera muy importante, y tiene un programa de voluntariado, en el que participan muchos estudiantes. Además, en su sede principal en Bogotá, tiene un centro médico que da, tanto a los estudiantes como a los docentes e administrativos, la oportunidad de consultar un médico fácilmente, y sin costo. Con el bajo número de instituciones públicas en Colombia, las universidades privadas son necesarias para garantizar que la gente que quiere estudiar tenga la posibilidad de hacerlo. Lo importante es que las universidades privadas no se aprovechen de los estudiantes y en su lugar, inviertan en programas y oportunidades que ayudarán tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad local y nacional en general

---

<sup>19</sup>El programa de Proyección Social ha recibido reconocimientos de la Alcaldía Mayor de Bogotá y Dansocial.

En el sistema Británico, los estudiantes que deciden estudiar una carrera como medicina, lo hacen no solamente, porque tienen los recursos económicos para hacerlo, sino que tienen vocación y las habilidades necesarias para desempeñarse de manera adecuada en esta profesión tan importante y respetada.

Otro aspecto de la Educación Superior Colombiana que me ha llamado mucho la atención está relacionada con mi propio trabajo aquí: la importancia del segundo idioma en la Educación Superior Colombiana. Soy parte de un programa de intercambio entre el ICETEX y el Consejo Británico que trae asistentes de inglés a Colombia para pasar un año académico trabajando en una institución educativa, normalmente de Educación Superior. Debemos acompañar las clases de inglés en sus clases y enseñar a la comunidad institucional sobre la cultura Británica. Es la segunda vez que he participado en un programa de intercambio con el Consejo Británico, puesto que en 2006 pasé ocho meses trabajando como asistente de inglés en un colegio estatal en Castilla-la-Mancha, España. Sin embargo, el aprendizaje de un segundo idioma no se considera especialmente importante en ese país. Aunque hay oportunidades de participar en programas bilingües dentro de la educación estatal, muchos padres no escogieron esta opción para sus hijos. Además, aunque el inglés forma parte obligatoria del bachillerato, no hay un examen oral (Martínez, Gimeno, Sevilla, octubre 2009) y entonces los estudiantes españoles no aprenden hablar en inglés. Por otra parte, en la Educación Superior española, el inglés no es obligatorio y en una encuesta de Eurostat (2009), España fue el país europeo con el más bajo porcentaje de adultos que manejan un segundo idioma, después del Reino Unido y la República de Irlanda.

En cambio, está muy claro que actualmente el Bilingüismo y, en especial, el inglés, forma una parte importante de la educación en general y sobre todo, de la Educación Superior aquí en Colombia. En este sentido, en el 2004 el Ministerio de Educación Nacional formuló el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que usando el Marco Común Europeo como referente, "se propone elevar la

competencia comunicativa en inglés en todo el sistema educativo y fortalecer la competitividad nacional...(en) todos los niveles que hacen parte del sistema: desde el Preescolar hasta el Superior." (Ministerio de Educación nacional, 2004).

Para demostrar los efectos de la implementación de este programa, voy a utilizar como ejemplo la Fundación Universitaria del Área Andina. El 26 de febrero de 2008, la Fundación Universitaria del Área Andina publicó su Plan Integral del Bilingüismo Areandino 2008-2019, que refleja los objetivos del Ministerio de Educación Nacional. El documento destaca que desde esta fecha, el inglés se convertiría en un requisito de grado para todos los estudiantes de la institución, sean técnicos, profesionales o tecnológicos, tanto para los estudiantes presenciales como para los de distancia. Como Colombia Bilingüe, en este momento el plan de Bilingüismo Areandino llega a 2019, después de esta fecha la universidad espera ser considerada una institución bilingüe. Además, como el Ministerio, la Fundación Universitaria del Área Andina usa los estándares europeos para analizar el nivel de inglés que cada estudiante debe lograr antes de graduarse.

En este momento, para los estudiantes de carreras profesionales, cuatro niveles de inglés son obligatorios, o un nivel A2.2 en los estándares europeos. Con este nivel los estudiantes deben ser capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (La Unión Europea, noviembre 2001).

Aunque está claro que un estudiante con un nivel A2.2 debe ser capaz de comunicarse en inglés, mientras sólo necesite vocabulario básico, la universidad

espera aumentar este nivel en los próximos años. Desde el primer periodo de 2011, el número de niveles obligatorios de inglés para profesionales subirá a cinco y en 2019 ocho niveles de inglés serán obligatorios para los estudiantes de estas carreras, equivalente a un nivel B2.2. Este nivel no sólo supera el nivel de inglés que actualmente requiere el examen ECAES<sup>20</sup> sino también dará al estudiante una gran base en el idioma. Además, los niveles séptimo y octavo de inglés que se propone la institución incluirán inglés técnico relacionado con las materias estudiadas por el estudiante y de esta manera, ayudarán al estudiante en el mundo del trabajo.

Como dice el estándar europeo, las personas con un nivel B2.2 deben entender las ideas principales de textos complejos, que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones (Unión Europea, noviembre 2004).

Es muy importante notar que el Marco Europeo refiere no sólo a la habilidad de entender el inglés escrito, sino también a la necesidad de ser capaz de hablar con y entender hablantes nativos y de escribir textos en inglés. Por eso, los cursos de inglés ofrecidos por la Fundación Universitaria del Área Andina, dan importancia a las cuatro competencias básicas de un idioma: leer, escuchar, escribir, y hablar.

Es importante destacar, que el Plan Integral del Bilingüismo Areandino no sólo refiere a los estudiantes de la institución sino a la comunidad universitaria en general: "Artículo Noveno.- El Plan Integral de Bilingüismo Areandino – PIBA – cubre a docentes y personal administrativo de la Fundación. En tal caso los planes

---

<sup>20</sup> El estudiante sólo puede lograr nivel B1 o B1+



de capacitación institucional darán relevancia a la ejecución del citado Plan." (Consejo Superior, Fundación Universitaria del Área Andina, febrero 2008).

De hecho, en el documento PIBA, la Fundación Universitaria del Área Andina destaca que no sólo quiere que los estudiantes, docentes e administrativos de la universidad tengan las competencias básicas de manejo de un segundo idioma sino también que la institución espera "fomentar la cultura del bilingüismo de tal modo que comprometa a todos los estamentos de la comunidad que conforma la Fundación Universitaria del Área Andina" (Consejo Superior, 2008).

No hay duda de que tanto la Fundación Universitaria del Área Andina como el Ministerio de Educación colombiano, se han dado cuenta de que en el mundo de hoy, el manejo de un segundo idioma es esencial, si los profesionales colombianos quieren competir en los mercados internacionales. El documento de Colombia Bilingüe, lo plantea muy claramente, cuando dice que la economía colombiana: "está cada vez más integrada con los mercados internacionales. Un segundo idioma es el vehículo necesario para poder aprovechar sustancialmente las ventajas que nos ofrecen" (Ministerio de Educación nacional, 2004).

Por el contrario, el sistema educativo del Reino Unido se parece más al sistema español que al colombiano, en lo que se trata de el manejo de un segundo idioma. Mientras que en los colegios es obligatorio estudiar por lo menos un idioma extranjero hasta los dieciséis (16) años, la encuesta de Eurostat muestra que uno de cada dos estudiantes Británicos no escoge estudiar un idioma extranjero en su último año al colegio. (Eurostat, 2009). Al mismo tiempo, en la universidad no hay necesidad de estudiar un segundo idioma si ellos no quieren hacerlo. Esta tendencia de elegir otras asignaturas en lugar de los idiomas es muy preocupante y difícil resolver. Desafortunadamente, puesto que el inglés está considerado el idioma internacional, hay un pensamiento entre los británicos que como todo el mundo habla inglés - algo que en primer lugar es falso- no es necesario para ellos aprender otro idioma. Sin embargo, aunque sea cierto que en muchos casos el inglés ha sido elegido como segundo idioma, eso no quiere decir

que los británicos no tengan la necesidad de hablar otro. La formación de la Unión Europea, los efectos de la crisis económica y el crecimiento de otros idiomas como el mandarín<sup>21</sup>, evidencia que actualmente el aprendizaje de un idioma extranjero como el francés o el alemán, es aún más importante que antes, para los estudiantes Británicos .

Sin embargo, no cabe duda de que la calidad de la educación que reciben los pocos estudiantes que escogen estudiar idiomas extranjeros en el Reino Unido es muy alta. En primer lugar, en los colegios y especialmente en las universidades, se considera necesario estudiar no sólo el idioma sí mismo, sino también la cultura, la historia y la literatura de los países donde se lo habla. Estos estudios enriquecen el idioma para el estudiante, dándole la habilidad de comunicarse con hablantes nativos en una manera más natural y bien informada. Al mismo tiempo, los estudiantes británicos tienen la oportunidad de viajar y experimentar estas culturas para sí mismos, puesto que es obligatorio que todos los estudiantes que adelantan estudios en idiomas extranjeros en las universidades Británicas pasen un año académico fuera del país. Pasan este tiempo enseñando inglés y asistiendo a una universidad extranjera o trabajando en un negocio. De esta manera, con la oportunidad de practicar el idioma, además de llegar a comprender la cultura, los estudiantes británicos reciben muy buenas bases para su aprendizaje. No obstante, la alta calidad de la enseñanza de los idiomas extranjeros en el Reino Unido, no puede compensarse por la falta de interés en los idiomas de la población en general.

Sé de mi propia experiencia que la oportunidad de pasar tiempo en países donde se habla el idioma que estás aprendiendo, es una experiencia estupenda que te ayuda mucho en todas las competencias del idioma. Sin embargo, está claro que en un país como Colombia sería imposible para la mayoría de estudiantes salir del país, ya que es difícil conseguir una visa para viajar a Europa o a los Estados Unidos y que el valor del peso colombiano es muy poco

---

<sup>21</sup> El mandarín es el idioma más común del mundo.

comparado con el dólar y el euro.<sup>22</sup> Entonces, para las competencias de escuchar y hablar, la presencia de asistentes de inglés, o mejor dicho, de hablantes nativos, es invaluable, especialmente en las universidades públicas y en universidades privadas como la Fundación Universitaria Área Andina, donde la mayoría de los estudiantes, por lo menos hasta ahora, no han tenido la oportunidad de salir de Colombia. Si consideramos que hay treinta (30) asistentes británicos trabajando en instituciones por todo Colombia, además de asistentes de Jamaica, los Estados Unidos, Francia y hasta la República Popular de China, está claro que la Fundación Universitaria del Área Andina no es la única institución de Educación Superior en Colombia que ha dado importancia al bilingüismo y al programa de Colombia Bilingüe 2004-2019.

## CONCLUSIONES

Como podría esperarse, los sistemas de Educación Superior de Colombia y del Reino Unido son muy diferentes en muchos aspectos, entre ellos, se evidencia en el número de instituciones públicas y privadas, y la importancia que cada país da al tema del aprendizaje, enseñanza y manejo de un segundo idioma.

Es evidente que hay fallas en los dos sistemas. En primer lugar, aunque casi todas las Universidades Británicas son públicas, los estudiantes de Inglaterra y Gales tienen que pagar matrículas altas, algo que discrimina a los estudiantes de estrato bajo. Además, aunque en Escocia el gobierno cubre las matrículas universitarias de todos los estudiantes escoceses de pregrado, este sistema ha causado muchos problemas e inquietudes, entre otras que la calidad de la educación ofrecida por las instituciones escocesas, sufrirá como resultado de una falta de recursos financieros. Por otro lado, existen en Colombia algunas universidades públicas de alta calidad que ofrecen a estudiantes inteligentes y

---

<sup>22</sup> 17/03/10, 1 dolar estadounidense= 1.894.50 pesos colombianos. 1 euro= 2.598.83 pesos colombianos.

talentosos la oportunidad de estudiar sin pagar matrículas grandes. Sin embargo, estas universidades son pocas y suelen ser desorganizadas en términos administrativos.

Al mismo tiempo, en el Reino Unido, cada universidad pública como criterio de ingreso para un estudiante el resultado en sus exámenes de entrada, esto con el fin de ser aceptado en una carrera, esto depende del privilegio de cada universidad y de la dificultad de la profesión elegida. Además, las matrículas de cada universidad son casi iguales. En Colombia, por otro lado, el sistema no es tan congruente y por eso, es posible que un estudiante pueda entrar en una carrera, en lugar de otra persona que tiene mejores resultados, pero no tantos recursos económicos.

Creo que la Educación Superior en Colombia se beneficiaría con un sistema más coherente, como el del Reino Unido, tanto en el valor de las matrículas de cada universidad, como en los resultados que un estudiante tiene que lograr para ingresar a una carrera específica. Sin embargo, opino que los académicos británicos pueden aprender algo de la educación colombiana, ya que sería muy bueno tener universidades de alta calidad como la Universidad Nacional, donde los estudiantes no tienen que pagar matrículas altas.

Por el otro lado, la actitud hacia el aprendizaje de un segundo idioma, dentro de la Educación Superior, es muy diferente en los dos países. Desde la publicación del programa Colombia Bilingüe por el Ministerio de Educación colombiano en 2004, las instituciones de Educación Superior en Colombia se han convertido el inglés en aspecto importante de cada carrera, y en especial de las carreras profesionales, como hemos visto en el ejemplo de la Fundación Universitaria del Área Andina. Desafortunadamente, a pesar de que forma parte de la Unión Europea y que hay muchas oportunidades para los británicos estudiar y trabajar en el extranjero, el gobierno del Reino Unido no ha promovido los idiomas extranjeros, ni dentro de los colegios estatales, ni en la Educación Superior. Mientras que es cierto que en muchos otros países el inglés es

estudiado como segundo idioma, eso no quiere decir que no es necesario que los británicos manejen otro idioma. De hecho, con la obligatoriedad de un segundo idioma en muchos países europeos, los estudiantes británicos que sólo hablan inglés están en desventaja.

Es importante destacar que el Reino Unido debe estudiar el ejemplo de países como Colombia y darse cuenta de que si los estudiantes británicos de Educación Superior no empiezan a estudiar un segundo idioma, como requisito de grado de cualquier carrera, estarían en desventaja frente a otros egresados que pueden considerarse internacionales por el manejo de un segundo idioma. Colombia, por otro lado, con su plan de bilingüismo está invirtiendo en el futuro de sus profesionales y asegurándose de que ellos serán capaces de competir en los mercados internacionales.

## REFERENCIAS

BBC News (10 de octubre 2009), recuperado del web 15 de marzo 2010,  
[http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/scotland/8246907.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/8246907.stm)

BBC News (4 de junio de 2009), recuperado del web 15 de marzo 2010,  
[http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/8083373.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8083373.stm)

Consejo Superior, Fundación Universitaria del Área Andina, Plan Integral del Bilingüismo areandino, 28/02/08

Dearing, R. Sir, (1997), The Dearing Report, recuperado por web 14 marzo 2010  
<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>

E.U. Business Ltd, (2009), Recuperado del web 15 marzo 2010,  
<http://www.eubusiness.com/news-eu/education.m2/>, September 2009, 15.50 CET

Flores Magon, M. (2007) ¿Qué está pasando con la Universidad Pública? Recuperado del web 14 marzo 2010,  
<http://colombia.indymedia.org/news/2007/05/64274.php>

Gimeno Sana, A et al, Resultados encuesta profesores 2o bachillerato nueva prueba de lengua extranjera, recuperado del web 17 de marzo 2010,  
<http://www.upv.es/ingles/documentos/informe.pdf>

Grimes, Barbara F. (1996), Ethnologue, 13th Edition, recuperado del web el 14 de marzo 2010, <http://www.photius.com/rankings/languages2.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2005) Colombia Bilingüe, recuperado del web 14 de marzo 2010, <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2008), Pruebas de Inglés alineadas al Marco Común Europeo, recuperado del web 13 de marzo 2010,  
[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_icfes.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_icfes.pdf)

Programa de Proyección Social de la Fundación Universitaria del Área Andina, (2009), Gestion Social, recuperado del web 15 de marzo de 2010,  
[http://www.areandina.edu.co/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=601&Itemid=467&lang=en](http://www.areandina.edu.co/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=601&Itemid=467&lang=en)

The Scottish Parliament, The Information Centre, (2009) Tuition Fees (Documento sobre los cambios en las Matrículas), Recuperado del web 15 marzo 2010  
[http://www.scottish.parliament.uk/business/research/pdf\\_res\\_notes/rn99-02.pdf](http://www.scottish.parliament.uk/business/research/pdf_res_notes/rn99-02.pdf)

The Student Room, (s.f.) Medical Schools in the UK, recuperado del web 17 de

marzo, 2010, [http://www.thestudentroom.co.uk/wiki/Where\\_to\\_Study\\_Medicine](http://www.thestudentroom.co.uk/wiki/Where_to_Study_Medicine)

The Telegraph, (2009), Funding University Fees: The Help you can get from Grants and Loans, recuperado del web 16 marzo 2010, <http://www.telegraph.co.uk/finance/personalfinance/5036154/University-tuition-fees-The-help-you-can-get-from-grants-and-loans.html>


La Universidad de la Sabana, (2006), Informacion General, Medicina, recuperado del web 16 de marzo, <http://www.unisabana.edu.co/pregrado/medicina/informacion.html>

XE, (2010), pagina de cambios de dinero, recuperado del web 17 de marzo 2010, [http://www.xe.com/ucc/convert.cgi?Amount=1&From=USD&To=COP&image.x=58&image.y=2&image=Submit,](http://www.xe.com/ucc/convert.cgi?Amount=1&From=USD&To=COP&image.x=58&image.y=2&image=Submit)

1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

## **2.4. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: CUANDO SABER HACER NO ES SUFICIENTE**

*-EL CASO DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA EN LA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-*



DIANA PATRICIA MEJIA  
[nanimejal7@yahoo.es](mailto:nanimejal7@yahoo.es)

DIANA PATRICIA HUERTAS  
[patriciahuertas3@yahoo.es](mailto:patriciahuertas3@yahoo.es)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Bogotá, Colombia



## INTRODUCCIÓN

Dentro del discurso educativo, la formación en competencias tiene gran acogida y parece se ha convertido en la regla general. “El saber hacer en contexto” parece poseer una lógica incuestionable, especialmente en el caso de la Educación Superior. Los futuros profesionales requieren saber como desempeñar su empleo, la universidad forma profesionales eficaces, que respondan a las necesidades del mercado laboral; la sociedad, por su parte, garantiza que los profesionales sean aptos para ejercer su profesión. Pareciera que todo está asegurado y muchas facultades y programas de Educación Superior estuvimos convencidos de ello. No paso mucho tiempo para que la realidad nos cuestionara e hiciera evidentes los problemas de la formación en competencias.

En primer lugar, producto de las reflexiones de los docentes, se interrogó sobre el papel de la Universidad, su relación con la construcción de conocimiento pertinente para la sociedad y específicamente para el área de la psicopedagogía. Surgió la necesidad de pensar en los aspectos políticos, ideológicos que están en el fondo y que finalmente deterioran la posibilidad de una educación diferente, con la calidad que requiere el país. Ello sumado al compromiso de pertenecer a la universidad pública, que en nuestro contexto, el único discurso contra hegemónico circulante.

En segundo lugar, estos planteamientos obligan a pensar un sistema ideal en una sociedad cambiante. En el caso educativo y específico del programa, los espacios formales, no formales e informales en los que históricamente el psicopedagogo ha sido constructor y creador de programas, propuestas, etc – no sólo ejecutor- su labor fue más allá de “saber hacer”. Dar respuesta a tal complejidad desde, el campo curricular, implicaría, por ejemplo, duplicar el número de asignaturas, modificar el tiempo y los espacios, para tener un “brochazo de

todo”. Pero ¿qué garantizaríamos con ello? Una sobre saturación del estudiante, retazos de conocimientos difíciles de articular y la pregunta constante: ¿Para qué estudiamos esto? Y la respuesta poco satisfactoria, “algún día lo necesitarás”. Esa perspectiva de futuro incierto, de conocimiento instrumental y operatorio, que finalmente sirvió de poco en los sitios de práctica y a los egresados, es lo que hoy nos lleva a cuestionar el modelo de competencias como un “saber hacer” o como un cúmulo de “saber que” academicista. Entendiendo entonces que la formación del psicopedagogo incluye o debe incluir: interdisciplinariedad, sólidas bases teóricas y prácticas, formación continua, formación personal y humana que comprende: madurez personal, capacidad de comprensión y de escucha empática, respeto, sensibilidad, flexibilidad y apertura, capacidad de coordinar y dinamizar, habilidad para las relaciones personales, facilidad para la comunicación, seguridad, capacidad de planificación, sentido crítico y capacidad de autoevaluación y autocrítica.

De esta manera la preocupación en la educación superior, debe ir más allá de la prioridad en la formación en competencias para el mercado laboral, la consecución de empleo y titulaciones. Esto hace necesario que los retos que particularmente tiene ante sí el psicopedagogo, le permitan comprender el mundo que le rodea y reconocer así la vertiente educativa en los fenómenos sociales políticos y culturales que se producen continuamente. Especialmente en el campo educativo, en la formación de maestros, las competencias deben estar repensadas en la perspectiva del conocimiento reflexivo y significativo, la reconstrucción de la sociedad y del sujeto mismo, desde un paradigma transformativo, crítico y ético. Por ello, en la formación del Licenciado de Psicología y Pedagogía, el espacio de la práctica pedagógica esta concebido como momentos de construcción y reconstrucción del conocimiento psicopedagógico, en el que la investigación se convierte en un eje articulador y un posible marco de comprensión y transformación ante la complejidad del sistema educativo colombiano.

## **Educación superior y competencias**

La educación superior requiere ser repensada desde otras perspectivas, que le permitan encontrar su lugar en la sociedad, en la producción de conocimiento y en la formación de profesionales. No es extraño encontrar fuertes crisis entre los programas, sus planteamientos, las expectativas de docentes, estudiantes y campo profesional; lo que en un tiempo se consideró deseable en la formación, hoy es obsoleto y cuestionable. Así la relación entre formación y titulación no parece ser tan clara y confiable como en otros tiempos.

La educación superior, como intersección entre escuela y trabajo, ha dejado de seguir principios causales. A nivel curricular, no basta con exponer a los jóvenes con las teorías durante varios semestres, para presumir que exista un nivel de conocimiento que les permita desarrollarse en las praxis, la creencia poco discutida sobre la aplicación de las teorías en las prácticas, para que fueran estos los marcos que condujeran las formas de actuar profesionalmente; esta perspectiva prescriptiva y normativa, de la relación con el conocimiento, cae ante la complejidad de la realidad educativa, social y cultural, que cada vez es más compleja y requiere de vías no pensadas, ni siquiera imaginadas.

En este contexto surgen preguntas sencillas, en el escenario de la formación universitaria: ¿Competente para qué? ¿Para el desempeño de un cargo o de una profesión? ¿Para resolver los problemas que le competen desde su campo de conocimiento? ¿Para superar los procesos de calificación, clasificación y exámenes? ¿Para convertirse en un ser humano “integral”? ¿Para la crítica y transformación del sistema y la sociedad? ¿Para todas las anteriores y otras más? ¿Es posible realizar esto mediante los procesos curriculares y académicos que poseemos actualmente? Basta con hacer una revisión superficial a nuestros proyectos educativos, para darnos cuenta de las intencionalidades de los mismos y sus posibilidades de ser realizados en ciclos de semestres, por cinco años. La universidad, se ha convertido en un campo infinito, cuestionable desde cualquier

perspectiva, por su imposibilidad de poder cumplir con sus propósitos.

Como espacio formativo, no deja de debatirse en la formación para el empleo, la producción de conocimiento a través de la investigación y el impacto social que requiere generar. La sociedad, espera “productos y evidencias”, los estudiantes se convierten en objetos, que adquieren conocimientos técnicos instrumentales para el ejercicio de una profesión, al punto que en la actualidad dichas competencias son evaluadas por medio de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES). Esta visión técnica del conocimiento que Ronald Barnett (2001:30) la caracteriza como unidimensionalidad, puede tomar diferentes formas. Citando a Ben Aggar (1991:130) afirma *“en esta sociedad, cuanto más se confía en el conocimiento y la cultura computarizados y enlatados, se hacen menores las posibilidades de pensar, hablar o escribir críticamente acerca de la totalidad social”* (2001:31). Además, las profesiones no se insertan en marcos amplios de conocimiento, la especialización de los conocimientos hace que los problemas complejos de la sociedad solo sean analizados fragmentariamente, algo así como una pastillita para cada mal, sin que permitan verdaderos espacios de interdisciplinaridad y marcos más amplios de comprensión de los fenómenos. En muchas ocasiones, diversos programas de la misma universidad asisten a un mismo lugar de prácticas, sin que entre ellos se genere ningún tipo de comunicación o trabajo conjunto, que propicie el diálogo profesional, ni propuestas conjuntas más estructurales.

Por otra parte los problemas “prácticos”, de “la vida real” no solo ofrecen cuestiones disciplinares que resolver competentemente, muchos de ellos están cargados de cuestiones, éticas, morales, políticas e ideológicas. Morin (1984) plantea *“este problema no es meramente epistemológico sino Ético. El pensamiento reductor unidimensional no es inofensivo: tarde o temprano desemboca en acciones ciegas, que al actuar sobre el tejido de lo real conducen a consecuencias incontrolables. Por lo tanto la búsqueda del método supone no un problema meramente metodológico, sino una redefinición del concepto de razón”*.

En este sentido el escenario educativo superior debe atender estos asuntos, puesto que como institución posee fragilidad, ante la proliferación de instituciones de carácter técnico y tecnológico, que en la actualidad responden más asertivamente a las expectativas de este tipo de conocimiento y los recursos económicos de los interesados. Ellas serán las encargadas de formar para el trabajo, y ¿cuál es el lugar de la Universidad? Ello implica redimensionar al menos dos nociones, la comprensión de la función misma de la universidad y del tipo de competencia o mejor, de la relación que se pretende formar entre el profesional, su conocimiento, las formas de inserción del mismo a los campos sociales y culturales.

Frente a la primera noción anteriormente expresada, este escrito se limitará a recordar el carácter profesionalizante de la universidad en Latinoamérica. Es decir, los jóvenes se inscriben en las universidades con el fin de obtener el reconocimiento social que les permita ejercer una profesión, con la cual obtendrán un empleo y un sustento económico. De entrada ello genera una serie de expectativas y un imaginario colectivo frente a sus procesos formativos y a lo que se considera se debe enseñar y aprender. Lo cual afecta directamente la segunda noción: la competencia.

La existencia y diversidad de definiciones de competencia, término traído de la tradición empresarial, junto con otros lenguajes como habilidad, capital humano, eficacia, eficiencia, entre otros, posee diversas concepciones de acuerdo en el contexto que sea aplicada o referida. En la educación superior, la competencia puede comprenderse fundamentalmente desde tres perspectivas:

La primera referida a unas forma de conocimiento, especialmente a los aspectos cognitivos que requiere de procesos prácticos, tiene asociaciones con términos como cognición, estructuras de pensamiento, elaboración conceptual, inteligencia (as). Aquí también caben propuestas psicolingüísticas como las de Chomsky, y las famosas competencias para interpretar, argumentar y proponer, tan de moda en la década pasada.

Otra interpretación de competencias en este ámbito, se puede citar con el “saber”. Echeverría (1996), propone descomponer las competencias profesionales desde los pilares de la educación propuestos por UNESCO; estas competencias son:

- **Competencia técnica (saber):** tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.

- **Competencia metodológica (saber hacer):** aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

- **Competencia participativa (saber estar):** atender al mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.

- **Competencia personal (saber ser):** tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones”.

La segunda referida al contexto político y social de la competencia, producto de las últimas reformas educativas, en la que se le asocia con conductas observables y se clasifica con desempeños; es allí donde emerge la idea de competencias laborales, competencias profesionales, socio- ocupacionales o para el mundo laboral. En este contexto el concepto de competencia está amarrado a la formación en educación superior.

Un tercer planteamiento de esa noción, es en el campo educativo, en la que se asocia con finalidades de la formación y formas de actuación deseable. Se utiliza indistintamente en los procesos de planeación y de evaluación. Lo que

puede considerarse aceptable en el marco de esos procesos. Sin embargo, lo que no se puede admitir es limitar el sentido de la formación y del currículo, se limite a las posibilidades de las competencias.

En este sentido Ronald Barnett (2001:221) ha planteado la existencia de tres versiones de competencia la operacional (saber cómo), la académica (saber qué) y del mundo de la vida (conocimiento reflexivo).

La competencia académica vinculada con los desempeños y dominios de disciplinas propias del campo académico, las metacogniciones entorno a las comprensiones de los mismos contenidos.

La competencia operacional muy difundida en la actualidad que corresponde al seguimiento de los desempeños, los resultados, las estrategias y las normas a seguir.

Y la competencia del mundo de la vida tomada desde Habermas y desde la cual se aprecia la importancia que tiene la educación para el mundo de la vida pero mas aun el valor de esta en el nivel de educación superior para la vida misma, donde se dejen atrás tecnicismo y procedimientos, paradigmas intelectuales y disciplinares, y se propicien una competencia desde las experiencias humanas, los meta - aprendizajes, el conocimiento reflexivo frente a las situaciones que en la vida cotidiana se encuentran.

Estas cuestiones se acentúan en el campo de las ciencias sociales y específicamente en la formación de educadores. No puede pensarse en formar un docente que sea un simple aplicador de técnicas para la enseñanza. Su trabajo en la formación de seres humanos, como mediador del conocimiento y constructor de cultura, impide generar un derrotero de competencias técnicas e instrumentales.

## **Competencias para la formación de docentes: ¿posible?**

Las experiencias y los sistemas de competencias para el campo educativo surgen de la adaptación de los Sistemas de Evaluación de las Empresa. Este modelo se quiso imponer para la institución escolar la tendencia conocida en la administración de empresa como "Desarrollo Organizacional" que busca aumentar la eficacia de las instituciones. Sin embargo, aunque la escuela quiera ser vista como empresa siempre va a tener rasgos que la distinguen de cualquier otra organización, tales como sus finalidades y "productos", ya que en la escuela, el trabajo realizado es con y para seres humanos, caracterizados por su heterogeneidad. Tal vez de ahí surge la mayoría de preguntas, incoherencias y vacíos que ocurren con la formación tradicional en competencias (saber cómo y saber qué).

El proponer un modelo de competencias y desempeños para formar al profesor tiene tres implicaciones teóricas; la primera que existe un "modelo ideal", la segunda aceptar que el conocimiento es una adquisición que puede ser regulada externamente, y su finalidad será obtener unas conductas deseables en un contexto determinado. Y tercero, aceptar que el poseer ciertos conocimientos teóricos es garantía de la transformación de la práctica.

El otro aspecto referido a las competencias es su relación con los desempeños del futuro docente, se conceptualiza como lo expone Hugo Cerda (2000). "en el lenguaje corriente se habla de desempeño cuando una persona realiza el trabajo que el corresponde a un cargo, profesión o empleo determinado. En la mayoría de casos existen manuales de normas o funciones que señalan las actividades o los servicios que se deben realizar en cada caso" Esta formación entre lo esperado o deseable versus lo respondido u actuado, es útil en aquellos cargos rutinarios, de orden instrumental, en los cuales pueden existir expertos que construyan listas de cotejo, por ejemplo, en la fabricación de productos, pero es



poco útil para el campo educativo.

Si se entiende al maestro como un simple contratista que posee unas obligaciones contractuales tendría sentido hablar de competencias operacionales (saber cómo), o académica (saber qué), su labor tendría que ver con la trasposición didáctica y con ser un experto en la disciplina, que traslada el conocimiento científico al aula, mediante estrategias didácticas. Ello desconoce que de la profesión que van más allá de los problemas didácticos. En este sentido según los profesores Díaz Barriga e Inclan Catalina (2001:20) afirman *“el maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos como en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones (maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa en Argentina) el problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a discursos”*

Pero actualmente, los discursos del maestro como intelectual de la cultura, transformador de la sociedad y profesional que reflexiona sobre sus prácticas, invita a pensar que los maestros requieren otro tipo de formación que incluyan el desarrollo de competencias para el conocimiento reflexivo y crítico, que les permitan ser generadores de conocimiento, puesto que las realidades de la escuela, ese mundo de la vida que allí se teje, requiere de sus profesionales, nuevas formas de constituir la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con los contextos, incursionando con el conocimiento que posee y el que es capaz de construir.

## **El caso del programa de Psicología y Pedagogía: La imposibilidad de las competencias laborales<sup>23</sup>**

Ante los anteriores planteamientos e interrogantes es necesario detenerse en el contexto colombiano y particularmente en el de la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de formación del profesional en Psicología y Pedagogía el reto de construir, reconstruir y transformar el conocimiento como práctica de su disciplina en el contexto de las necesidades institucionales, es una función diaria inherente a su desarrollo profesional. La comprensión de la teoría (saberes) y su aplicación a través de la enseñanza como práctica y más concretamente como práctica social, encaminada a la formación de seres humanos, significa que se trata de una actividad que busca justificar su valor en las acciones formativas y no sólo en lo que se obtiene como resultado, no puede desconocer, por tanto, la capacidad reflexiva como práctica del profesor en la producción de conocimiento que llega a ser orientadora del entramado complejo del quehacer pedagógico, distinto al ejecutor de unas competencias y unos estándares ya dados.

De ahí que la intervención del maestro, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social, debe ser considerada como un auténtico proceso de reflexión e investigación de la acción. Para ello, en el actual plan de estudios la investigación está desarrollada en el espacio denominado, investigación Pedagógica, desde cada área de interés.

Lo anterior cobra relevancia en la formación de este licenciado cuando su rol se desempeña fuera del ámbito formal y se traslada a necesidades educativas específicas en los espacios no formales e informales, donde esa práctica social requiere ser comprendida dentro de paradigmas que favorezcan el desarrollo del conocimiento y la transformación personal y social, no sólo del futuro profesional, sino de la realidad misma y sus actores.

---

<sup>23</sup> Parte de este documento pertenece a Huertas Diana Patricia y comité de prácticas (2003) La Práctica Pedagógica En La Licenciatura En Psicología Y Pedagogía

Por otra parte, la concepción de la práctica en sí misma, que puede ser sesgada de acuerdo a los antecedentes conceptuales y la historia de vida de los actores involucrados, por esto la reflexión, como un ejercicio de intersubjetividad es la que realmente constituye el nuevo conocimiento “objetivo”, que en el caso psicopedagógico está en mora de ser sistematizado y socializado con mayor insistencia. No puede escapar la reflexión sobre las nuevas demandas de la profesión, tanto al interior de los énfasis, como de las nuevas necesidades educativas, por ejemplo, en las áreas del currículo e integración, la evaluación, la gestión, la internacionalización de la educación, la atención a la diversidad y las nuevas formas educativas de orden no formal e informal como la ciudad educadora, son muestra del reto que asumirá la práctica educativa.

Es allí donde requiere el desarrollo de competencias para la reflexión del contexto educativo es una posibilidad en la formación de docentes. El problema se centra no en los problemas lingüísticos del termino competencia, sino en las implicaciones formativas que esta constituye. La apuesta por la investigación como estrategia de formación del pensamiento crítico y reflexivo, permite que sean las realidades educativas, las que reten al profesional, y que a través de sus propios elementos que genere hipótesis, problemas, teorías o programas de intervención. El balance de casi siete años de propuesta nos permite afirmar que, cuando el estudiante y su grupo se enfrentan a los problemas propios de las instituciones, producto de sus creencias, de su cultura, imaginarios u otros, y su trabajo se concentra en las necesidades de las instituciones que se convierten en parte de las propias, el interés de todos por aprender y construir es natural. Ello exige que los estudiantes se concentren en una institución durante los cuatro semestres, comprendiendo el carácter de los procesos y permitiendo una evaluación constante. El conocimiento emergente no solo es producto de la interacción entre los investigadores, es validado por las comunidades educativas, quienes no solo lo reciben sino que le dan su sentido de pertinencia y validez.

Este proceso también ha permitido reconocer algunas debilidades en este tipo de propuestas, primero en el tutor, puesto que la mayoría de los docentes

universitarios fuimos formados en competencias academicistas, es decir le rendimos culto a las teorías y les damos niveles de verdad absoluta. El desarrollo de nuestro pensamiento crítico y reflexivo es limitado, y se queda en relaciones binarias de lo bueno y lómalo, lo bien hecho y lo mal hecho o en ser repetidores de discursos críticos altamente seductores, en una crítica constante al sistema, pero que no trasciende del nivel discursivo. Otro aspecto, tiene que ver con las comprensiones y conceptualizaciones sobre la investigación y la poca o casi nula participación de los docentes en la investigación formal. Para la mayoría de docentes su experiencia en investigación se limita a la elaboración de su tesis de maestría o especialización. Nuevamente, los problemas de la formación se hacen evidentes, pues la formación posgradual, posee diferentes paradigmas e intencionalidades.

Las diferencias estructurales entre estudiantes hace que sus construcciones sean dispares y tiendan a ser excluyentes, pues el nivel de exigencia en las diferentes construcciones a nivel de la intervención, de la constitución del objeto, y de las exigentes dinámicas que exige la práctica investigativa, hace que los estudiantes “aventajados” sientan que el proceso es ambiguo con falta de profundidad y formación para sus intereses investigativos y por consiguientes profesionales.

Las entidades que han sido escenario de esta propuesta de práctica investigativa que diferentes grupos de estudiantes han venido desarrollando han acogido cada una de las experiencias significativas ejecutadas, valorando resultados, propuestas e intervenciones, que han partido de las realidades encontradas en escenarios de educación formal, no formal, comunidades indígenas, fundaciones, ONG's, cárceles donde se reconoce que el trabajo desarrollado es oportuno, idóneo, profesional y humano, propio de un licenciado en psicología y pedagogía.

Los estudiantes afirman que el proceso ha beneficiado y proporcionado a su

formación profesional experiencias desde la praxis que fortalecen ir mas allá del pensar en validar, contrastar y analizar teorías donde la interacción con el otro, con su sentir, con sus necesidades ha propiciado el continuo pensar y repensar en su actuar alejándolo de visiones instrumentales, dejando de lado así miradas altruistas que le permitan ver al otro como un sujeto integral que requiere ser reconocido en las nuevas exigencias sociales en el actual mundo globalizado

Es por lo tanto que la formación en competencias para la educación superior debe ser un tema de debate entre los académicos de los programas, pero especialmente en los micro currículos de los docentes, cuando nos exponemos a las aulas, debemos preguntarnos si formamos profesionales para qué sociedad, que lo que se enseñe sea pertinente para los 4 o 5 años próximos a cuando obtenga el grado, que no solo se hallan fortalecido las estrategias para el desarrollo de conocimiento, sino también destrezas, valores y habilidades frente a los retos que tiene ante sí para permitirle comprender el mundo que le rodea y reconocer así los fenómenos sociales políticos y culturales tanto en el aula, la institución, la familia, la comunidad, en la vida misma. Un profesional que se convierta en un agente de cambio que vierta en la sociedad del presente siglo, pero ante todo un mejor ser humano cuando termine sus estudios

## REFERENCIAS

AYUSTE Ana, Flecha Ramón, López Palma Fernando, Lleras Jordi. (1994) Planteamientos de la Pedagogía Crítica, Comunicar y transformar colección Biblioteca de Aula. Barcelona.

BARNETT, Ronald (2001). Los límites de la competencia. México: Gedisa.

BISQUERRA R. Modelos de orientación e intervención Psicopedagógica.

CERDA Hugo. (2000) La evaluación como experiencia total. Bogotá. Magisterio

DIAZ BARRIGA, Ángel; INCLAN ESPINOSA, Catalina. 2001. El docente en las reformas educativas.: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación. (OEI). Número 25.

DIAZ BARRIGA, Ángel; INCLAN ESPINOSA, Catalina. 2001. El docente en las reformas educativas.: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación. (OEI). Número 25.

DUKE D. y Stiggins R. (1997) Mas allá de la competencia mínima. Capítulo 7. En MILLMAN J Y DARLING – Hammond L. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid. Muralla. S.A.

ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MORIN, Edgar (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro UNESCO. .

PERAFAN Andrés (1999) Pensamiento acción y desarrollo profesional del docente. Revista investigación educativa y formación docente. Año 1. No 1. Mayo. Universidad del Bosque.

PORLAN Y RIVERO, (1998) El conocimiento de los profesores.

RODRÍGUEZ (1998). La Formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia.

Schon Donald (1983) Las profesionales reflexivos.

Vicerrectoría Académica. (2001). Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN documento No 9. Universidad Pedagógica Nacional.

## 2.5. LA TUTORÍA Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

M. en C. AMALIA CLARA TORRES MARQUEZ  
[clarita\\_tm@hotmail.com](mailto:clarita_tm@hotmail.com)

M. en C. EVA CRUZ MALDONADO  
[evicruz@yahoo.com](mailto:evicruz@yahoo.com)

LUISA NAYELI MEDRANO RIVERA  
Alumna Investigadora PIFI de UPIICSA  
[Luisa\\_nayeli@hotmail.com](mailto:Luisa_nayeli@hotmail.com)

UPIICSA, del INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL  
México D.F

## INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta varios desafíos, uno de ellos es transformarse a efecto de ser parte de la sociedad mundial del conocimiento y la información; dicha transformación tendrá que contar con un eje basado en una visión innovadora y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes.

En pocas palabras, la educación superior requiere cumplir sus funciones con calidad, entendiendo ésta como la generación de espacios adecuados para llevar a cabo una relación pedagógica rica; y desde los ángulos profesor-estudiante, estableciendo un tipo de vínculo que canalice lo mejor de sus energías, capacidades e intenciones.

La docencia y la tutoría universitarias son funciones interdependientes que confluyen en el aprendizaje del alumno. Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que genera y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas.

Paralelamente, la función tutorial, en sus diversas modalidades, se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal y profesional. Diversas experiencias en este campo son una muestra fehaciente de ello. Para que el cambio se materialice en una enseñanza de mayor calidad, en un aprendizaje que apueste por el desarrollo de competencias, es necesario que la universidad valore ambas funciones y que ponga los medios para hacerlas efectivas.



## **PALABRAS CLAVE:**

- Tutorías, Docente Tutor, Función del Tutor, Aprendizaje.

## **DESARROLLO**

La tutoría es una posibilidad y estrategia de trabajo alrededor de los estudiantes en los últimos años. A través de la tutoría se detectan problemas escolares que pueden enfrentar uno o un grupo de alumnos, involucrando decisiones académicas, administrativas y escolares dentro de la institución.

La acción tutorial es un procedimiento que se ha implementado en los últimos tiempos, para coadyuvar a las modalidades de procesos de la calidad educativa, entendida como el incremento del aprovechamiento académico y la permanencia del estudiante en las instituciones de educación superior.

La acción tutorial viene a representar un proceso de guía que un profesor hace al lado de un alumno, lo interesante de la tutoría es que no se puede adoptar un modelo único para todas las Escuelas y Facultades de la Universidad, tiene que ser adoptada a la cultura de la institución, a los recursos, al prototipo de maestro y al modelo de enseñanza de cada una de las instituciones de educación superior.

La tutoría es un programa que va encaminado a reforzar las necesidades de los alumnos, para lograr que el estudiante se integre a la vida social, académica e institucional; para lograr romper la barrera entre profesor- alumno, y exista mayor calidez en el aula, y sobre todo se apoyen los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar los procesos de arraigo del alumno en la institución.

En este sentido hace falta un programa de difusión donde el alumno

reconozca las funciones del tutor, el cual es un guía para el estudiante.

Entre los profesores también existe confusión acerca de donde empieza y donde termina su función tutorial. En este sentido, las instituciones tienen que delimitar este tipo de aspectos para que el profesor sepa hasta donde llegar como tutor.

De un modelo basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje, el profesor va a dejar de ser el protagonista; cambiar de modelo, implica cambio en el rol del docente, para ello se necesitaba un procedimiento y una forma de hacerlo, por lo que se ha elegido a la tutoría como el procedimiento idóneo para que el profesor deje de ser el docente rígido para convertirse en un docente amigable y cálido”.

No basta con lograr la atención de los alumnos, lo importante es mantenerla para lograr la aprehensión de los conocimientos.

Para ello, es necesario crear situaciones que logren estimular y comprometer al alumno con su estudio

- Plantear interrogantes antes de aportar información.
- Promover la comunicación verbal.
- Promover la participación en clase
- Brindar confianza
- Establecer un ambiente de respeto
- Establecer objetivos a nivel individual y grupal
- La presentación de situaciones capaces de despertar la curiosidad.
- El interés del profesor por la problemática.
- La reacción del profesor ante los avances obtenidos.
- Entre muchos más.

Con base a lo anterior, la tutoría dentro de las escuelas es de suma

importancia pues optimiza el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la capacidad y potencialidad de cada alumno, al mismo tiempo que busca su mayor desarrollo.

La tutoría es entendida como un proceso de la orientación escolar, que se realiza con la misma intensidad y en paralelo con la actividad docente. Esta definición denota la importancia de integrar este servicio al proceso educativo, lo cual va permitir a los estudiantes tener un mejor desempeño durante su vida académica.

Las tutorías podrían pensarse como roles cuya misión sea la de intervenir en las formaciones de subjetividad. La violencia escolar, el maltrato institucional, la exclusión, la marginación, la expulsión del sistema, la competitividad, los problemas de comunicación entre los distintos actores son formadores de subjetividad.

La acción tutorial supone una mejor calidad de la enseñanza tanto en la organización institucional de la escuela como en la tarea cotidiana del aula.

Para lograr una mayor interacción con los alumnos, el tutor no tiene que decirle al tutorado que es lo que tiene que hacer; su papel es explorar, hacer preguntas, hacer interpretaciones.

La tutoría se presenta como una actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.

Entre las funciones que el tutor debe desarrollar, podemos encontrar:

- Entender y explicar a sus tutorados las características del modelo académico institucional en el que se forman
- Conocer planteamientos teóricos y prácticos acerca de los estilos de

aprendizaje de los jóvenes

- Conocer y aplicar técnicas de trabajo grupal.
- Mantenerse capacitado en el manejo de un concepto claro y actualizado de la formación integral de los estudiantes.
- Establecer un contacto positivo con el alumno
- Identificar problemas, con la finalidad de orientar al estudiante hacia el o las áreas en donde pueda recibir una atención oportuna, sea de carácter preventivo o para solucionar sus problemas

Para iniciar la acción tutorial entre el docente y el estudiante se debe crear un clima de confianza.

### **COMPETENCIAS DEL PROFESOR-TUTOR**

Saber escuchar es dar oportunidad al otro de expresarse, de que eche fuera lo que lleva por dentro. Es darle protagonismo y muestra de que se le valora y se le presta atención a lo que el piensa o expresa. Cuando a uno le han dejado expresarse y lo han escuchado se siente bien y a gusto aunque solo sea por el hecho de haberlo dejado desahogarse.

Saber responder es lo mismo que haber sabido estar a la altura de las expectativas, demandas e inquietudes que el otro desea satisfacer por parte del entrevistado. Saber responder no sólo es utilizar las palabras adecuadas, es además dar respuesta a sus sentimientos y necesidades. El dar calma a quien viene alterado; clarificación a quien tiene dudas; empatía a quien presenta angustia, apoyo a quien se siente inseguro.

Saber preguntar supone ser discretos y oportunos no violando la intimidad con preguntas curiosas o comprometidas que colocan al otro en una situación de disgusto o insatisfacción. Las preguntas no deben hacer de la entrevista un interrogatorio entre un juez y un reo. Deben ser hechas con prudencia y deben ser

dosificadas y hechas con prudencia. Sólo deben hacerse las necesarias.

Saber interpretar no es una tarea fácil. Las cosas y los hechos pueden ser interpretados desde múltiples maneras y puntos de vista. Se ha de ser acertado, correcto y objetivo en las interpretaciones no dando lugar a situaciones de simpleza, precipitación, superficialidad o retorcimiento

Zabalza (2000), apoyándose y reorientando las propuestas de Davies (1998), y de Bournier and Flowers (1998), nos aporta una serie de reflexiones sobre el sentido prospectivo de la enseñanza, apoyado en estos principios:

- Convertir el “*aprender*” y sobre todo el “*aprender a lo largo de la vida*” en contenido y propósito de la propia enseñanza y de la aportación formativa del profesorado.
- Pensar en las *disciplinas* no solo desde su propia lógica y contenido, sino también desde la perspectiva de los estudiantes que van a estudiarla: cómo la podrían abordar mejor, con que tipo de dificultades pueden encontrarse, que tipo de apoyos complementarios pueden serles útiles. En este sentido, las reflexiones sobre la propia experiencia docente resultan muy iluminadoras.

Mejorar los conocimientos que los profesores poseen sobre el *aprendizaje* y sobre cómo aprenden los estudiantes. A menudo, los profesores conciben el aprendizaje de sus alumnos en función de los parámetros con que ellos mismos funcionan, atribuyéndoles su forma de aprender, sin apenas reflexionar sobre sus estilos y estrategias más habituales, con el fin de proyectarlas en el desarrollo de las clases.

En los grupos participativos, todos nos sentimos implicados bajo un estado de conciencia colectivo.

Las estructuras educativas participativas, son múltiples:

1. Comisiones interactivas múltiples de profesores, alumnos, padre y profesores
2. Grupos de formación permanente exógena y endógena
3. Equipos curriculares que por etapas, ciclos o cursos
4. Programas de acción en los cuales el centro participa de acuerdo a su propia dinámica.

La presencia de diferentes tipos de aprendizajes, de créditos y variables, de formas evaluadoras flexibles, nos permitirá una nueva lectura actualizada, del mundo de la educación. Trabajar con criterios interdisciplinarios y globalizadores no es sólo meta del currículum de materias, sino también de los instrumentos de planificación y gestión, obedezcan al currículum explícito o al currículum oculto. El trabajo interdisciplinario, cercena la competitividad y ve a l otro como un colaborador, un compañero. Genera un camino solidario.

La propuesta, es, trabajar sobre la autoestima y el concepto positivo de sí mismo.

Podemos observar dos formas de tutoría:

1. Tutoría puntual: Conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un colectivo de alumnos.
2. Tutorización permanente: El concepto se amplía a todo el centro y a todos los profesores:

En definitiva, la organización y la acción tutorial se trata de un proceso continuo y es un componente fundamental del proceso educativo. Tiene por objetivo el desarrollo personal del individuo. Se requiere que sea además, una respuesta a la heterogeneidad de las aulas y quienes habrán de afrontar la acción tutorial son el tutor y los profesores que pasen por el grupo de clase.

La tutorización es la capacidad que tiene cada profesor de ponerse del lado

del alumno y comprender su proceso de aprendizaje, ayudarlo en sus problemas personales, etc. Los temas de tutoría son una reflexión sobre las estrategias de los tutores y la programación es inherente a las tareas de orientación educativa, tareas que son parte de un contexto más amplio, como la planificación y la diferenciación de niveles. La coordinación del aprendizaje y la coordinación de la programación de actividades dirigida al grupo se hace en realidad a través de las comisiones de coordinación y las reuniones de tutoría, una acción tutorial sin coordinación no tendría sentido.

Tanto los profesores como los estudiantes, participan de modo que se convierten en agentes efectivos del cambio en un proceso de convergencia. El ejercicio de la tutoría requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferentes a las habituales, ya que el tutor no es sólo transmisor de la información, sino un motivador, un acompañante y orientador del estudiante en su proceso de aprendizaje para la construcción del conocimiento.

## **CONCLUSIONES**

La tutoría surge como proceso de construcción dentro de una situación social integradora. Como concepción transitoria en el proceso de aprendizaje del alumno de nivel superior.

Los profesores tutores tienen la necesidad de utilizar estrategias para que las instituciones tengan un menor grado de deserción, reprobación y una mejora de la eficiencia entre los estudiantes.

El análisis de los factores que intervienen en el entorno del alumno nos lleva hacia una formación integral del mismo como una necesidad para el logro de sus objetivos.

El carácter de las instituciones educativas debe contemplar también los

aspectos cultural y social, así como proveer las herramientas al alumno para su incursión en el ámbito productivo y social.

Considerando los puntos expresados anteriormente, se puede concluir que durante el proceso del aprendizaje y la enseñanza, siempre surgen factores que impiden alcanzar las metas u objetivos planeados.

Dentro de las aulas de los planteles del Instituto Politécnico Nacional son notorios y alarmantes los altos índices de reprobación y deserción. Por lo tanto se han implementado planes de tutorías para mejorar estas condiciones. Y apoyar a los alumnos a mejorar hábitos de estudio, formas de aprendizaje y crear en ellos la conciencia colectiva de sus propias capacidades y destrezas.

Y por experiencias personales podemos afirmar de manera inobjetable que para la formación de profesionistas, en muchas de las ocasiones un tutor puede hacer la diferencia.



## REFERENCIAS

García Córdova Fernando La Tutorías Ed. Limusa 2006

Díaz Barriga Frida Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo Mc Graw Hill 2004

ARNAIZ, PERE e ISÚS SOFIA (1998) "La Tutoría, ¿Tarea de quién?" y "La programación de la acción tutorial", en: "La tutoría, organización y tareas", Editorial Graó, Barcelona, pp.9-67.

Tovar Santana Alfonso El constructivismo Ed. IPN

Tomado el 12 de diciembre de 2009 de la <http://148.213.1.36/saestuc2/Encuentro/PDF/91.pdf>

Tomado el 14 de diciembre de 2009 de la página <http://educacion.idoneos.com/index.php/355333>

Tomado el 19 de enero de 2010 de la página [http://www.universia.net.mx/index.php/news\\_user/content/view/full/25910/](http://www.universia.net.mx/index.php/news_user/content/view/full/25910/)

**2.6. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ESTUDIANTES DE LA  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN: UN EJERCICIO  
EN PROCESO.**

Mtra. YESSICA MARTÍNEZ SOTO  
[yesmarso@yahoo.com.mx](mailto:yesmarso@yahoo.com.mx)

Mtra. ARMIDA MONTAÑO FERNÁNDEZ  
[armidamto@yahoo.com.mx](mailto:armidamto@yahoo.com.mx)

Dr. ANGEL MANUEL ORTÍZ MARÍN  
[mortiz49@yahoo.com](mailto:mortiz49@yahoo.com)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Mexicali (B.C.) México

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito fundamental describir y argumentar el rendimiento académico de estudiantes en etapa disciplinaria correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, en términos de dos elementos principales: a) la evaluación de los hábitos de estudio y b) su propia percepción sobre su rendimiento durante la materia, el desempeño del docente y las características de la asignatura en sí.

Cabe mencionar que esta investigación se encuentra en la etapa de recuperación de información y análisis de resultados, por lo tanto se presentan hasta el momento algunas reflexiones teóricas y empíricas sobre la forma en que los alumnos estudiados perciben y construyen los hábitos de estudio y las actitudes ante el mismo para obtener un rendimiento favorable en las asignaturas trabajadas, todo ello apoyado bajo un marco teórico contextual que ha permitido ir hilando los hallazgos con la literatura referida.

La conveniencia de la selección de los estudiantes investigados refiere varias consideraciones. Una de ellas corresponde a la propia identidad académica de las materias que cursaron en el semestre 2008-2; en específico de Teoría de la Comunicación II, Métodos y Técnicas de investigación cualitativa y Comunicación Política, las cuales de suyo tiene singularidades en cuanto posición en el mapa curricular, tipo de modalidad y prerrequisitos para cursarse.

El otro valor considerado, es que los grupos a los cuales pertenecen los alumnos encuestados tienen composición disciplinar que atiende a tres de las cuatro disciplinas que se ofertan en la Facultad de Ciencias Humanas; es decir, Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación.

Un rasgo único de estos cuatro grupos lo es el hecho de que se encuentran en la etapa de mayor identidad para la formación que corresponde a la disciplinar.

Este periodo en el actual plan de estudios de la Facultad, confiere esas competencias que aseguran los conocimientos fundamentales que ejercerán en su profesión de elección de los estudiantes. A su vez, esta etapa comprende aproximadamente entre seis a siete semestres según la trayectoria de cada estudiante.

Pero la investigación que se documenta no sólo atendió el conjunto de estudiantes de estos grupos mediante una encuesta acerca de sus hábitos de estudio y características del perfil de estudiante, también buscó abundar sobre las problemáticas particulares de un pequeño grupo de ellos. Dos varones y dos mujeres de tres de los cuatro grupos seleccionados para dicha pesquisa, con diferencias ostensibles en su trayectoria estudiantil y las evaluaciones de las materias cursadas.

Los cuatro estudiantes seleccionados correspondieron a los siguientes criterios de desempeño escolar: estudiante aprobado con un alto valor de desempeño; estudiante con trayectoria de repetidor de materia, pero aprobado en examen ordinario; estudiante en condiciones de evaluación especial<sup>24</sup>, pero con resultado aprobatorio en su examen ordinario y estudiante en condición de evaluación especial y con resultado negativo en sus exámenes ordinario y extraordinario.

A estos últimos estudiantes se les aplicó una entrevista semiestructurada con la finalidad de abundar en las causas de su desempeño escolar en la materia que actualmente cursaban, así como en la relación con el maestro de la misma, con el entorno educativo de la Facultad, además de explorar su contexto familiar y finalmente acerca de la utilización de aquellos servicios de orientación educativa que la institución universitaria ofrece en todas sus escuelas y facultades como es el caso de la Facultad de Ciencias Humanas y el impacto de esto último en su rendimiento escolar.

---

<sup>24</sup> Según el actual reglamento de la UABC, el estudiante que ofrece condición de evaluación especial, es aquel que esta en su última oportunidad de cursar una materia en el semestre y que en caso de ser fallido su desempeño, abandona inmediatamente la carrera de su elección.

Si bien se reconoce que estos discursos no representan la totalidad de los comportamientos educativos, si su valor como probables indicadores de desempeño escolar son pertinentes para la investigación que se realiza. (Kornblit, 2007 y Mejía, 2002)

## **ARGUMENTACIÓN.**

### **Antecedentes contextuales.**

Ante las exigencias de un mundo en constante cambio, se hace imprescindible tener una preparación adecuada que permita enfrentar las demandas que envuelven a un sujeto dentro de su contexto social, donde cada vez más, se hace necesario asirse a los espacios que favorezcan la consolidación de capacidades óptimas para el desarrollo profesional. Lo anterior lo refleja la evidente orientación de las políticas educativas a nivel mundial hacia el logro de acciones que favorezcan el desarrollo integral del educando.

Con la propuesta de la educación en la *Era Planetaria* Edgar Morín (1996) resalta la necesidad de fortalecer las condiciones para la generación de ciudadanos, “protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de la sociedad – mundo”, por lo tanto es imperativo que la educación de hoy día proporcione las condiciones metodológicas para enfrentar la vida cotidiana, y el desarrollo de la percepción de los problemas emergentes a nivel local y global.

El desarrollo académico de un estudiante se ve influenciado por un sin número de factores que afectan directa o indirectamente su proceso educativo. Considérense como tales el momento histórico que se vive, los planes de estudio, la escuela, el medio económico y social, la familia, características afectivas entre otros. Siendo este último factor uno de los más fundamentales. Dentro del texto publicado por la UNESCO, sobre los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro de Edgar Morin, subyace el hincapié en el elemento afectivo como agente de trascendencia para el fortalecimiento o bien el detrimento del conocimiento adquirido, se hace necesario fortalecer el egreso de profesionales

autocríticos con capacidad de esperar y enfrentar lo inesperado.

La sociedad de nuestros días es caracterizada por la adquisición de un nuevo marco de desarrollo tecnológico sustentado en el advenimiento de nuevas técnicas de comunicación e información subyacentes a lo que hoy conocemos como “sociedad del conocimiento”, la cual se hace evidente por la bastedad de información que lleva a los individuos a desarrollar estrategias personales para poder actuar con eficacia en éste ámbito, lo anterior ha traído por consecuencia el desarrollo de capacidades específicas no solo en el ámbito estudiantil, sino también en el campo de la didáctica, en este sentido los centros de enseñanza se han venido transformando de unidades transmisoras de información a centros favorecedores al desarrollo de los recursos intelectuales de los individuos.

Es por lo anterior que las políticas educativas en el ámbito internacional han centrado su interés no solo en que el estudiante sea un ente receptor que funcione como acumulador de conocimientos, sino en que éste realmente entienda y comprenda sobre el ¿qué hacer?, ¿porqué hacer?, ¿cómo hacer? Y ¿para qué hacer?.

En el informe “La educación encierra un tesoro” de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presentado por la UNESCO, Jacques Delors muestra una dimensión analítica de la educación donde le adjudica a ésta la responsabilidad de enseñar a obtener la información necesaria, seleccionarla, ordenarla, manipularla y difundirla. Delors (1997) propone una educación capaz de intensificar el conocimiento de sí mismo y de hacer crecer el potencial de cada persona. La educación concebida desde esta perspectiva como un “proceso permanente que dura toda la vida y abarca todos sus espacios” (El contexto latinoamericano e internacional de la educación con personas jóvenes y adultas, 2004 p. 11).

Sin duda alguna la disciplina, la constancia, la adopción y diseño de estrategias, métodos y técnicas contribuyen de manera importante en la conformación de los hábitos de estudio pero, ¿qué está detrás de esta iniciativa?,

¿existen otros aspectos que influyen en la conformación de hábitos para estudiar?, ¿qué papel juega al respecto el papel del docente y las estrategias de enseñanza que utiliza?

En este sentido resulta viable adjudicar al éxito académico de los estudiantes la dedicación, la motivación y el buen desempeño escolar en general. Evidentemente, un estudiante que brinda la importancia y la actitud merecidas a las labores estudiantiles, es un estudiante comprometido con su propio desarrollo, esperándose por consiguiente, un desempeño competente en su integración al mundo laboral, sobre esto, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (2007 – 2010) hace referencia a que con la sola culminación de altos niveles de escolaridad no se garantiza la incorporación de los graduados al “mundo del trabajo”, esto de acuerdo al análisis que el documento plantea obedece a la falta de vinculación entre la educación superior y el mercado laboral, para atender a esta problemática se requiere accesos a programas de educación superior de calidad, con contenidos y metodologías que respondan a las demandas específicas del mercado.

Acorde con los lineamientos anteriormente señalados el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010 de la Universidad Autónoma de Baja California propone dentro de sus políticas y la filosofía institucionales la concepción del estudiante como centro de atención de sus esfuerzos apoyando su formación integral a través de la tutoría y asesoría, promoviendo su participación activa dentro del modelo educativo de aprendizaje (UABC, 2007).

Como se observa, el enfoque educativo de la UABC está centrado en el aprendizaje del alumno, es por ello que le ofrece entre otros servicios el psicopedagógico, a través de los espacios de orientación educativa, como elemento que le permite fortalecer la calidad del aprendizaje, convirtiéndose esta acción en un apoyo determinante para el mejoramiento del desempeño y el desarrollo de sus habilidades intelectuales generales. En suma, la Universidad considera al educando como una persona capaz, activa y responsable de su

proceso formativo. (p.125)

Durante la última década la UABC ha incursionado en la implementación de programas orientados al desarrollo de habilidades de pensamiento y autoaprendizaje de los estudiantes “con fundamento en los enfoques que sustentan el desarrollo de la inteligencia como alternativa para la mejora de habilidades académicas” (Bermúdez- Ferreiro, Martínez-Soto, Rosas-Ruiz, 2000 p.6).

En el caso específico de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, se diseñó el programa denominado “Modelo integral para el desarrollo y la evaluación de habilidades para aprender a aprender (DEHAA)” como alternativa para promover y sistematizar las prácticas de enseñanza – aprendizaje, y contribuir de esa manera con el mejoramiento de la calidad educativa. (p.7) Dicho modelo surgió como acción derivada de uno de los proyectos estratégicos de la FCH, mismo que apunta hacia el desarrollo y consolidación de líneas pertinentes que permitan “contribuir a la solución de problemas teórico-prácticos y a la generación y aplicación de conocimientos, al fortalecimiento de los programas de licenciatura y posgrado, a la formación de recurso humano de alta calidad y al enriquecimiento de la atmósfera académica” (p.8).

Como parte de los productos en la operatividad del modelo DEHAA, Bermúdez-Ferreiro, Martínez-Soto, Montaña-Fernández, y Rosas-Ruiz, (2000) realizaron un estudio exploratorio sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en alumnos de área básica señalando dentro de sus recomendaciones finales la necesidad de realizar estudios sobre el desempeño estudiantil, específicamente en el área de hábitos de estudio.

Aunado a lo anterior, el análisis de los autores reveló la evidencia de algunos indicadores cuya mejora representaría el fortalecimiento del rendimiento escolar en los estudiantes:

- promover el hábito de consultar el diccionario ante palabras desconocidas, principalmente entre la población masculina, al igual que el de subrayar las



ideas más importantes en una lectura.

- Promover la motivación para participar en actividades relacionadas con el estudio fuera del salón de clase entre la población de 23 años o más.
- Atender el hábito de estudio de investigar por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio, lo cual bien podría ser promovido por los mismos docentes que imparten las asignaturas.
- Promover entre toda la población estudiantil en general, la lectura crítica y el hábito de explorar e investigar el contenido general de un libro antes de empezar una lectura sistemática.
- Reforzar el hábito de estudio de elaborar cuadros sinópticos, diagramas y mapas conceptuales utilizando las propias palabras, principalmente entre la población de 17 a 22 años.
- Fomentar el hábito de estudiar los apuntes de clase, y el de realizar sus propios apuntes de clase en la población masculina y por otra parte, disminuir la tendencia a fantasear como factor distractor de la atención en la población de 17 a 19 años.
- Promover el hábito de programar actividades como parte de la administración del tiempo, entre la población que no trabaja e igualmente propiciar la toma de conciencia sobre la importancia de utilizar la mayor parte de su tiempo en actividades productivas y significativas (Bermúdez, et al. 2000 pp. 83-86).

Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Martínez Soto (2005), en la misma unidad académica sobre la relación de los hábitos de estudio y el perfil sociodemográfico de estudiantes de nuevo ingreso dio continuidad a los hallazgos de los autores antes citados. Las conclusiones del trabajo de Martínez aludieron a los siguientes puntos:

- Existe correlación entre la situación laboral del alumno (si trabaja o no) con la habilidad para administrar el tiempo, específicamente aquellos que trabajan son quienes en mayor medida distribuyen de una manera adecuada su tiempo para estudiar.
- Existe correlación entre el tiempo dedicado a estudiar y hace tareas durante la

preparatoria y la habilidad para tomar notas en clase. Específicamente aquellos que dedicaron durante la preparatoria a partir de seis horas mostraron conductas más productivas ante el estudio durante el primer semestre de universidad. Por lo tanto, se puede considerar que, entre mayor sea el tiempo que se haya dedicado durante la preparatoria a actividades de estudio, mayor será la probabilidad de desarrollar el hábito de tomar notas en clase.

- Existe correlación entre el desempeño en la lectura y el promedio final de preparatoria, específicamente entre la población que cuenta con un promedio alto (9.0 a 10.0) se aprecia un mejor desempeño en la habilidad lectora. Por lo tanto, se puede considerar que a mayor promedio final de preparatoria mayor optimización de la lectura.
- Existe correlación entre la situación laboral del alumno (si trabaja o no) con el desempeño en la lectura. Específicamente son los estudiantes que trabajan quienes presentan mejor desempeño en la lectura que quienes son económicamente inactivos.
- Existe correlación entre el promedio final de preparatoria y la implementación de actividades sistemáticas para el estudio. Específicamente la población que contó con un alto promedio al finalizar la preparatoria presenta en mayor medida una mejor actitud y conducta productivas ante el estudio que la población de menor promedio. Por lo tanto, se puede considerar que a mayor promedio obtenido al finalizar la preparatoria los estudiantes mostrarán mejor desempeño en cuanto a la implementación de estrategias sistemáticas y constantes bajo una actitud positiva para estudiar.
- Existe correlación entre el tiempo dedicado a estudiar y hacer tareas durante la preparatoria y la implementación de estrategias sistemáticas de estudio. Específicamente aquellos que dedicaron a partir de seis horas mostraron conductas más productivas ante el estudio. Por lo tanto, se puede considerar que, entre mayor sea el tiempo que se haya dedicado durante la preparatoria a actividades de estudio, mayor será la probabilidad de desarrollar el hábito de actuar en forma productiva ante las actividades de aprendizaje.

Los hallazgos indican que el promedio de preparatoria es determinante tanto para el desempeño en la lectura, así como en la implementación de estrategias productivas ante el estudio, a mayor promedio, mejor desempeño en estas áreas.

Asimismo, el tiempo de dedicación a actividades de estudio durante la preparatoria incide en las actitudes y conductas que ante el estudio se presenten, así como en el hábito de tomar notas en clase, a mayor tiempo dedicado, se coadyuva el desarrollo del hábito para implementar estrategias de aprendizaje productivas.

Finalmente, se encontró que la variable trabajo guarda relación de incidencia con dos áreas específicas: distribución del tiempo y optimización de la lectura, quienes trabajan presentan mejor desempeño en dichas áreas.

### **Caracterización del proceso de estudio.**

Para iniciar este desglose de características estudiantiles es importante precisar las implicaciones que conlleva el ser estudiante universitario. De acuerdo a Torres Mojica (1998) estudiar en una universidad implica dos cuestiones, por una parte el aspecto existencial: desarrollo personal, aptitudes, capacidades, conocimientos, habilidades intelectuales, todo ello para llegar al fin social, es decir lograr la permeabilidad del desarrollo individual al plano cotidiano de la comunidad, coadyuvar al crecimiento de los demás y generar una vocación de servicio.

El paso a la universidad es un aspecto significativo dentro de la trayectoria vital de cualquier individuo pues se enfrenta a cambios de diferente naturaleza: madurez, formas de pensamiento, relaciones sociales, maestros, compañeros, ambientes académicos, etcétera, asimismo, tal y como lo menciona Nelligan Maurice (1988), la preparatoria y la universidad son fases académicas vinculadas donde se generan conflictos estudiantiles característicos del adolescente que sin duda alguna impactan de manera directa su desempeño escolar.

Se espera que para la mayoría de los estudiantes, este momento de transición de una etapa de formación a otra represente un ascenso en su nivel de desarrollo, sin embargo es fácil identificar que existen sujetos para quienes este proceso resulta un poco tropezado pues se enfrentan a situaciones académicas que en su mayoría resultan diferentes a las acostumbradas. Si el estudiante no es capaz de superar las deficiencias de rendimiento que le hayan permeado del nivel escolar anterior, empezará con dificultades el inicio de la trayectoria en la nueva etapa de formación. “El paso de un grado a otro supone un cambio de estatus al mismo tiempo que se adquiere mayor madurez como individuo “ (Trinidad-Navarro, 2003 p.25).

### **Cualidades académicas.**

Eminentemente uno de los roles que se encuentran a la expectativa de las instituciones sobre la dotación de recursos por parte del estudiante es su desempeño en el ámbito académico, específicamente su ejercicio ante las responsabilidades académicas.

De acuerdo con Acuña Alejandro (1997), las habilidades intelectuales que un adolescente requiere para ingresar a la educación superior son: lectura, escritura, razonamiento verbal y matemático, capacidad de relacionarse y comunicarse, motivación, trabajo en equipo. Sin tratar de adjudicar la responsabilidad completa a la universidad, se considera que es en esta instancia donde se pueden facilitar los recursos y medios necesarios para la identificación de las necesidades, limitaciones y capacidades por parte de los estudiantes a su ingreso y asimismo, ofrecer la implementación de estrategias que coadyuven al mejoramiento, superación y fortalecimiento de tales carencias, no en términos de conocimientos sino en términos de aptitudes para el desempeño escolar. Tal y como lo señala Acuña (1997) “Sin tratar de reeducarlo en habilidades que debió llevar en etapas previas se puede con un programa adecuado, encauzar dichas habilidades al logro del éxito académico” (P.9).

De acuerdo a Backhoff Eduardo (1997) las habilidades y los conocimientos

básicos juegan un papel determinante para el éxito escolar en los estudios superiores. Es claro que poseer los conocimientos esenciales sobre una disciplina y ser intelectualmente capaz son aspectos que favorecen un adecuado rendimiento. Sin embargo, no es posible pensar que esto termina allí. Al respecto Marsellach U. Gloria (1999) refiere que lo importante no es asimilar y retener los conocimientos para poder expresarlos en una situación de examen sino utilizarlos en la vida práctica.

Ahora bien, pensando en la influencia que ejerce el desempeño académico demostrado durante la preparatoria sobre el desempeño manifestado en la universidad, es posible deducir tal y como se sugirió al principio de este apartado, que en ocasiones es factible que el estudiante pretenda resolver las nuevas demandas académicas en la universidad de la misma forma en que lo hacía en el nivel anterior, esto en su caso, puede resultar contraproducente pues los niveles de exigencia aumentan. Para analizar este aspecto revisemos las siguientes experiencias.

Una de las consecuencias del desempeño inadecuado y las dificultades en el aprendizaje en la trayectoria académica es la deserción escolar. En un estudio realizado por Brueral Carlos (1983) sobre la deserción escolar en estudiantes encontró dentro de las causas principales de este fenómeno el horario de trabajo, ingresos insuficientes, falta de interés en el estudio, dificultades para aprender, situación familiar, lejanía del hogar, etcétera. Lo anterior permite considerar cuan importante es contar con la disposición para el enfrentamiento a la responsabilidad que conlleva la formación profesional, así como contar también con los programas necesarios que ubiquen al estudiante en el plano de identificación de sus recursos personales y posibilidades de mejoramiento y recubrimiento de necesidades académicas. Tal hecho permite que la educación sirva a los estudiantes como criterio para confrontar su propia existencia, ayudándoles a ser críticos y de amplio criterio (Arreola, 1998).

## **El entorno social.**

Son muchos los autores que se han sumado al análisis de los factores del entorno social que inciden en el desenvolvimiento académico de los estudiantes. Pese a que los planes curriculares mantienen intenciones educativas para todos, es decir, pretende la asimilación de los mismos estímulos por parte de los alumnos, éstos se diferencian entre sí, según tantos estudiantes hay en el mundo, no existe un solo tipo o un solo modelo de estudiante. De acuerdo con Casillas Miguel y colaboradores (2001) las instituciones de educación superior generalmente hacen caso omiso de las responsabilidades sociales que pueden tener sus estudiantes más allá del compromiso escolar. Factores como el trabajo, dependientes económicos, etc. Son condiciones sociales que repercuten en la vida académica de los alumnos, en su ritmo de estudio y de aprendizaje, así como indudablemente en el tiempo que le dedican a las responsabilidades escolares.

Al momento surgen cuestionamientos como ¿de qué manera influye la familia en el desempeño estudiantil?, ¿determina la escolaridad de los padres los logros académicos de los alumnos?, ¿es la responsabilidad laboral detrimento de la responsabilidad académica?. Se enuncian a continuación, algunos estudios referentes a la influencia de algunos factores sociales en la trayectoria académica de los estudiantes que a manera de aproximación dan cuenta de los planteamientos aquí expuestos.

Es fácil pensar que los hábitos y disciplina para el estudio contribuyen significativamente en los logros académicos. Sin embargo, ¿qué está detrás de la consolidación de los hábitos de estudio de los alumnos?, quizá un elemento primordial al respecto es la familia, tal y como Brunet (1988) señala, además de la motivación y el interés, las preocupaciones generadas por los problemas familiares contribuyen entre otras cosas a la falta de concentración, siendo ésta un elemento sustancial para la captación de la información que posteriormente tendrá

que ser procesada por el estudiante.

De lo anterior se rescata entonces, la incidencia que pueden tener los asuntos del entorno familiar sobre el desempeño académico del estudiante, Elías y Ballesteros (1980) apuntan que la crisis de organización familiar surge como consecuencia de la crisis mundial referente a aspectos políticos, sociales y económicos, donde la familia no permanece intacta ante ello. Por lo tanto, los cambios y las crisis a nivel mundial repercuten en la familia impactando no sólo a los padres, sino también a los hijos, teniendo consecuencias sobre las relaciones entre padres e hijos. Indudablemente, la problemática familiar que esté aquejando a los adolescentes en un momento dado, se puede convertir en un factor que los lleve a desmotivarse, perder el interés y a desatender sus responsabilidades como estudiantes, impactando de manera directa el rendimiento académico.

Complementando lo anterior Nelligan Maurice (1984) sostiene que el estudiar y trabajar conduce de manera paulatina a un agotamiento físico, fatiga mental y aburrimiento psicológico (p.79) y, por supuesto, también puede ser causa de deserción escolar por la preponderancia del trabajo sobre el estudio. Años después, López Hernández (2001) confirma tales hipótesis cuando señala dentro de los factores de deserción escolar, la situación económica que lleva al alumno a sumergirse en las responsabilidades laborales y apunta: “cuando los ingresos solo alcanzan para comer y tener un techo donde dormir, el adolescente difícilmente sigue estudiando” (p.43), esta es indudablemente, una realidad latente entre un considerable porcentaje de estudiantes mexicanos.

Para finalizar este apartado se mencionan a continuación algunos estudios realizados sobre la caracterización de ciertos factores sociales de los estudiantes.

De acuerdo a Ducoing y Landesmann (1996), uno de los principales investigadores sobre perfiles estudiantiles es Jorge Bartolucci, quien ha indagado acerca de la asociación entre la posesión de ciertos atributos sociales y la situación estudiantil; atribuye importancia a las variables de sexo, edad, ocupación del padre y condición laboral del estudiante encontrando que el peso de la

ocupación del padre y los ingresos más altos (como factores sociales) no presentan una relación directa con los resultados escolares

### **El proceso de estudio.**

En el presente apartado se analiza el proceso de estudio y las variables que lo inciden, enfatizando principalmente en las áreas que componen los hábitos de estudio.

Es importante iniciar puntualizando que las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje presentan características peculiares entre las que destacan la intencionalidad por parte de una persona o grupo de personas de influir sobre el aprendizaje de otra u otras personas en una determinada dirección, de acuerdo con unos determinados propósitos (Coll y Bolea, 1995).

Es común escuchar expresiones generalizadas por parte de algunos docentes sobre las limitaciones que los alumnos presentan para aprender determinados contenidos, tales como, déficit en lectura, déficit en expresión oral y escrita, falta de incitativa, de integración, déficit en habilidades del pensamiento, etc. Es decir, los alumnos, de acuerdo a la opinión de algunos maestros, llegan con una “falta de recursos” para el aprendizaje. Esto conlleva a los docentes a buscar en el psicólogo educativo, en algunos casos, respuesta para atender tales situaciones.

Resulta obvio que el interés que un individuo tiene por una meta lo lleva a realizar con ahínco todas las acciones necesarias para lograrlo con cierto grado de disposición. El deseo de saber debe de transformarse de manera espontánea en el deseo de estudiar, sin embargo es común escuchar al estudiante que se queja de su falta de estudio o al maestro de la “falta de motivación y persistencia del alumno hacia el estudio” (Uribe-Molints, 1997 p.57).

Las ganas de estudiar surgen de una presión psicológica, moral y económica para rendir cuentas de lo que se aprendió. Es al menos un buen punto de inicio tener la certeza de que hay información que no poseemos pero sabemos



dónde se sitúa y cuál es su alcance, ante esto Uribe Molints (1997), se pregunta ¿son las ganas de estudiar las que deben crear el hábito, o es el hábito el que crea las ganas de estudiar?. Es aceptable la consideración de la dificultad que existe para la mejora de las habilidades para el estudio del alumno que no tiene los deseos de estudiar o que mucho menos tiene la iniciativa de mejorar sus hábitos, es él mismo quien se imprime el primer bloqueo en este ámbito de desarrollo (Torre-Puente, 1992).

El estudio implica por parte del alumno la ejercitación de habilidades como la comprensión, memoria, enjuiciamiento del contenido científico, saber el cómo, el porqué, la reflexión, valoración, búsqueda de implicaciones, aplicación de lo estudiado, relacionar contenidos, comparar, poner ejemplos, etcétera. Estudiar es construir el pensamiento, producir ideas y pensar activamente, más que reproducir contenidos (Ibidem).

Por lo anterior, como señalan Noguez Casados y Robredo (1999), sería un mito asociar la calificación con el éxito escolar porque ésta finalmente no refleja el grado de desarrollo intelectual que el sujeto ha alcanzado, ni su “progreso personal, vital, social y profesional” (p.56). El éxito académico estará determinado más que por grados satisfactorios en términos de calificación, por la adquisición de hábitos adecuados para estudiar que demuestren un buen rendimiento y aprovechamiento escolar.

### **De los hábitos y técnicas de estudio.**

¿Cómo debería caracterizarse un estudio efectivo o satisfactorio, que implicara adecuados hábitos de estudio? Al respecto, Rubio y Briones (1983) señalan que el estudio satisfactorio, como una dieta provechosa, no requiere explosiones esporádicas de buen comportamiento, sino un prolongado ajuste al modelo de los propios hábitos diarios. Esto supone un alto grado de compromiso y motivación, como lo menciona Buzan cuando afirma que “el éxito en la lectura depende de la decisión personal y la persistencia en el desarrollo de este hábito, además de la capacidad del cerebro para leer, asimilar, comprender, memorizar, comunicar y crear” (Buzan Tony, 1998. P. 26).

Ahora bien, de acuerdo con Escamez Alfonso (2003), las técnicas básicas para el estudio implican observar, analizar, ordenar, clasificar, representar, memorizar, interpretar, evaluar. Para cada una de estas técnicas existen infinidad de clasificaciones y formas de estimularlas. Tales habilidades deberán ser combinadas con éxito para lograr un “*estudio efectivo*”, tal como lo señala Salinas Carlos (1997), en su reflexión sobre el estudio y el arte de estudiar, donde recupera la importancia de ciertos aspectos para el estudio efectivo, tales como brindar prioridad a la traducción de conceptos abstractos en imágenes y prestar atención a la atención para ir más allá de lo memorístico. Aunado a ello, Salinas indica que la comprensión es importante como condición necesaria para el recuerdo, más no suficiente, resalta la actividad como sustentadora del aprendizaje, además de estrategias específicas como la toma de notas, el repaso, la escritura, la autoevaluación.

Así las cosas, ¿cómo hará entonces un estudiante para saber cuándo, qué técnica y como aplicarla?. En conexión con esto, Duarte María (1998), postula que la única manera de saber si lo es o no, es aplicando la técnica, de ahí la importancia de conocer bien los procedimientos para seleccionarlas.

De acuerdo con lo que Brown William y Hotzman (1975), postulan desde décadas atrás, existe evidencia de que algunos estudiantes con aptitudes aparentemente elevadas obtienen malos resultados en la escuela, mientras que otros que tienen una capacidad mediocre obtienen buenos resultados, lo cual destaca la importancia de los hábitos y actitudes hacia el estudio sobre la capacidad para aprender. Según Blanco Isauro (1997), en los nuevos métodos de educación el énfasis deberá orientarse hacia los métodos para que el alumno pueda más efectivamente aprender, pensar, crear y solucionar problemas y no tanto en la cantidad de información a ser aprendida, precisamente en aras de evitar lo que Brown y Hotzman indican. De acuerdo con Cleeves D. (2000), esto supone que cualquier contenido puede ser comprendido por los estudiantes, ya que son capaces de trabajar con diferentes tipos de problemas complejos si estos son presentados apropiadamente.

Para analizar las áreas que componen los hábitos de estudio se toma como

referencia la clasificación que realiza al respecto Díaz Vega (1991) mismo que señala como tales la distribución del tiempo, motivación para el estudio, distractores ante el estudio, cómo tomar notas en clase, optimización de la lectura, cómo preparar un examen y las actitudes y conductas productivas ante el estudio. Para el presente trabajo se documentaron únicamente las áreas estudiadas por el instrumento de investigación aplicado, tomando como base para ello las ideas de Díaz Vega J. L. y las que otros autores enuncian.

### **Organización para el estudio.**

Un factor fundamental para lograr el éxito académico es sin duda la capacidad de administrar el tiempo. Los estudiantes que aprovechan mejor su tiempo son aquellos que tienen programadas sus actividades lo cual les facilita el cumplimiento de sus metas. (Díaz Vega, J. L. 1991) Es de esperarse de quienes hacen caso omiso de este factor reiteradas fallas o incumplimiento con sus responsabilidades por confiar netamente en la absorción memorística de todos los pendientes. De acuerdo con Díaz Vega es factible atribuir la desorganización y el incumplimiento en las actividades a la falta de un horario sistematizado.

Dentro de los problemas suscitados por inadecuada administración del tiempo nos podemos encontrar que los estudiantes tienen dificultades en primer término para iniciar el estudio, se pierden en otras actividades en ocasiones carentes de significado antes de concretar una tarea. Por la falta de precisión en la importancia de los trabajos a realizar, pierde el tiempo transitando de una materia a otra sin dedicarle el tiempo necesario a cada una, perdiendo de vista buscar el material adecuado para el estudio y terminan repasando lo que no es primordial (Díaz Vega, 1991).

La mayoría de los autores recomiendan para mejorar el hábito de la organización del tiempo en el estudio la programación diaria de las actividades de un estudiante: descanso, aseo personal, trabajo, transporte, recreación, etcétera, dándole prioridad por supuesto, a las acciones que implican el prepararse

académicamente. No perdamos de vista que cualquier actividad que realiza un individuo necesita tiempo, por lo tanto aprender también requiere de un periodo planeado y organizado con ese fin.

Quezada Castillo (2002) define la habilidad de administrar el tiempo como la realización de actividades en el momento adecuado para organizar propósitos, y enuncia como pasos para lograrlo los siguientes: definir las actividades a realizar, jerarquizarlas, delimitar el tiempo para cada actividad y concretarlo en la programación de un horario.

Para Brown William (2003), la administración eficiente del tiempo es un factor importante que determina el éxito escolar, siempre y cuando las acciones que favorezcan tal habilidad se ejecuten de manera constante. Este autor recomienda sistematizar los periodos de revisión después de cada clase, lo cual favorecerá la mejor comprensión de los contenidos revisados. Asimismo es importante combinar los periodos de estudio con periodos de descanso “de cinco a diez minutos por cada hora de estudio” (p.10), esto permite una mejor concentración y disminuye la probabilidad de saturación que se convierta posteriormente en cansancio y agotamiento, lo mejor es realizar durante los periodos de descanso actividades diferentes a las académicas: provocar movimientos inversos a la concentración como sería salir a caminar, mirar por la ventana, tomar aire puro, relajación de músculos, etcétera. (Alatorre-Padilla, 1997)

Resulta importante argumentar que la habilidad para administrar el tiempo no es en sí una estrategia de aprendizaje, sino un establecimiento de condiciones adecuadas y favorables para que éste se realice. “Programar el tiempo de estudio, en concordancia con las demás actividades personales, sienta las bases para una dedicación adecuada a esta actividad” (Rojas-Fernández, Acuña-Escobar, y Quesada-Castillo, 1997).

### **Motivación para el estudio.**

“Todo mundo, puede soñar con el éxito y la mayoría de los estudiantes lo hacen, pero solamente unos cuantos pueden definirlo en términos personales, y todavía son menos los que saben cómo lograrlo” (Díaz-Vega, 1990, p.48)

El logro de metas y el deseo de lograrlas constituye un pilar fundamental en la trayectoria académica de cualquier estudiante, para lograr sus objetivos, éste necesita tener una filosofía de vida que le permita visualizarse en concreto con lo que pretende lograr. Es posible que muchos estudiantes que fracasen en el estudio debido a la falta de claridad sobre lo que desean lograr, por lo tanto, es fácil que desistan y se desinteresen de sus responsabilidades escolares esperando que algo “milagroso” les resuelva tales encomiendas.

Cuando un alumno ve en decadencia su rendimiento en la escuela puede recurrir como recurso al análisis de las metas que lo motivaron a ingresar. En ocasiones se pierden tanto en las demandas que aquejan su vida que olvida el “para qué” de sus estudios, es muy probable que al ver reforzados sus deseos vuelva a recobrar la actitud positiva necesaria para continuar con su viaje de formación profesional bajo la idea de que “el aprendizaje en sí mismo es una motivación suficiente para aprender” (López-Hernández, 2003 p.45), o como bien señala Alatorre Padilla (1997), “aprender por el deseo de aprender” (p.18).

García Cataño (citado en López Hernández, 2003), enumera dentro de las causas más comunes del fracaso escolar las técnicas y hábitos de estudio (frustración generada por tener que asimilar un material sin poder memorizarlo adecuadamente, un alumno se desanima cuando no sabe cómo estudiar); y a la motivación (el aprendizaje efectivo requiere motivación, aunque tenga un alto desempeño intelectual si no se siente interesado en aprender puede generar problemas de aprovechamiento escolar). “La motivación e inteligencia del alumno

genera hábitos y métodos de estudio” (p.46) el problema se agrava cuando se carece de dichas habilidades y dicho sea de paso del apoyo por parte de la familia y la escuela. ¿Cómo esquivaba un estudiante el fracaso escolar? Recurriendo a la capacidad intelectual, al interés por aprender, y al apoyo de la escuela y la familia.

Un mecanismo efectivo para favorecer la motivación en el estudio, es el autocuestionamiento por parte del alumno, con la finalidad de que precise sus metas, el estudiante deberá responsabilizarse de responder a las siguientes cuestiones: ¿razones para estudiar?, ¿en qué medida la familia se involucra con las aspiraciones que se poseen?, ¿qué hacer después de culminar los estudios profesionales?, ¿hay suficiente madurez como para poder solventar las responsabilidades universitarias? (Brown William, 2003).

#### **La toma de notas como habilidad.**

Las notas son consideradas por Díaz Vega (1991), como destacados instrumentos de estudio, pues en ellas se registran las ideas o información más relevante que expone el docente en clase, además de que permiten al alumno comprender el contenido y el valor de lo revisado en la sesión.

Para muchos alumnos, incluso el uso de los mapas mentales se ha convertido en un recurso que les permite concretar la información revisada en una clase, esta herramienta ahorra tiempo y facilita la memoria a largo plazo.

#### **Habilidades de lectura.**

Uno de los pasos en el camino del buen estudio es saber leer. Increíblemente un gran número de estudiantes de enseñanza media superior no saben hacerlo adecuadamente pues lo hacen reproduciendo de manera mecánica los estímulos impresos en un libro, “leen nada más por leer”. Leer es concentrar todos los recursos personales en la captación y asimilación de datos, relaciones y técnicas con el objeto de llegar al conocimiento (Díaz Vega, 1991).

En 1998, Hano Díaz, realizó un estudio cualitativo sobre las prácticas de lectura en diferentes niveles educativos a través de entrevistas, donde concluyó que entre más escolarizado esté el lector, éste posee habilidades más sofisticadas para leer. Sin duda alguna los profesores se preocupan porque los universitarios tienen serios problemas para leer y comprender lo que leen. En efecto, en muchas de las ocasiones los estudiantes no van más allá, incluso, puede darse la probabilidad que algunos materiales como manuales y antologías generen “comodidad” en el alumno, pues le ofrecen el material ya digerido o limitado exclusivamente a un libro o un solo autor, esto trae como consecuencia lógica que la lectura quede a un nivel superficial.

Mientras “la lectura sigue siendo la piedra angular del proceso de aprendizaje escolar” (Hano-Díaz, 1998 p.58), la deficiencia de ésta resulta ser la causa de los principales problemas de aprendizaje en general. Hano Díaz nos muestra un interesante análisis sobre las prácticas de lectura y habilidades desarrolladas a partir de su ejercitación según el nivel de formación:

**Tabla 1. Prácticas de lectura y habilidades desarrolladas de acuerdo al nivel escolar.**<sup>25</sup>

Nivel de formación	Prácticas de lectura	Habilidades desarrolladas
Primaria	se aprende a leer, uniformidad del texto, medio de adoctrinamiento, lectura mecánica y retención de información.	Memorización, localización, reconocimiento de significados, repetición literal.
Secundaria	lectura – libro – literatura	memorización, copia “disfrazada” (resumen, investigación documental)
Técnica	se instrumenta la lectura para saber hacer	memorización de procedimientos, manuales.
Bachillerato	inicia lectura reflexiva, se diversifican tópicos y estructura de los textos	análisis, confrontación de ideas, crítica, deducción lógica, síntesis, sensibilidad en el texto literario, diálogo.
Licenciatura	se especializa la lectura mediante temáticas disciplinarias.	Memorización, discriminación, síntesis, interpretación, crítica, especialización en habilidades y tópicos de lectura de acuerdo con la disciplina.
Posgrado	sobreespecialización de la lectura, se basa en la lectura académica.	Posgrado: establecimiento de vínculos, intertextuales, análisis, síntesis, crítica, razonamiento lógico, argumentación (habilidad básica para la producción de ideas)

Argudin (1997), señala que desde los primeros años de la primaria hasta los últimos semestres en la universidad, un importante porcentaje de los alumnos no entienden el significado de las palabras que lee, ni el sentido de lo que lee y no capta las ideas y sentimientos que el autor expresa, “solo asocia formas gráficas a unidades fonéticas pero no le es posible comprender lo que lee” (p.6), ¿porqué sucede tal fenómeno?, de acuerdo con Argudin la razón es que los estudiantes carecen de habilidades y estrategias lectoras básicas y de estímulos para leer, y menciona: “un buen lector es aquel que está capacitado para integrar la información nueva con la que ya tiene y se enfrenta a la lectura como un proceso de resolución de problemas, lo cual le permite razonar por sí mismo” (p.6).

<sup>2</sup> Esta tabla fue elaborada por la autora de este trabajo de investigación a partir de la explicación que Hano Díaz Marthja (1998) realiza en su artículo “Un viaje para compartir la lectura en la revista Rompanfilas.



Es predecible que mientras la misma universidad no coadyuve el desarrollo de la lectura como medio para adquirir, valorar y criticar la información todo lo que pueda ser considerado como aprendizaje podrá quedar probablemente a nivel superficial. Argudin Yolanda concibe a la lectura como un proceso activo eslabonario entre los conocimientos previos y la construcción de conocimiento nuevo lo cual permite el desarrollo del pensamiento crítico. ¿Quién se encargará de ello? Los profesores desde el contenido de su materia, las instituciones, y por supuesto, la familia, tal y como lo señala Peredo Merlo (2001) “es necesario comunicar el gusto por la lectura, y la lectura por gusto solo se contagia con el ejemplo, leyendo” (p.13), o como apunta Guadalupe Galeana quien promueve la idea de que “la enseñanza de la lectura debe ser desde la cuna . . . la lectura es una educación de casa” (López-Hernández, 2002 P.32) es necesario que los hijos vean leer a los padres para que comprueben que éstos encuentran placer en la lectura, lo anterior garantiza que haya libros en casa. La lectura como placer es un diálogo placentero del lector con el texto, además como ya hemos observado desarrolla el lenguaje, la concentración, la memoria, la deducción, el análisis, la imaginación y la argumentación. Una investigación reportada en la revista Rompanfilas se señala que la lectura se adquiere imitando patrones de comportamiento fomentados principalmente en casa (muchas veces no se cuenta con libros ni lugares adecuados), la mayor parte de los estudiantes entrevistados respondió que el hábito de la lectura es fomentado en mayor medida en la escuela que en casa (Rompanfilas, 2000 p.41).

Podemos concluir en este apartado que la lectura es un medio para desarrollar habilidades de pensamiento, y por lo tanto se convierte en una herramienta estratégica y fundamental para el aprendizaje.

### **Actitudes y conductas productivas ante el estudio.**

Ineludiblemente, de nada serviría el contar con hábitos adecuados y habilidades sobresalientes para obtener logros en los estudios si no se cuenta con la actitud positiva necesaria para sobrellevarlos. Cuando un alumno concibe a las

actividades escolares como obligatorias y las realiza bajo esa condición, es muy probable que genere una acentuada aversión a las mismas (López- Hernández, 2002). De ahí la importancia de contar con metas claras que motiven al alumno a la persecución del logro de sus expectativas.

No existe un método único dado que pueda ser aplicable al rendimiento de todos los estudiantes, en su caso, la eficiencia de una metodología dependerá de la relación de ésta con las características del alumno. Antes de seleccionar cualquier estrategia hay que considerar los siguientes factores:

- Tiempo (adecuación de las actividades al tiempo disponible)
- Lugar (valoración de la incidencia del contexto físico en las acciones a tomar: luz, temperatura, ruidos, interrupciones)
- Materiales (recursos en función del trabajo)
- Adecuación a la demanda (actividades propias y demanda del trabajo personal o grupal (Rentería-Avila, 2003).

Asimismo, antes de aplicar una técnica es necesario identificar ¿qué habilidad cognitiva se nos pide poner en juego?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿porqué?, tomemos en cuenta que el conocimiento de una determinada técnica no es sinónimo de éxito, pero ayuda a la realización y concreción de trabajos educativos. El estudiante habrá de procurar razonar y determinar la conveniencia de la utilización de un método en función de diferentes factores personales, ambientales, demanda del trabajo, etcétera, lo cual implica tener una actitud estratégica, facilitando la capacidad de generar inferencias y transferencias de los contenidos que se estudian a otros ámbitos emergentes.

De igual forma, la selección de una determinada técnica de trabajo se asocia con una estrategia de aprendizaje previa, por ejemplo, el conocer los estilos de aprendizaje para determinar una estrategia de estudio sería lo más conveniente. Para que esto suceda “es indispensable que los alumnos posean hábitos de responsabilidad” (Delgado, 1998 p.8), es decir que generen un sentido de compromiso con su quehacer como estudiantes.

Finalizaremos este apartado señalando las aportaciones que algunos

autores realizan sobre la importancia de identificar y estimular el desarrollo de hábitos de estudio adecuados.

Quezada-Castillo, Acuña-Escobar y Rojas-Fernández (1986), identificaron las necesidades, carencias y deficiencias que los alumnos presentan en la educación superior (disminución del rendimiento escolar) y crearon como mecanismo remedial una “Guía del estudiante” aplicada a alumnos de preparatoria, donde éstos identifican sus propias limitaciones en cuanto a hábitos de estudio se refiere. Estos autores argumentan que “cada alumno al estudiar lo hace a su estilo e inventa técnicas propias” (p.53), y asimismo critican la exigencia que se hace al alumno para que aprenda y sea “buen estudiante”, y, sin embargo no se le enseña cómo.

Al ingresar a la universidad, los alumnos se enfrentan con una manera de enseñanza diferente a la que han llevado siempre, se les hace más responsable de su propio aprendizaje, por lo tanto, toca a la universidad ofrecer espacios de capacitación a sus alumnos para el aprendizaje de la misma manera que lo hace con los maestros para la enseñanza.

Desde el año 2000, la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, aplica dentro del programa de curso de inducción a estudiantes universitarios el instrumento denominado “Encuesta de evaluación de los hábitos de estudio” con la finalidad de retroalimentar tanto a alumnos como a docentes sobre el comportamiento de los alumnos en esa área, al iniciar sus estudios profesionales y ofrecer de manera sistemática espacios para favorecer el desarrollo y establecimiento de capacidades eficientes para el estudio, actividades que se encuentran bajo la responsabilidad de la Coordinación Psicopedagógica de la facultad.

Es de esperarse, que el fallo escolar se deba en ocasiones a la carencia de hábitos y técnicas de estudio adecuados. Con un adecuado método de estudio, una disciplina de horarios y de estrategias los resultados positivos son inmediatos. “Estudiar es un arte” (Díaz, Héctor y colaboradores, 2003), pues implica el dominio de una serie de destrezas, habilidades y técnicas.

Para concluir este análisis tomemos en cuenta las siguientes ideas:

Poder estudiar es tener inteligencia y el resto de las facultades humanas, indudablemente, la inteligencia se relaciona con el éxito escolar.

Querer estudiar es tener el deseo y la determinación de adquirir unos conocimientos, tan importante o más que la inteligencia es la motivación o el querer estudiar. Muchos alumnos fracasan no por falta de inteligencia sino por desinterés, apatía y dejar el trabajo para último momento.

Y, finalmente, saber estudiar es un factor importante para sacar un buen rendimiento, puede que un alumno tenga inteligencia suficiente y dedique bastante tiempo al estudio, pero los resultados pueden llegar a ser bajos e incluso característicos del fracaso, debido esto, posiblemente al empleo de malas técnicas de estudio, lo cual genera un desfase entre trabajo y rendimiento (Díaz, Héctor y colaboradores, 2003).

### **PROCESO METODOLÓGICO.**

El proceso metodológico implicó, por la propia naturaleza del problema de investigación, aplicar dos métodos, tanto el cuantitativo mediante una encuesta que se empleó con cuatro grupos de estudiantes, como un ejercicio cualitativo de entrevista semi-estructurada a cuatro estudiantes que aceptaron ser entrevistados.

La riqueza de utilizar ambas posturas metodológicas permitió ahondar en los referentes de las características de los hábitos de estudio de los estudiantes, desde los qué y cómo hasta los por qué y para qué de su vivencia como estudiantes.

De ahí que una de las tareas de la investigación consistió en recabar la información relativa los perfiles de los alumnos en cuanto a sus hábitos de estudio y su percepción sobre su rendimiento en las diferentes asignaturas. Como parte de la evaluación de los hábitos se utilizó la Encuesta de Evaluación de Hábitos de Estudio, adaptada del original de José Luis Díaz Vega (1991) **[ANEXO 1]** a partir de la aplicación de esta encuesta se obtuvieron los resultados preliminares que se encuentran actualmente en base de datos en el programa estadístico SPSS para

□ lfonso preparándose para su posterior análisis y confrontación con los resultados del resto de los instrumentos.

En el mismo sentido, la recabación de la información relativa a la autopercepción (autoevaluación) del alumno fue mediante una entrevista estructurada de auto aplicación **[ANEXO 2]** cuyos resultados se expresan a manera de porcentajes en el **ANEXO 3**, y por medio de una entrevista guiada **[ANEXO 4]** a cuatro estudiantes seleccionados de acuerdo a los criterios mencionados con anterioridad en la introducción al presente estudio, dicha entrevista fue realizada por personal psicopedagógico de la Facultad.

Los resultados de las entrevistas guiadas se concentran también de manera preliminar mediante una tabla de indicadores globales en el **ANEXO 5**. La fase de interpretación e integración de resultados se encuentra en proceso.

## REFLEXIONES A MANERA DE CONCLUSIONES

Concluir sobre un tema como lo es la problemática del aprendizaje en los alumnos universitarios a partir de una investigación que está en proceso, parece pretencioso y podría ser incluso insolente.

¿Porqué decir esto? Las formas de aprender de los universitarios, al margen de la institución, del nivel, carrera y contexto socioeducativo, plantean diferentes ámbitos de abordaje desde lo que representa la complejidad del conocimiento.

Justamente eso refleja las expresiones de los datos estadísticos de la encuesta y entrevistas aplicadas a un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, en cuanto a los hábitos de estudio. Su perfil de alumno los conduce a ser más proclives a las encontrar dificultades en la comprensión de textos de carácter abstracto que lecturas con lenguajes sencillos y ejemplificadores. Con ello se comprueba, tanto por la encuesta como con las

entrevistas aplicadas que hay deficiencias para resolver las exigencias de lectura y más aún cuando son de tipo teórico ya que escasamente se suelen comprender conceptualizaciones fundamentales para las disciplinas abordadas en el ejercicio de investigación.

Un aspecto no menor lo representan las técnicas de estudios aprehendidas a lo largo de su vida como estudiantes. Se podría suponer que un estudiante universitario debe tener identificadas diversas formas de abordar los contenidos, tanto abstractos como empíricos de las materias que cursa. La realidad es que su acercamiento a los contenidos de cada materia es intuitivo, y corresponde más a un sentido común, que a una práctica ya consolidada y perfeccionada de hábitos de estudio.

En contraposición, hay buena motivación para estudiar, siempre y cuando ésta sea reforzada y alentada por el profesor, y en igual medida, por el contexto social y familiar. Esta motivación se condice con la disposición del profesor para resolver las dificultades de la materia. Es decir, en ello todavía persiste el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje que identifica la relación maestro-alumno. El académico enseña y el alumno aprende. Sin que de parte del alumno se rompa el círculo 'virtuoso' que hace dependiente a este último de los procesos de adquisición de un conocimiento y alejado de la posibilidad de referir su autoaprendizaje y formación de su propio discernimiento en torno a los saberes fundamentales de su disciplina.

Ahora bien, a pesar de que las materias abordadas por esta investigación son de tipo teórico-metodológico, los estudiantes encuestados y entrevistados reconocen que son importantes para su formación disciplinar, pero también en la aplicabilidad para el desarrollo de su profesión.

De tal forma que reconocen el valor del conocimiento como formación de un capital cultural que les permitirá acrecentar su capital social y por ende, transformar esos saberes en posibilidades que se traducirán en un mejor posicionamiento para la competencia laboral. Es decir, están conscientes de la

importancia del saber y por ello disputan su lugar de acceso a uno de los espacios en que se le privilegia, la universidad. Sobre todo cuando se vive el enaltecimiento del saber, en la llamada 'sociedad del conocimiento'; ya Morin alerta al señalar que "el espíritu humano no puede aprehender el enorme conjunto del saber disciplinar, hace falta, entonces, cambiar, ya sea el espíritu humano, ya sea el saber disciplinar" (2007, p.79).

Justamente ese parece ser el debate en las actuales condiciones en que se expresa el aprendizaje en los modelos educativos universitarios en México; por lo menos es el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. En el actual plan de estudios bajo el modelo por competencias, se refiere que está centrado en el alumno y que será éste el gestor de su propio aprendizaje y el papel que corresponde al profesor, será de estimulador, orientador y en gran medida, facilitador de dicho aprendizaje.

Luego entonces difícil tarea queda a ambos. Donde por un lado, el estudiante ve transformado su rol que proviene en muchos casos de una enseñanza tradicional, que de suyo no tendría nada de desfavorable, pero ya rebasada por el cúmulo de información que la hace inadecuada para transferir esos datos a saberes concretos y aplicables.

Y del lado 'opaco' de la educación; es decir, de ese personaje que poco se sabe de su capacidad de cómo logra convertir sus conocimientos, experiencias y patrones de conducta académica en saberes aprehendibles y transformables, en competencias para la práctica de la profesión que el estudiante eligió y mejor aún, en comportamientos éticos que hagan del estudiante universitario, ese sujeto transformador de la realidad social a la cual se insertará con un título profesional que le acredita como tal.

Finalmente, dado que Lyotard afirma que "todos los pueblos tienen derecho a la ciencia" (2006, p.63). Entonces cabría agregar que también al conocimiento útil y socialmente pertinente.

## REFERENCIAS

Acuña, Alejandro (1997). Desarrollo de habilidades para la educación superior. Didac,

Alatorre-Padilla, Roberto (1997). Técnicas de estudio. En: Revista Psicología. México: Manual Moderno pp. 9-18

Argudín, Yolanda (1997). La importancia de las habilidades y estrategias de lectura en la universidad. Didac, 29. 6-8.

Arreola, Lourdes (1998). ¿Qué espera el alumno hoy de la educación?. Didac, 32. 27- 28. 29. 9-10.

Backhoff-Eduardo, Larrazolo-Norma, Tirado-Felipe y Rosas-Martín (1997). Validez predictiva del examen de habilidades y conocimientos básicos EXHCOBA. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 2, No. 3, 67-84

Bermúdez-Ferreiro, María Teresa., Martínez-Soto, Yessica y Rosas-Ruiz, Jesús (2000). Modelo integral para el desarrollo y la evaluación de habilidades para aprender a aprender (DEHAA). (Manuscrito no publicado) Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas.

Bermúdez-Ferreiro, María Teresa., Martínez-Soto, Yessica., Montaña-Fernández, Armida y Rosas-Ruiz, Jesús (2000). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la formación básica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas. (Manuscrito no publicado) Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas

Blanco, Isauro (1997). El universo de la inteligencia. México: Universidad Hispanoamericana

Buzan, Tony (1998). El libro de la lectura rápida. Barcelona, España: Urano

Brown, F. William (2003). Guía de estudio efectivo. México: Trillas

Brown, F. William y Hotlzman, W. H. (1975). Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio. México: Trillas

Brueral, J. Carlos (1983). Deserción escolar en la UABCS 1976-1981. Revista Casillas, Miguel A., De Garay, Adrian., Vergara-López, Julia., Puebla-Rangel, Mónica (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril 2001. Vol.1 num.11



pp.139-163

Brunet, G., J.J. (1988). La atención y la concentración. [En red] . Disponible en: [personal.redestb.es/vyt/lfonso.htm](http://personal.redestb.es/vyt/lfonso.htm)

Cleeves-Diamond, Marian (2000). Hearts, brains and education: A new alliance for science curriculum. High learning in America Latina. London: The John Hopkings University y Press

Coll, Cesar y Bolea Erik (1995). Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos. En Coll, C. Palacios, J. Y Marchesi, A. comps. Desarrollo Psicológico y Educación, II. Alianza Editorial: Madrid España.

Delgado-F., Araceli (1998). Valores deseables en los alumnos. Didac, 32. 7-11.

Díaz, Héctor., Osorio, Oscarolys., Jaramillo, Victor. Y Márquez, Julia (2003). Técnicas de estudio. [En red] Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZFEyFZZpHdRSUhYY.php>

Díaz-Vega, José Luis (1990). Aprende a estudiar con éxito (3ra. Ed). México: Trillas

Duarte, María Antonieta (1998). Hábitos de estudio. [En red]. Disponible en: [her.itesm.mx/academia/prepa/poi/hab\\_est\\_cont.html](http://her.itesm.mx/academia/prepa/poi/hab_est_cont.html) (consultado en octubre de 1999) 13-17.

Ducoing-Watty, Patricia y Landesmann-Segal, Monique (1996). Sujetos de la educación y formación docente. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. pp.34-51

Elías, B., y Ballesteros, U. A. (1980). La educación de los adolescentes. (8va. Ed.) México: Patria latinoamericana de estudios educativos, 23 (2), 85-104.

Escamez, Alfonso (s.f.). Ocho técnicas básicas de estudio. [En red]. Disponible en: [centros5.pntic.mec.es/ies.alfonso.escamez/tecni1.htm](http://centros5.pntic.mec.es/ies.alfonso.escamez/tecni1.htm)

Hano-Díaz-C., Martha C. (1998). Un viaje para compartir la lectura. Rompanfilas, 13. López-Hernández, Melchor (2003). El fracaso escolar. Rompanfilas, 65. 40-49.

Kornblit, Ana Lilía, 2007, Metodología cualitativas en Ciencias Sociales, Biblos, Argentina;

López-Hernández, Melchor (2001). Deserción escolar. Rompanfilas, 55. 42-49.

Lytard, Jean-Francois, 2006, La condición posmoderna, Cátedra, 9<sup>a</sup>. edición, España, p. 63.

Marsellach-Umbert, Gloria (1999). El psicólogo en la red. [En red]. Disponible en: [http://www.ciudadfutura.com/psico/tecnicas/tecnicas\\_estudio\\_1.htm](http://www.ciudadfutura.com/psico/tecnicas/tecnicas_estudio_1.htm)

Martínez, Yessica (2005) Hábitos de estudio y factores sociodemográficos en estudiantes de área básica en la Facultad de Ciencias Humanas. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Ciencias Humanas.

Mejía Rebeca y Sandoval, Sergio Antonio (coords), 2002, Tras las vetas de la investigación cualitativa, ITESO, México.

Morin, Edgar (UNESCO) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Extraído el 4 de febrero de 2009 desde <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

Morin Edgar, Roger Ciurana Emilio, Motta Raúl D. (1996) Educación en la Era Planetaria. Gedisa, España.

Morin, Edgar (2007) Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, España, p. 79.

Nelligan, Maurice (1984). Retrato del mal estudiante. En: La gran farsa académica. México: Edamex, pp.109-124

Nóñez-Casados, Sergio y Robredo, Juan M. (1999). El sentido de la docencia. Didac, 33. 53-56

Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006). México: Gobierno de la República Mexicana

Plan de Desarrollo Institucional (2007-2010) Universidad Autónoma de Baja California.

Quezada-Castillo, Rocío., Acuña-Escobar, Carlos E., y Rojas-Fernández, Gilda (1986). Guía del estudiante: una opción en la capacitación para el estudio y el aprendizaje. Perfiles Educativos, 31. 52-61.

Rentería-Avila, María de Jesús (2003). Estrategias de aprendizaje: factores importantes en la toma de decisiones estratégicas y sus principales procedimientos, en el modelo psicopedagógico. [Monografía] [En red] Disponible en: <http://www.monografias.com>

Rojas-Fernández, Gilda., Acuña-Escobar, Carlos E., Quezada-Castillo. Rocío (1997). Guía del estudiante. En: Revista Psicología. México: Manual Moderno pp. 2-9

Rubio, R. A. y Briones, M. R. (1983). Cómo estudiar con eficiencia. (3ra. Ed.) México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Salinas, Carlos (1997, julio –agosto). Reflexiones sobre el estudio y el arte de reflexionar. Casi Nada. [Revista electrónica]. Disponible en: <http://www.usuarios.iponet.es/jbermejo/14ttee.htm>

Torre-Puente, Carlos (1992). Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Narcea

Torres-Mojica, Tarik (1998). ¿Qué es ser universitario en nuestros días?. Didac, 32. 26-27.

Trinidad-Navarro, María del Pilar (2003). Adolescencia y bachillerato. Rompanfilas, 64. 24-31.

Uribe-Molints, Marta Q. (1997). Y ahora. . . ¿para qué estudiar?. Didac, 33. 57.

1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

## 5. ANEXOS

### ANEXO 1. Encuesta de evaluación de los hábitos de estudio\*.

Nombre			Carrera	
Edad		Sexo F ( ) M ( )	Trabaja Si ( ) No ( )	

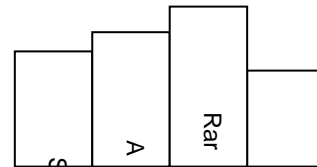
El objetivo de este cuestionario representa el interés que tiene la Facultad por conocer cuáles son los hábitos de estudio que predominan en nuestros estudiantes de nuevo ingreso y de esta forma ofrecer alternativas de apoyo a partir de los indicadores detectados como prioritarios de atender, es por ello que te recomendamos la mayor honestidad posible al responder cada una de las preguntas.

Asegúrate de haber entendido bien las instrucciones antes de contestar el cuestionario. Si tienes alguna duda con respecto a este, por favor hazle saber de inmediato al instructor para su aclaración.

De antemano muchas gracias por tu participación, recuerda que esta será una actividad para tu propio beneficio.

**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente cada pregunta y marca con una **X** en la respuesta que estimes identifica mejor tus hábitos de estudio.

\*Bermúdez-Ferreiro, María Teresa., Martínez-Soto, Yessica.,  
Montaño-Fernández, Armida y Rosas-Ruiz, Jesús. (2000). Adaptación del



1	¿Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir el tiempo de estudio?			
2	¿Culpo a otras personas o a las circunstancias de mis fracasos académicos?			
3	¿Escribo notas de todas mis clases?			
4	¿Falto a mis clases?			
5	¿Planifico mis actividades?			
6	¿Utilizo abreviaturas para escribir más rápido?			
7	¿Subrayo las ideas que me parecen más importantes durante la lectura?			
8	¿Frecuento a compañeros que presentan un bajo rendimiento			

	académico?				
9	¿Estoy seguro de que el estudio es lo que verdaderamente me gusta hacer?				
10	¿Anoto textualmente las fórmulas, las leyes, los principios, las reglas, etc., que expone el maestro en clase?				
11	¿Exploro e investigo el contenido general de un libro antes de empezar su lectura sistemática?				
12	¿Aclaro mis dudas de lo que se vio en clase?				
13	¿Elaboro un horario de estudios antes de empezar mi periodo de clases?				
14	¿Me siento decepcionado por ser estudiante?				
15	¿Me resulta fácil concentrarme en la exposición del maestro?				
16	¿Repito en voz alta y con el libro cerrado el material que considero más relevante, a fin de asimilarlo?				
17	¿Inicio y concluyo puntualmente cada una de mis actividades?				
18	¿Encuentro agradable el ambiente de la institución educativa en la que voy a estudiar?				
19	¿Cuento con hojas y pluma o lápiz durante cada una de mis clases?				
20	¿Leo cuando me siento cansado?				
21	¿Cuándo estudio me concentro en periodos cortos y dedico mas tiempo a fantasear?				
22	¿Dudo cuando tengo que tomar una decisión con respecto a mis estudios				
23	¿Copio los ejemplos que se manejan en clase?				
24	¿Elaboro cuadros sinópticos, diagramas o mapas mentales a fin de seleccionar y sintetizar lo que he leído?				
25	¿Investigo por iniciativa propia aspectos relacionados con las diferentes materias de estudio?				
26	Al inicio de cada semana, ¿programo las actividades a realizar durante esta?				
27	¿Considero que el estudio es tedioso y desagradable?				
28	¿Pido prestados apuntes a mis compañeros de clase?				
29	¿Tengo dificultades para comprender lo que leo?				
30	¿Me quedo con dudas de lo trabajado en clase?				
31	¿Estoy dispuesto y tengo deseos de estudiar en cualquier momento?				
32	¿Mis apuntes de clase están limpios, ordenados y legibles, de tal manera que puedo entenderlos posteriormente?				

33	¿Consulto el diccionario cuando desconozco el significado de una o más palabras?				
34	¿Estudio diariamente en mis apuntes de clase?				
35	¿Tengo un registro del tiempo que destino al estudio cada día?				
36	¿Vuelvo a leer los apuntes de clases anteriores?				
37	¿Me formulo preguntas a partir de las lecturas que realizo?				
38	¿Cuento con un programa de actividades diarias?				
39	¿Utilizo mis propias palabras para redactar los apuntes de clase?				
40	¿Elaboro resúmenes, empleando mis propias palabras sobre los temas expuestos en un libro?				
41	¿Asisto puntualmente a cada una de mis clases?				
42	¿Adopto una actitud crítica: analizo, planteo cuestionamientos respecto a lo que leo?  Precisa cuáles:				
43	¿Me interesa participar en actividades relacionadas con el estudio fuera del salón de clases?  ¿Cuáles?				
44	¿Destino tiempo fuera de clases para mis materias?  a) 1 a 2 hrs. b) 2 a 4 hrs. c) 4 a 7 hrs d) 7 o más al día				
45	¿Adopto actitudes positivas ante mis compañeros y maestros?  ¿Cuáles?				
46	¿Cumplo con mis tareas o actividades extraclase?  ¿Cómo cuáles?				
47	¿Utilizo el mayor tiempo en actividades productivas y significativas?  ¿En cuáles? Y ¿Cuánto tiempo?				
48	Me fijo una calificación mínima por obtener en cada una de mis materias de un periodo escolar?  ¿Cuál?				
49	Durante la clase, ¿intercambio con mis compañeros comentarios ajenos a la misma?  ¿Porqué?				
50	Cuando tengo que estudiar ¿me encuentro cansado, somnoliento?  ¿Porqué?				
51	Cuando estudio, ¿cómo y dónde lo hago				

52	¿Cuál es el horario que utilizo para estudiar cuando no estoy en clase?
53	Utilizo la computadora para mis estudios? Si ( ) No ( ) ¿Porqué?
54	Menciona los paquetes de cómputo que utilizas.

- **DT** (Distribución del tiempo)
- **ME** (motivación para el estudio)
- **NC** (cómo tomar notas en clase)
- **OL** (optimización de la lectura)
- **AC** (actitudes y conductas productivas ante el estudio)

Actualizaci ón:
--------------------

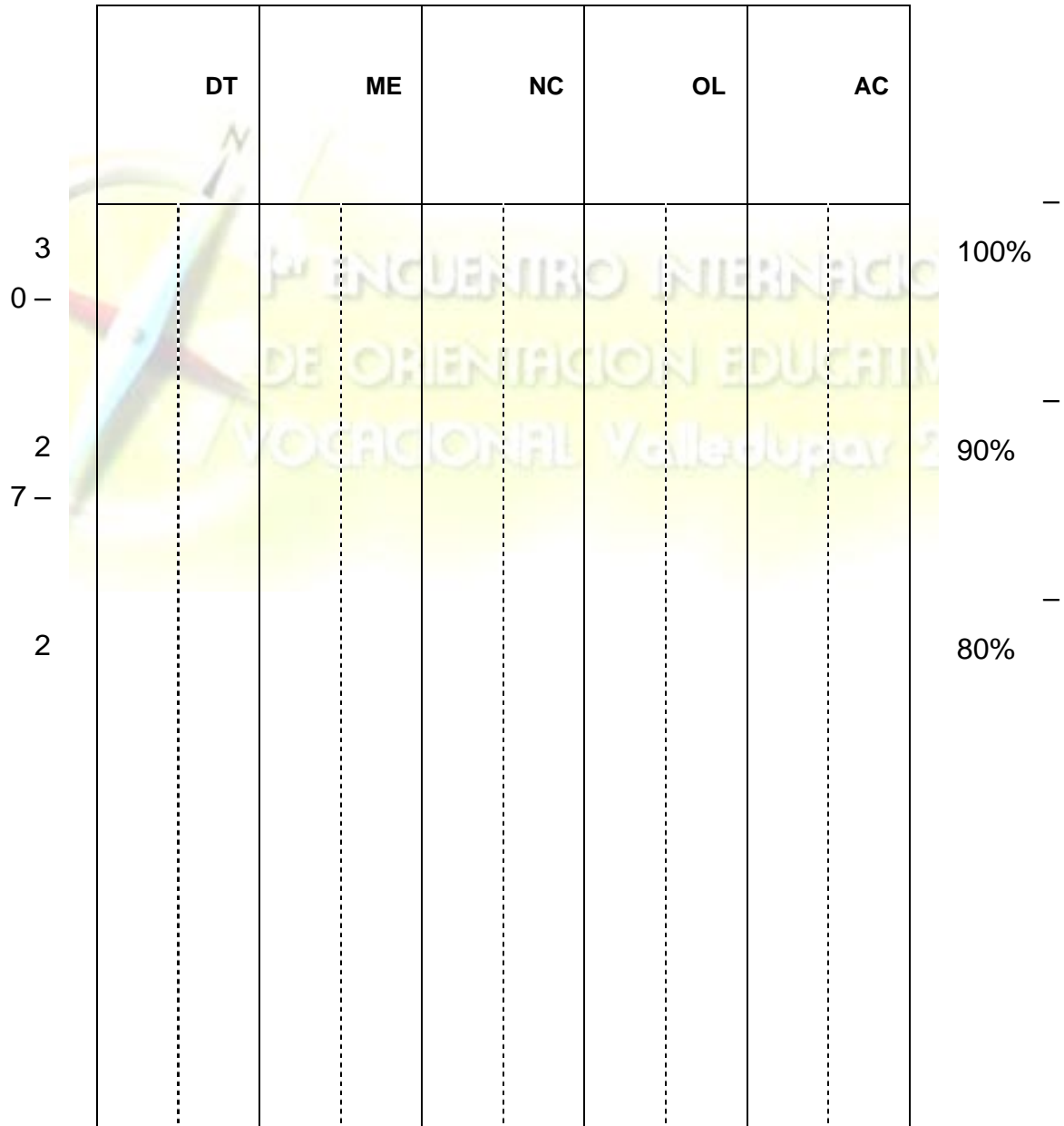
1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

Hoja de resultados

	DT		ME		NC		OL		AC
1		2	*	3		7		4	*
5		9		6		11		8	*
13		14	*	10		16		12	
17		18		15		20	*	25	
21		22	*	19		24		30	*
26		27	*	23		29	*	34	
35		31		28	*	33		41	
38		43		32		37		45	
44		48		36		40		46	
47		50	*	39		42		49	*
Total		Total		Total		Total		Total	



**GRAFICA**



## ANEXO 2.

### INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

#### (Entrevista estructurada de autoaplicación)

Asignatura: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Trabaja: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Hijos: \_\_\_\_\_

El **propósito** del presente instrumento es conocer tu opinión respecto al desempeño académico que demostraste en esta materia y su relación con algunos factores asociados. Esta información es estrictamente confidencial y será utilizada para fines educativos en la Coordinación Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias Humanas.

**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente cada pregunta y marca con una X la respuesta según corresponda.

1. Considero que mi rendimiento en esta materia fue:
  - a) satisfactorio
  - b) suficiente
  - c) insatisfactorio

Si tu respuesta fue a): explica el porqué calificando las siguientes causas en una escala del 1 al 4 (siendo el número 1 la causa que mayormente influyó en tu respuesta)

\_\_\_ interés en la materia

\_\_\_ comprensión de los materiales

\_\_\_ capacidad del maestro para enseñar

\_\_\_ materiales interesantes y accesibles

Si tu respuesta es b) ó c): explica el porqué calificando las siguientes causas en una escala del 1 al 4 (siendo el número 1 la causa que mayormente influyó en tu respuesta)

\_\_\_ falta de motivación

\_\_\_ falta de interés en la materia

\_\_\_ dificultades para entender al maestro

\_\_\_ materiales complejos

\_\_\_ otros: \_\_\_\_\_

2. Considero que los aprendizajes que obtuve son:
  - a) suficientes
  - b) medianamente suficientes
  - c) insuficientes
3. El rendimiento que tuve en esta materia se relaciona más que nada a:
  - a) cuestiones de iniciativa personal (motivación, responsabilidad)
  - b) cuestiones personales (situación familiar, económica, de pareja, etc)
  - c) cuestiones propias de la materia (maestro, contenidos y materiales, etc.)
4. Los contenidos de esta materia te parecieron
  - a) entendibles
  - b) medianamente entendibles
  - c) complicados
  - d) muy complicados
  - e) confusos
5. Las actividades de esta materia te parecieron
  - a) adecuadas
  - b) medianamente adecuadas
  - c) inadecuadas
6. El maestro al impartir la materia:
  - a) domina el contenido
  - b) en ocasiones domina el contenido
  - c) desconoce el contenido
7. Las explicaciones y argumentos que el maestro utiliza al impartir la materia son:
  - a) claras y sencillas (su lenguaje es entendible)
  - b) medianamente entendibles
  - c) difíciles de comprender (utiliza un lenguaje complejo)
8. El maestro al impartir la materia:
  - a) usa apoyos audiovisuales
  - b) rara vez usa apoyos audiovisuales
  - c) no usa apoyos audiovisuales
9. La materia requiere de:
  - a) leer previamente los textos indicados por el maestro y/o la carta descriptiva.
  - b) con solo comprender la explicación que imparte el maestro.
  - c) acudir a otros materiales, textos, asesores o maestros relacionados con la materia.
  - d) no se necesita nada, con sólo saber un poco de la materia
10. ¿Contestaste los instrumentos de Hábitos de Estudio y Estilos de Aprendizaje aplicados por el personal Psicopedagógico de la Facultad?
  - a) durante curso de inducción
  - b) en esta materia
  - c) en ambas ocasiones
  - d) en ninguna ocasión

11. De haber contestado los instrumentos citados en la pregunta 10, consideras que sus resultados:
- a) favorecieron mi desempeño académico
  - b) medianamente favorecieron mi desempeño académico
12. Has solicitado en alguna ocasión y de manera voluntaria los servicios de la Coordinación Psicopedagógica?
- a) si
  - b) no
- 13.Cuál es tu opinión sobre los servicios y las funciones de la Coordinación Psicopedagógica de esta Facultad?
- a) adecuados
  - b) medianamente adecuados
  - c) inadecuados
14. Contesta con SI o NO según sea tu condición en cada afirmación:
- \_\_\_ curso por segunda ocasión esta materia
- \_\_\_ curso por segunda ocasión otra u otras materias este semestre
- (cuántas: \_\_\_ )
- \_\_\_ he reprobado en semestres anteriores

### ANEXO 3. RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)

MATERIA	
30%	Comunicación Política
34.3%	Métodos de Investigación Cualitativa
35.7%	Teoría de la Comunicación

SEMESTRE	
40%	Quinto
20%	Séptimo
21.4%	Sexto
17.1%	Cuarto
1.4%	Octavo

CARRERA	
95.7%	Comunicación
4.3%	Psicología

EDAD	
60%	19 a 21 años
25.7%	22 a 24 años
14.2%	25 a 31 años

SEXO	
70%	Mujeres
30%	Hombres

<b>TRABAJA</b>	
59%	No
41%	Si

<b>EDO. CIVIL</b>	
94%	Soltero
6%	Otros

<b>HIJOS</b>	
90%	NO
10%	1 A 2

<b>1. Considero que mi rendimiento en esta materia fue</b>	
<b>28.6%</b>	<b>Satisfactorio</b>
<b>Motivos</b>	
18.6%	Interés en la materia
17.7%	Comprensión de los materiales
12.9%	Capacidad del maestro para enseñar
7.1%	Materiales interesantes y accesibles
<b>Motivos</b>	
25.7%	Materiales complejos
14.3%	Falta de motivación
4.3%	Falta de interés en la materia
4.3%	Dificultad para entender

<b>2. Considero que los aprendizajes que obtuve son.</b>	
--	--

64.3%	Suficientes
35.7%	Medianamente suficientes

<b>3. El rendimiento que tuve en esta materia se relaciona más que nada a:</b>	
54.3%	Cuestiones de Iniciativa personal (motivación, responsabilidad)
27.1%	Cuestiones propias de la materia (maestro, contenidos, materiales)
18.6%	Cuestiones personales (situación familiar, económica, de pareja)

<b>4. Los contenidos de esta materia te parecieron.</b>	
58.6%	Entendibles
30%	Medianamente entendibles
11.5%	Complicados – confusos

<b>5. Las actividades de esta materia te parecieron:</b>	
70%	Adecuadas
30%	Medianamente adecuadas

<b>6. El maestro al impartir la materia</b>	
96%	Domina el contenido
3%	En ocasiones domina el contenido
1%	No contestó

<b>7. Las explicaciones y argumentos que el maestro utiliza al impartir la materia son:</b>	
73%	Claras y sencillas (su lenguaje es entendible)
26%	Medianamente entendibles
1%	No contestó

<b>8. El maestro al impartir la materia</b>	
60%	Usa apoyos audiovisuales
34.3%	Rara vez usa apoyos audiovisuales
4.3%	No usa apoyos audiovisuales
1.4%	No contestó

<b>9. La materia requiere de</b>	
87.1%	Leer previamente los textos
12.9%	Acudir a otros materiales, textos, asesores o maestros

<b>10. Contestaste los instrumentos H-E y E-A?</b>	
54.3%	En esta materia
22.9%	En ambas ocasiones
20%	Durante el curso
2.9%	En ninguna ocasión

<b>11. De haber contestado los instrumentos, consideras que sus resultados fueron</b>	
50%	Medianamente favorecieron mi desempeño
46%	Favorecieron mi desempeño
4%	No contestó

<b>12. Has solicitado en alguna ocasión y de manera voluntaria los servicios de la Coordinación Psicopedagógica</b>	
84.3%	No
15.7%	Si

<b>13.Cuál es tu opinión sobre los servicios y las funciones de la C.P.?</b>	
53%	Adecuados
43%	Medianamente adecuados
4%	Inadecuados



<b>14. Reprobación</b>	
31.4%	Ha reprobado en semestres anteriores
22.9%	Ha reprobado otras materias en este semestre
17.1%	Cursa esta materia por segunda ocasión



1<sup>er</sup> ENCUESTO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

## ANEXO 4. ENTREVISTA GUIADA

### LAS HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA:

El caso de la Facultad de Ciencias Humanas.

#### ENTREVISTA GUIADA

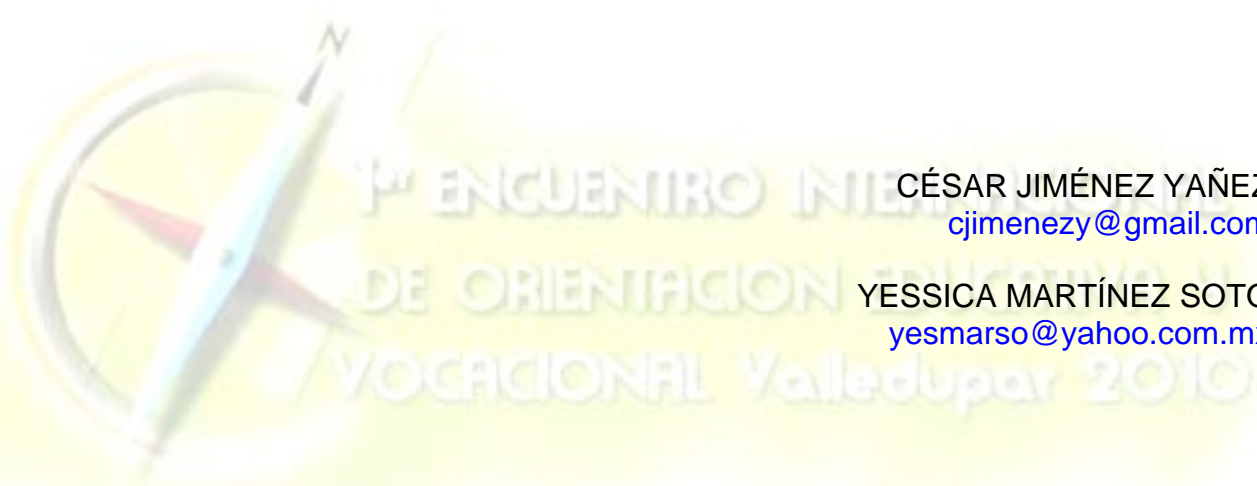
NOMBRE:		FECHA:
MATRICULA:	CARRERA:	SEMESTRE
EDAD:	ESTADO CIVIL:	TRABAJA SI( ) NO( )
MATERIA:		

1.- Motivos o razones que atribuye al rendimiento en la materia:
2.- Los aprendizajes de la materia y la utilidad para el desarrollo profesional.
3.- Contenidos de la materia y las habilidades para aprenderlos y aprehenderlos:
4.- Tiempo, recursos materiales y económicos y facilidades dedicadas al estudio.
5.- La relación del maestro con usted.
6.- La relación de la Facultad con usted.
7.- La relación de sus compañeros con usted.
8.- La relación de su familia con Usted.
9.- Las capacidades docentes y/o preparación del maestro y la materia que curso.
10.- La coordinación psicopedagógica y el apoyo a los alumnos.
11.- Otros apoyos para resolver problemas de desempeño estudiantil.
12.- Comentarios en general
13.- Observaciones

## ANEXO 5. INDICADORES GLOBALES DE LA ENTREVISTA GUIADA.

HABITOS DE ESTUDIO	MATERIA	PROFESOR	PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del tiempo</li> <li>• Técnicas de estudio no consolidadas</li> <li>• Ortografía deficiente</li> <li>• Fichas de trabajo</li> <li>• Motivación para estudiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas interesantes</li> <li>• Materiales accesibles</li> <li>• Poco tiempo a la comprensión de los temas</li> <li>• Exigencia de lectura</li> <li>• Lecturas complicadas</li> <li>• Reconoce que la exigencia de la materia te da mejor aprendizaje</li> <li>• Reconoce que la exigencia de la materia mejora los hábitos. ( lectura,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buena comunicación</li> <li>• Buena disposición</li> <li>• Resuelve dudas</li> <li>• Buena comunicación electrónica</li> <li>• Términos que no se comprenden</li> <li>• No manejar los contenidos a nivel de los alumnos</li> <li>• Manejo de un nivel de exigencia alto para la clase</li> <li>• Conocimiento amplio de las materias</li> <li>• Actitud académica impositiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicar mas tiempo a otras actividades</li> <li>• falta de motivación para el estudio</li> <li>• Buena relación con compañeros , maestros y familia</li> <li>•</li> </ul>
<b>OTROS</b>			
<p>Caso1. En historial académico 2 materias aprobadas en segunda oportunidad</p> <p>Caso 2. En historial 2 materia aprobada en extraordinario</p> <p>Caso3. En Historial 3 materias aprobadas en extraordinario y 2 materias reprobadas</p> <p>Caso 4. 2 materias aprobadas en extraordinario</p> <p>2 ALUMNOS DE EVALUACION PERMANENTE</p>			

**2.7. PARADOJA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. VISIONES Y REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS A TRAVÉS DEL DIBUJO.**



CÉSAR JIMÉNEZ YAÑEZ  
[cjimenez@gmail.com](mailto:cjimenez@gmail.com)

YESSICA MARTÍNEZ SOTO  
[yesmarso@yahoo.com.mx](mailto:yesmarso@yahoo.com.mx)

UNIVERSIDAD ESTATAL DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Mexicali (B.C.) México

*Estudiar o no estudiar (para ser profesor), ésa es la cuestión.*

## RESUMEN

La relación entre discurso y práctica pedagógica no siempre van de la mano, lo que genera en sí una gran paradoja. La concordancia y/o desacuerdos entre ambas esferas del quehacer educativo y la orientación de los estudiantes que optan por estudiar alguna carrera relacionada (educación, pedagogía y docencia) es donde se centra nuestro trabajo, que con el objetivo de conocer la visión y percepción de lo que es y representa la educación para ellos, realizamos un taller de semiótica de la imagen donde les solicitamos a alumnos de distintas escuelas normales del estado de Baja California en México, nos retrataran su particular visión de la educación a través de un dibujo. Así, a través de estas representaciones gráficas logramos darnos cuenta bajo qué parámetros conciben el proceso y labor educativa. Al mismo tiempo, gracias a los elementos simbólicos que usaron para representarlos, pudimos identificar y relacionar el contenido de sus discursos frente a este proceso de construcción social sobre la educación.

**Palabras clave:** Educación, dibujo, representación social, formación profesional, México.

## INTRODUCCIÓN

Cuando decidimos ingresar a alguna universidad o escuela para seguir una carrera profesional muchas veces las motivaciones varían de lo insólito a lo absurdo o de lo conocido a lo práctico, pero casi nunca tomamos una decisión basados en información detallada, de calidad y menos, en lo que realmente sentimos por vocación hacer. Éste es el caso de estudiar pedagogía, educación o docencia, carreras que suscitan gran preocupación e importancia en la sociedad porque de ella depende el “buen” desarrollo social y cultural de un pueblo. Pues bien, si hoy, como lo ha sido por siglos, la apuesta educativa de enseñar y aprender es fundamental, entonces serán los futuros profesionales (nuevamente)

los encargados de orientar y llevar a cabo en la práctica estos procesos. De este modo los profesores (como ya sabemos) pasan a tener un papel muy importante, pues son quienes dan, en gran medida, el impulso y la orientación a la labor educativa. De ellos depende, en gran medida, modificar al mundo a través de sus alumnos. Pese a ello existe un gran vacío acerca de cómo los futuros profesores conciben y reflexionan sobre lo que será su labor y con base en qué elementos la construyen.

Justo aquí es donde se produce la gran paradoja en la educación, ya que cuando una generación busca imprimir su particular sello de entender e interpretar el mundo a otra no hace más que perpetuar una visión específica que se solidifica en sus representaciones; es decir, existe una continuidad social y cultural que se considera aceptable, por lo que la nueva generación tendrá la misma base que la anterior. Así, nuestra forma de construir socialmente la educación no variará a pesar del paso inexorable del tiempo y de los distintos espacios sociales en los cuales nos desenvolvamos, puesto que nuestra realidad; o sea, nuestra particular forma de ver vendrá determinada y se convertirá para nosotros en una realidad absoluta.

En México cada año miles de estudiantes ingresan a las carreras de educación, docencia o pedagogía de las escuelas normales e universidades públicas y privadas del país, resumiéndose en ellos las expectativas de un país que busca generar un gran cambio social. En este sentido, la educación, para muchos docentes y teóricos sobre el tema, es sinónimo de formación, superación y transformación individual y social por lo que la formación académica en esta área sintetiza las grandes posibilidades de cambio personal y colectivo que tiene por finalidad contribuir a que la sociedad pueda su propio desarrollo.

En el presente artículo iremos presentando el sustento contextual, teórico y metodológico en el cual se basó nuestro trabajo para finalizar con la presentación de los resultados y análisis de un ejercicio práctico que se realizó con estudiantes del área de la educación en el estado de Baja California en México y que da

cuenta, en específico y de forma particular, la visión que ellos tienen de la educación formal y sobre la cual, de forma consciente e inconsciente, trabajarán, reforzarán, transmitirán y reproducirán durante sus prácticas en la vida laboral.

### **El dibujo como método de investigación**

Regularmente asociamos el dibujo a los niños como una herramienta natural de expresión y desarrollo psicopedagógico, por lo que pensar en utilizarlo como soporte metodológico en jóvenes y adultos no es algo común. Sin ir más lejos, en la propia escuela el dibujo va desapareciendo paulatinamente de los programas y tareas escolares, llegando a desaparecer ya en los niveles de media superior y superior. Así, cuando les solicitamos dibujar a jóvenes universitarios la mayoría advierte que “no sabe dibujar” ya que asocian el dibujo por una parte con la presentación gráfica de réplicas casi exactas de los objetos que quieren dibujar y por otra, conocidos los parámetros culturales del sentido estético, piensan que les va a quedar “feo”. El dibujo no es un recurso exclusivo de los niños, por lo que su dimensión de análisis puede abarcar a toda la población incluyendo niños, jóvenes y adultos. Todos saben dibujar.

En este sentido el dibujo nos ofrece una opción ilimitada de interpretación y nos da cuenta de los procesos cognitivos, culturales y afectivos a los cuales una persona recurre para ordenar y dar forma en un soporte limitante (hoja de papel, cuaderno, pared, cuadro) los elementos simbólicos que representarán su visión de lo que se le pide. Es así, que para Jiménez, Mancinas y Martínez (2008), este discurso pictográfico, que en lo individual tiene y otorga un sentido particular expresado de manera lógica y ordenada, vendrá determinado por un contexto cotidiano que impone el uso regular de ciertos elementos y competencias propias de la cultura, sus interacciones, su estructura biológica y de sus capacidades cognitivas, fenómeno que Antezana (2003) reconoce, principalmente en el dibujo infantil, como la construcción lógica que debe hacer el niño a partir de la

combinación de su constitución biológica y sociocultural.

Indudablemente el dibujo como método de representación del pensamiento nos ofrece un recurso de análisis invaluable para introducirnos a un mundo particular de percepción e interpretación de la realidad. El dibujo nos entrega más información de la que podemos observar por lo que hacer un sólo tipo de análisis en este sentido reduce la riqueza de éste. Para un buen aprovechamiento del contenido de este discurso gráfico, de acuerdo a Jiménez y Martínez (2009), se hace necesario considerar distintas dimensiones disciplinarias para explicar lo que cada dibujante nos ofrece a través de este medio de comunicación. Desde esta perspectiva, podemos darnos cuenta de la riqueza informativa que cada dibujo nos brinda y que necesariamente para entenderlos en su totalidad se deben considerar distintos elementos que con una sola mirada disciplinaria no es posible abarcar y comprender toda la carga simbólica y de relaciones que hace el dibujante respecto de un tema. Para los autores, las personas son capaces de representar los conceptos que hasta el momento han añadido a su esquema de pensamiento y pueden convertirlo a dibujos con sentido lógico sin importar la calidad del mismo.

Dado lo anterior es posible considerar al dibujo como un recurso, estrategia, herramienta o técnica incorporada al plano didáctico, basándonos en la filosofía del autoaprendizaje o del aprender a aprender, pues proporciona una visión al menos general en primera instancia, del manejo o captación de contenidos, así como el grado de significancia y aplicabilidad que para el estudiante representan. De acuerdo con González (2006) para interpretar un dibujo hay que tomar en cuenta factores como el contexto del dibujante, situación familiar, social e historia personal entre otros factores; es decir, ser conscientes de la naturaleza psicológica y sociocultural del sujeto, aunque ello resulte sólo una aproximación a la realidad particular del mismo y no lo defina todo por sí mismo.



## Representaciones sociales y educación

La socialización según Berger y Luckmann (1968), como modo de reproducción de identidad a través de la comunicación social, trata de la integración de imágenes o contenidos culturalmente significativos y específicos en una visión del mundo y de la sociedad por lo que la realidad social nace de una construcción dialéctica (conceptos y prácticas), depurada por el consenso de sus actores, que es el que da identidad a la estructura social. Todos vivimos en espacios sociales en los cuales experimentamos una cierta realidad como si fuese la realidad misma; es decir, la mayoría de las veces asumimos que nuestra particular forma de ver es la forma de ver real.

En este sentido sabemos que todo individuo desarrolla representaciones sobre la realidad. Dentro de las teorías que explican el proceso de pensamiento de las personas se encuentra la teoría de las representaciones sociales, las cuales son una forma de pensamiento socialmente compartido. Estas representaciones, que contemplan tanto el ámbito social como el personal, provienen en buena medida, de sus intercambios comunicativos con otros miembros de su comunidad. Cuando una interpretación es compartida por todos los miembros de una comunidad, se entiende que es una representación social, la cual resalta unos datos y no otros, y ciertas evaluaciones (en lugar de otras) para dar cuenta de algún aspecto de la realidad. Según Revilla (1996) para que un relato participe en los procesos de control social, debe contener representaciones sociales que se presentan como imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede.

En este sentido la educación es parte fundamental del proceso ya que tiene una estrecha relación con la sociedad y sus formas pedagógicas (estrategias, contenidos, métodos) se corresponden íntimamente con los sistemas sociales. La educación como factor social y socializante comunica al ser humano con su entorno y reproduce la estructura social. Según Durkheim es a la sociedad a quien le corresponde recordar al maestro cuáles son las ideas, los sentimientos que hay

que imprimir en el niño para ponerlo en armonía con el medio en el que debe vivir. Por esto es que se torna relevante conocer las nociones y pensamientos, de los alumnos que estudian educación, sobre la educación misma, ya que éstos definitivamente determinarán, en algún grado, los comportamientos que se verán en el futuro.

En este ámbito aparece la educación formal -que se institucionaliza en la escuela- que se caracteriza por una relación personal regulada técnicamente entre el que educa y el educado (García Hoz, 1960). La importancia que ésta posee es la de transmitir y lograr la internalización de los patrones culturales de una sociedad, entregando aparte de los conocimientos y habilidades prácticas básicas, un código cultural que ordena el modo de pensar y vivir la realidad. Para Ibarrola (1998: 21) “cada sociedad en un momento determinado de su desarrollo tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible”. De acuerdo a la autora el proceso educativo tiene que ver con la presencia de una generación de adultos y una de jóvenes donde los primeros ejercen ciertas acciones sobre los segundos; es decir, le imprimen un particular sello social y cultural transmitiendo los mismos códigos que le darán sentido a su actuar.

### **Paradoja en la educación**

El conocimiento común para Moscovici (1986) se constituye a partir de nuestras experiencias, relaciones, aprendizajes, informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la tradición, la educación y los medios de comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido que bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno. En el caso de la educación, de acuerdo a Bernstein (2001), uno de sus objetivos es propiciar la construcción social, generar la transformación de la cultura a través de los principios de orden y desorden, estos principios son los que permiten crear un discurso pedagógico y mantener su pertenencia dentro de un contexto

favoreciendo la transmisión de conocimientos donde el vínculo que utiliza es el lenguaje, un lenguaje amplio y rico en significados y significantes, un código que aún los mismos profesores (quienes tienen la tarea educativa en sus manos) no perciben el mensaje implícito u oculto que se esconde en esa comunicación.

Para el autor, hablar hoy del discurso pedagógico es hablar de un discurso definido con un significado institucional; sin embargo, dicho discurso está regulado por otros significantes. La comunicación aquí permite la transmisión de una historia que poco a poco se va construyendo y que en un contexto dado apoya a adquirir herramientas que facilitan la labor de la enseñanza y de los contenidos en sí; es decir, de todo un discurso pedagógico, transfiriéndose a través de las prácticas pedagógicas que permiten regular la adquisición, producción, reproducción, transmisión y organización de sus contextos. En el fondo, se repite y refuerza lo que ya se sabe y no se crea nada nuevo.

La comunicación pedagógica está marcada por una reproducción de poder y ésta se da por medio de las relaciones sociales. Todo es codificado y transmitido a través de significados que nos ayudan a entender e interpretar nuestra realidad. En este sentido, según Bernstein (2001) podemos decir que la reproducción cultural que realiza la educación es esencialmente una teoría de la educación sesgada, que en realidad quiere decir que tiene una doble interpretación donde se ve reflejado en las relaciones sociales a través de un poder y control que opera en distintos niveles de análisis que crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género y clase social aún cuando se dice que el lenguaje debe revelar un proceso de interacción y el potencial al cambio (p. 37). En este sentido la educación no puede formar individuos competentes, libres y autónomos.

Para Ibarrola (1998) la sociedad encuentra en cada nueva generación una tabla casi rasa sobre la cual debe construir con nuevos esfuerzos donde a través de la educación se percibe toda su maquinaria. La educación debe perpetuar y reforzar la homogeneidad de la sociedad fijando por adelantado en el “alma” del

niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva. Por lo que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social” (p. 25).

El discurso y la práctica pedagógica están disociados, sin ir más lejos, somos constantes testigos que muchos profesores les piden a sus alumnos (en este caso estudiantes del área de educación) que son ellos quienes deberán modificar el sistema, ser agentes de cambio, que deben revolucionar la sociedad, que deben ser autónomos, que serán los constructores de un nuevo paradigma cuando vemos en realidad que todo lo relacionado (planes, programas, prácticas, tareas, lecturas e incluso la forma de actuar del docente) apuntan a repetir el tradicional, desgastado y clásico modelo educativo, no hay nada nuevo y gracias a este trabajo podemos darnos cuenta de ello, vemos que después de siglos de cambios y avances la educación sigue descansando en personas que aún la conciben sobre parámetros tradicionales.

En este sentido, si todos ven y entienden lo mismo ¿de qué cambios en la educación podemos hablar? Es aquí donde el discurso y práctica pedagógica se vuelven una verdadera paradoja.

### **Aspectos metodológicos**

El presente trabajo se realizó en las dependencias de la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP) de la ciudad de Mexicali en México donde se invitó a distintos estudiantes de escuelas normales del estado de Baja California a participar de un taller sobre semiótica de la imagen en el cual participaron (de forma libre) 44 estudiantes de la zona pertenecientes a distintas especialidades en educación e instituciones (ver tabla 1). El taller se realizó en el mes del abril del año 2009 participando 35 mujeres y 9 hombres.

Para realizar este trabajo utilizamos el método de acción directa frente al método de coleccionamiento para la recolección de los dibujos y el método de

tema sugerido frente al método libre; esto debido a que al dibujar sobre un tema determinado y específico nos priva de los beneficios puro y libre del dibujo, pero nos sirve para poder compararlo con otros que contienen una información común; además, un tema específico hace que el dibujante recurra a todo su material mental (vivencias, experiencias, representaciones, interpretaciones, ilusiones, imaginaciones e imágenes mentales) para dar forma a lo que quiera comunicar al respecto.

**Tabla 1.** Cantidad de estudiantes por institución y carrera profesional que cursa

Cantidad alumnos	Carrera profesional que cursa	Adscripción / Institución	Ubicación geográfica*
13	Educación Preescolar	Normal de Educación Preescolar Estefanía Castañeda	Mexicali
7	Educación Primaria	Normal Fronteriza Tijuana	Tijuana
6	Educación Física	Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Mexicali
4	Educación Artística	Instituto de Bellas Artes	Mexicali
4	Educación Secundaria, español	Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Mexicali
3	Educación Primaria	Benemérita Escuela Normal Estatal	Ensenada
3	Educación Especial	Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza	Mexicali
1	Educación Primaria	Normal Experimental Benito Juárez	Mexicali
1	Educación Primaria	Normal Experimental Gregorio Torres Quintero	San Quintín
1	Educación Preescolar	Normal Fronteriza Tijuana	Tijuana
1	Educación Especial	Normal Urbana Nocturna del Estado	Mexicali

\*Todas las ciudades mencionadas se ubican en el norteño estado de Baja California en México.

Fuente: Elaboración propia 2009.

Cada participante realizó un solo dibujo donde la propuesta a dibujar fue “La educación en México”, para lo cual se dispuso de un salón amplio para que pudieran trabajar libremente. El taller tuvo una duración de cuatro horas, donde en las dos primeras los asistentes dibujaron y respondieron un cuestionario en relación a su dibujo y las dos siguientes se les instruyó sobre la importancia de la imagen y sus elementos, finalizando con la socialización de sus trabajos. Para

realizar esta actividad se les entregó una hoja blanca tamaño carta (21,59 x 27,94 cm.), lápiz grafito, goma de borrar y variedad de lápices de colores. Al terminar cada uno respondió una encuesta con dos preguntas que apuntaban básicamente a la explicación de sus dibujos y a conocer los elementos más importantes del mismo.

Cada dibujo y respuestas presentaron ciertas características que nos dieron las pautas para el análisis. Ante la pregunta ¿Qué significa para los estudiantes de educación la educación y cuáles son sus representaciones? Gracias a los dibujos podemos dar algunas respuestas concretas al respecto.

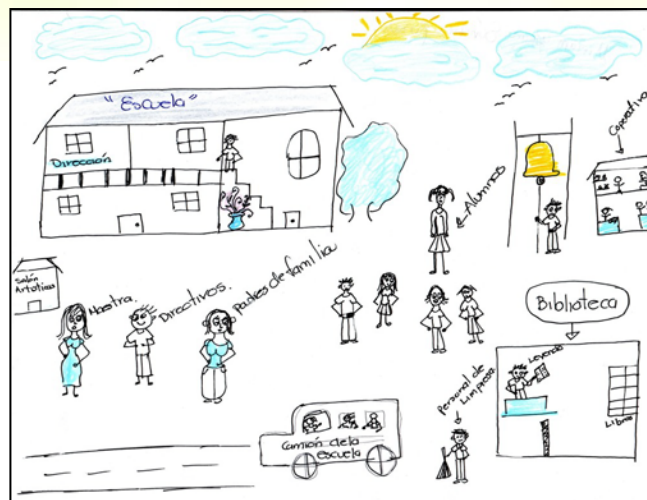
### **Presentación de resultados**

Cada dibujo dejó plasmada una visión particular acerca de lo que los propios estudiantes de educación tienen sobre “la educación en México”. Definitivamente el resultado del ejercicio nos entregó bastante información respecto a los discursos gráficos que complementados con las explicaciones de los mismos pudimos plantearnos hacer los primeros análisis al respecto. El primer hallazgo importante ha sido identificar en más de la mitad de los dibujos, cerca del 78% en promedio, (ver tabla 2) encontrarnos con tres de los elementos “fundamentales y básicos” en la educación: escuela, profesor y alumnos, donde este último ha sido dibujado en 40 de los 44 dibujos (90,9%). Sin ellos, de acuerdo a la mayoría de los dibujantes, no podría hablarse de educación. Este acierto no hace más que respaldar la clásica concepción donde, a través de muchas generaciones, se nos presentado la tríada educativa como pilar fundamental para el desarrollo del buen proceso educativo.

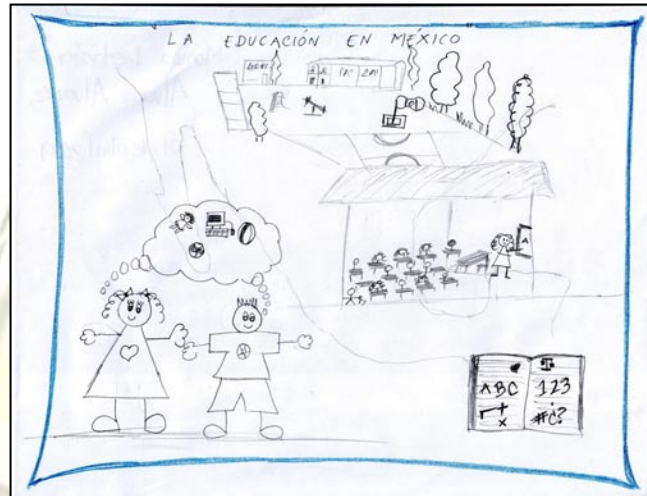
**Tabla 2.** Elementos más dibujados para representar la idea de educación

Elemento	Veces dibujado	%
Alumno	40	90,9%
Escuela	37	84,1%
Profesor	26	59,1%
Libros / Cuadernos	22	50,0%
Bandera / Mapa mexicano	22	50,0%
Padres / Familia	8	18,2%
Computadora / Tecnología	6	13,6%
Útiles escolares	6	13,6%
Campana	3	6,8%
Balanza	2	4,5%

Fuente: Elaboración propia 2009.



Miriam Sánchez, UEEP.

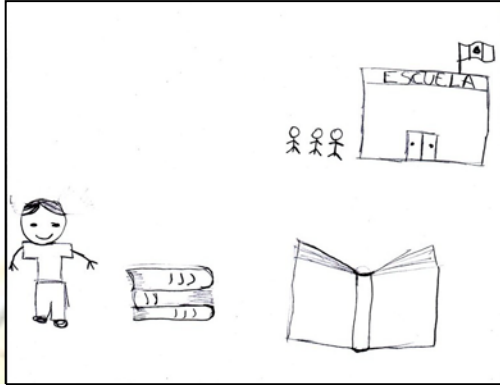


Mónica Álvarez, Normal Estatal

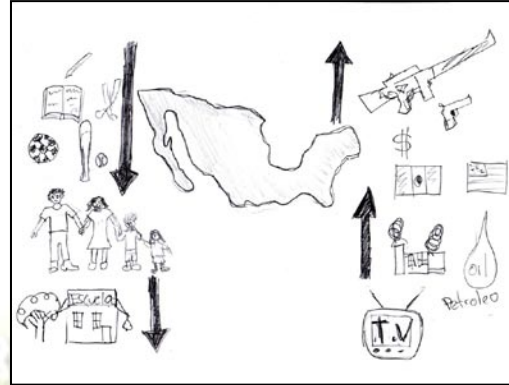
Otros hallazgos relevantes han sido la inclusión también de libros y cuadernos (50% de los dibujos) para complementar la representación de la idea de educación. Como el tema a dibujar era respecto al país de origen de los dibujantes evidentemente el hecho que aparezca la bandera y el territorio mexicano graficado (50%) habla de esa pertenencia que más adelante analizaremos en detalle. Sin embargo, llama la atención que sólo en 8 de los 44 dibujos (18,2%) los estudiantes dibujaran la figura de la familia como parte de este proceso ya que es por todos sabido la importancia que se le ha dado a este elemento en la última década, sobre todo a las nuevas generaciones de docentes, destacándose la participación e intervención activa de la familia en el proceso educativo. En este caso vemos que la familia no se encuentra dentro de los elementos “más importantes” del proceso educativo para los futuros profesionales de la educación. Por otra parte, un peldaño más bajo encontramos la tecnología y computadores como parte de la representación de algunos estudiantes sobre la idea y proceso educativo(13,6%), correspondiendo a un elemento, que si bien se ha hablado mucho de la importancia e inclusión en la tarea pedagógica vemos que



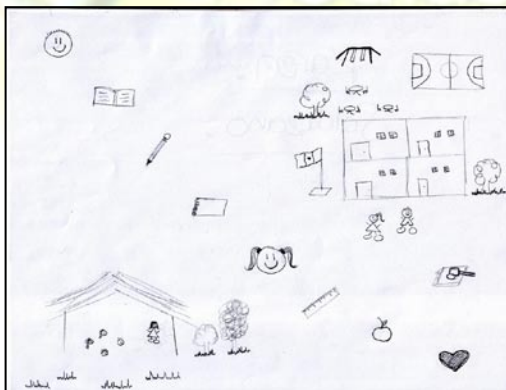
en este ejercicio pasa a tener un papel secundario.



Alma Sedano, Normal Educación Preescolar  
Estefanía Castañeda, Mexicali.



Jesús Domínguez, UEEP.



Karen Solorzano, Normal Fronteriza



Isabel Aragón, Normal Estatal

Al momento de revisar las respuestas acerca de la explicación de sus dibujos nos dimos cuenta que a nivel de discurso se reiteraban algunos patrones que pudimos resumir en algunos conceptos (ver tabla 3) afines con la idea de agruparlos e identificar desde qué ámbito conciben la educación. En este sentido la explicación del dibujo es fundamental ya que sabemos que la mayoría de las imágenes no representan prioritariamente el detalle de la materialidad de los objetos, sino ante todo el significado cultural de éstos. Si bien cada dibujo contiene elementos que podemos identificar, tienen un orden lógico para quien dibuja y

quizás también para el observador; el dibujante quiere, al poner esos elementos ahí, formar un todo, un todo con sentido, un todo que significará “algo”, un “algo” que tendrá, quizás para los observadores, un nuevo sentido. Este sentido es subjetivo por lo que solicitar al dibujante explicar su obra nos sirve de anclaje para hacer una interpretación más acertada acerca de lo que quiso comunicar a través de él.

Tabla 3. Explicación y asociación de conceptos más dibujados

Concepto	Explicación al Dibujo	%
Pobreza	<b>38</b>	86,4%
Desigualdad / Oportunidades	<b>35</b>	79,5%
Derecho a la educación y/o Reforma al sistema educativo	<b>27</b>	61,4%
Patriotismo	<b>25</b>	56,8%
Inversión	<b>18</b>	40,9%
Problemas sociales (droga, narcotráfico, deserción)	<b>17</b>	38,6%
Avance tecnológico	<b>8</b>	18,2%

Fuente: Elaboración propia 2009.

En el primer punto podemos observar que tanto la pobreza como la desigualdad (conceptos muchas veces relacionados) fueron las ideas gráficas más representadas (80% en promedio de ambas), destacando que cerca de 36 dibujos de 44 quisieron comunicarnos que estos dos conceptos están fuertemente ligados a la educación en México. Esto significa que los dibujantes conocen y observan que en el país el proceso educativo debe mejorar en esos aspectos más si relacionamos el tercer concepto que va de la mano con los dos anteriores donde se presentan 27 dibujos (61,4%) donde en algunos de ellos se hace alusión directa al artículo tercero constitucional donde se garantiza el derecho a la educación, el laicismo y la obligatoriedad en los niveles básicos. Estos tres conceptos sumados al de inversión (40,9%) nos dan una idea más concreta de cómo los estudiantes de educación ven cómo ésta no es inclusiva donde además advierten que se necesita mayor inversión para abrir espacios y generar

oportunidades para todos, esto con el fin de aplacar la pobreza tanto en el sistema educacional como en el país.



María Álvarez, Instituto de

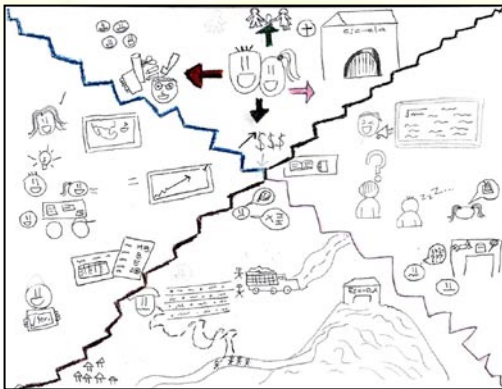
Dallas  
Gloria Placencia, Normal Educación Preescolar  
Estefanía Castañeda.



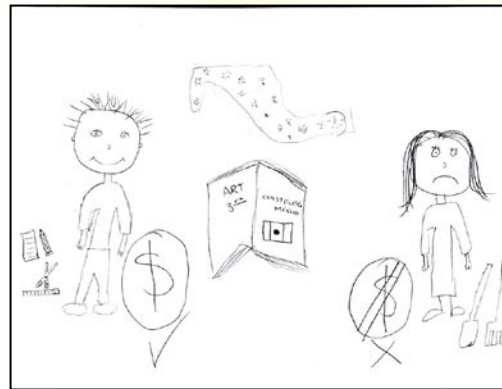
Adriana Montoya, Normal Urbana Federal

Fronteriza.

Itzel González, Normal Educación Preescolar  
Estefanía Castañeda, Mexicali.



Cynthia López, Normal Fronteriza



Yenifer Márquez, Normal Educación Preescolar

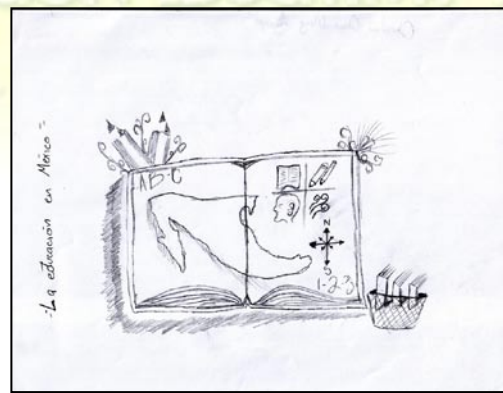
Estefanía Castañeda, Mexicali.

Con respecto al concepto de patriotismo que se presenta en 25 de 44 dibujos (56,8%) tiene que ver con la idea de que es en la escuela donde se deben fomentar ciertos valores nacionales, el propio artículo tres constitucional advierte en uno de sus párrafos que "la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la

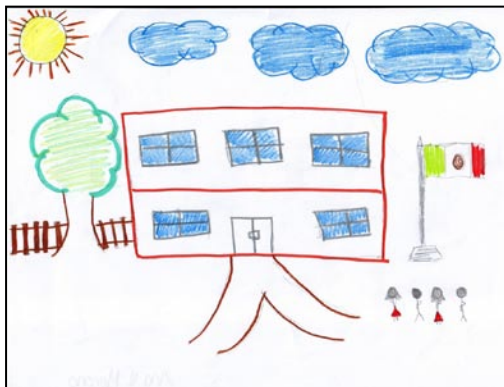
independencia y en la justicia". Al mismo tiempo, el hecho de pedirles dibujar respecto a la educación en el propio país es lógico (porque así se nos ha enseñado) que una de las formas de representarlo es a través de la bandera y el dibujo del territorial nacional, el hecho que llama la atención en este punto es que algunos dibujaron a los niños saludando a la bandera, rito y costumbre mexicana que se reitera lunes a lunes en las escuelas del nivel básico. Esta cuestión no es menor porque primero habla de la eficiente construcción social sobre el patriotismo que obtuvieron los dibujantes en sus procesos educativos primarios y segundo porque algunos de ellos serán los encargados, en su momento, de llevar a cabo todas estas prácticas culturales establecidas por ley.



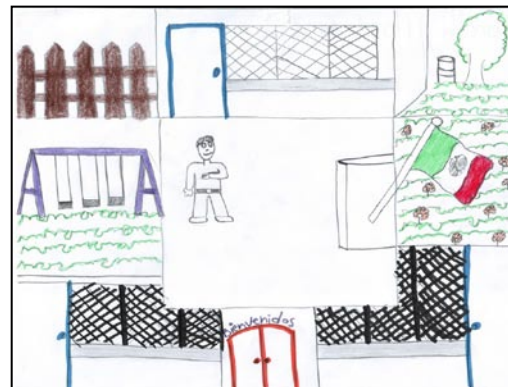
Alma Miranda, Normal Educación  
Preescolar Estefanía Castañeda, Mexicali.



Christian Wong, Normal Urbana Federal  
Fronteriza.



Ana Moreno, Normal Educación Preescolar  
Estefanía Castañeda, Mexicali.



Janeth Mendiola, Normal Educación  
Preescolar Estefanía Castañeda, Mexicali.

ativos y

a el

concepto de los problemas sociales (38,6%) donde 17 estudiantes dibujaron elementos relacionados a cuestiones de delincuencia, drogadicción y deserción entre otros, con la idea de representar la educación en México. No cabe duda que hoy el proceso educativo se da con actores muy diferentes a los de otras décadas ya que en la actualidad muchos de los alumnos que toman la decisión de desertar no sólo lo hacen para dedicarse al trabajo y así apoyar al sustento de su hogar, sino también lo hacen para insertarse en grupos delictivos que se dedican al consumo y tráfico de drogas, y a la delincuencia. Como en algunas otras zonas del País, Baja California no es la excepción, surgen casos de niños y jóvenes que dejan la escuela para iniciar la travesía de la migración hacia Estados Unidos en la búsqueda de mejores oportunidades.



Adriana Durán, Instituto de Bellas

Artes, Mexicali.



Mauricio Ruedas, Instituto de Bellas

Artes, Mexicali.

## Reflexiones finales

Estudiar al sujeto y la realidad social, con todo lo que esto conlleva, siempre es un sano desafío, más allá de lo complejo e intrincado del camino. En este trabajo se han presentado algunos elementos básicos para el análisis de discursos pictográficos de jóvenes-adultos que se preparan para la vida laboral en el ámbito de la educación donde de forma innovadora hemos utilizado la técnica del dibujo como método de investigación para adentrarnos al mundo de la simbolización y representación del individuo con el objetivo de conocer la visión y la forma en que conciben lo que será su profesión.

Al momento de analizar los dibujos y sus elementos llama la atención que de forma precisa y clara aparezcan los tres símbolos clásicos para representar la idea de educación, tanto la escuela como ícono de la institucionalización de la educación formal, como los profesores y alumnos quienes son sólo algunos de los actores que intervienen en el proceso. Esta situación da cuenta de cómo se ha internalizado una forma de ver y entender el proceso educativo, donde a pesar de los constantes discursos sobre el cambio, vemos como transcurren los años, avanza la ciencia, se profundiza la teoría, se forman nuevos grupos sociales, el mundo cambia en casi todos sus aspectos y aún así sigue impregnada la idea desgastada y tradicional de la educación, donde de acuerdo a los resultados de este trabajo, sólo se da si se presentan estos tres elementos.

La vida social no es sólo una cuestión de objetos e incidentes que se presentan como hechos en el mundo natural sino también son acciones y expresiones significativas de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, y de sujetos que se expresan por medio de éstos y buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben. Cuando hablamos de paradoja nos referimos a las contradicciones que se dan tanto en el discurso como en la práctica educativa. No podemos cerrar los ojos y no ver que existe una disociación tremenda tanto en la

construcción de la idea educativa y la práctica pedagógica. No olvidemos que por una parte siempre habrá alguien (grupo dominante, estado, autoridades, entre otros) que regularmente estarán definiendo, controlando y modelando nuestra conducta donde para ello el proceso educativo es fundamental. Así, nuestra forma de construir socialmente la educación no variará a pesar del paso inexorable del tiempo y de los distintos espacios sociales en los cuales nos desenvolvamos, puesto que nuestra realidad; o sea, nuestra particular forma de ver vendrá determinada y se convertirá para nosotros en una realidad absoluta.

La educación es uno de los mejores mecanismos de control social, puesto que se adentra en el ser humano desde pequeño creando en él un nuevo ser, en este caso un ser social funcional que actuará acorde a los parámetros previamente adoptados y aprendidos. Cuando un alumno del nivel medio superior decide ingresar a las carreras relacionadas a la educación, pedagogía o docencia no lo hace con el ánimo de cambiar el sistema ya conocido sino lo hace porque sabe la importancia que tiene éste para el buen desarrollo social ya que su mirada al respecto es la misma de varias generaciones anteriores, su concepción de fondo no varía, sólo modificará algunas formas que se van acomodando de acuerdo a las necesidades sociales y económicas del país o del mundo.

## REFERENCIAS

Antezana, L. (2003). "Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente". *Comunicación y Medios*, 14. Disponible en <http://www.icei.uchile.cl/comunicacionymedios/14lantezana.html>

Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. 4a edición, España: Ediciones Morata.

García Hoz, V. (1963). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

González, R. (2006). "Análisis del dibujo infantil". *Revista Digital Investigación y Educación*, 23, págs. 1-13.

Ibarrola, M. (1998). *Las dimensiones sociales de la educación. Antología*. 2a edición, México: Ediciones El Caballito.

Jiménez, C.; Mancinas, R. y Martínez, Y (2008). "La Sociedad del futuro. Una mirada a través del dibujo infantil". *Perspectivas de la Comunicación*, 1 (2), págs. 7-16.

Jiménez, C. y Martínez, Y. (2009). "Enseñar por medio del dibujo. Visiones Interdisciplinarias del dibujo infantil". Memoria Académica Segundo Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional. México. Universidad Autónoma de Baja California.

Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Psicología social 2. Barcelona: Paidós.

Revilla, M. (1996). "Ideología y Medios: Comunicación Conservadora". *Razón y Palabra*, 1, enero-febrero.



**2.8. EXPERIENCIA DE PERMANENCIA ESTUDIANTIL CON CALIDAD HUMANA, BASADA EN EL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO P.A.S.A.**



YANELIS ODETTE YANETH RIMON  
[yyaneth@areandina.edu.co](mailto:yyaneth@areandina.edu.co)

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA – sede Valledupar  
Colombia

## INTRODUCCIÓN

La Ley 30 de 1992 que reglamenta la Educación Superior, en su Artículo 1° manifiesta “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica y profesional”; en ese sentido, las instituciones de educación superior en Colombia están llamadas a garantizar una educación con calidad a la totalidad de la población que logra culminar los estudios de educación secundaria y media vocacional, generando condiciones de carácter académico, social, cultural y personal que estimulen la permanencia del estudiante y su desarrollo profesional. Es por ello que, la educación entendida por el Estado como un factor estratégico es la que puede realizar procesos de cambios en un mundo globalizado, donde las minorías y las mayorías cimenten un proyecto de convivencia universal civilizado sobre la base del respeto, el cual repercute en un desarrollo humano integral y sostenible.

Cada día el individuo debe enfrentarse a un mundo de vertiginosos avances en los sistemas de información y producción de conocimientos que lo enfrenta a retos de formación que a su vez, lo conduzca a ser más competitivo, creativo, innovador, tolerante, con habilidades científicas y tecnológicas, como respuesta a las necesidades de paz, seguridad mundial, cuidado del medio ambiente natural, desarrollo social, económico, político y la obligación de perpetuar la especie humana con mejores condiciones de vida.

De acuerdo con Pulido (1995), una educación orientada primordialmente a erradicar del comportamiento humano la violencia, mediante el acceso de la persona al desarrollo de la inteligencia superior, la creatividad, la imaginación, ésta última con sentido de responsabilidad social, son condiciones básicas para un

comportamiento estético de la persona en comunidad.

Pero en algunos casos los seres humanos no alcanzan a asimilar esos cambios, que acompañados de la comunicación en tiempo real traen consigo crisis sociales y frente a esto la Educación es fundamental para repensar y reflexionar sobre una verdadera transformación en todas sus dimensiones.

No obstante, se viene presentando un fenómeno de deserción en los sagrados claustros del saber, entendida ésta desde el nivel universitario “como el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él”, (estudio sobre “*Repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala*”, realizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO).

En la actualidad existen diversas investigaciones a nivel mundial sobre la deserción el cual revela preocupantes cifras tal como lo revela la investigadora Margarita Latiesa, catedrática de sociología de la Universidad de Granada-España, en un estudio donde presenta las siguientes estadísticas: “Las tasas de abandono en España oscilan entre el 30% y el 50% y son similares a las de otros países como Francia, Austria y Estados Unidos de Norteamérica. Sin embargo, son algo más bajas en Alemania (20- 25%), Suiza (7%-30%), Finlandia (10%), y Países Bajos (20%-30%)”.

Según explica Latiesa, no es producto de la casualidad que las tasas de deserción sean inferiores en países que tienen sistemas más selectivos para el ingreso a la educación superior, que en aquellos que poseen sistemas más abiertos.

Así mismo, la deserción escolar rara vez es un evento inesperado; como lo explica Espíndola E., León A. (2002), debido a que se presenta como una cadena

de acontecimientos que elevan el riesgo de deserción conforme se avanza en edad y se experimentan dificultades de rendimiento y de adaptación, sobre todo cuando se transita del ciclo primario al secundario, en este proceso la escuela llega a integrar, sino que segrega a los estudiantes de las clases desfavorecidas con bajas calificaciones con el estigma del fracaso escolar; por otra parte los juicios de los profesores les convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto, y adaptado a sus capacidades. Pero también hay que destacar que también la falta de interés en los estudios es una de las razones principales de este problema educativo, aunque los varones suelen ser en mayor parte los que desertan por este motivo que las mujeres. Por ello, los programas destinados a reducir la deserción escolar debiera ser una prioridad para el gobierno de cada país (pulido, 2005).

En Colombia, el sistema educativo está viviendo un proceso de revolución educativa en todos los niveles escolares; sin embargo, existen muchos factores algunos de índole académica, otros de índole económica y muchas razones personales y familiares que hacen que el estudiante deserte del sistema; por tal razón, el año 2009 fue declarado por el Ministerio de Educación Nacional como el año de la Educación para la Innovación, la Competitividad y la Paz, y en ese marco desarrolló el Foro Internacional sobre Permanencia Estudiantil en Educación Superior, estrategias que hacen que la tasa de deserción escolar disminuya y la permanencia estudiantil se consolide como uno de los principales instrumentos para mejorar la cobertura, la calidad, pertinencia y eficiencia de la educación en el país.

En ese mismo sentido, el ministerio puso en marcha el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior SPADIES ante la necesidad de consolidar y ordenar la información que permite hacer seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que han ingresado a la educación superior en el país desde 1998. De esta manera permite conocer el estado y evolución de la caracterización y el rendimiento académico de los

estudiantes, lo cual es útil para establecer los factores determinantes de la deserción, para estimar el riesgo de deserción de cada estudiante y para diseñar y mejorar las acciones de apoyo a los estudiantes orientadas a fomentar su permanencia y graduación.

A raíz de ese gran fenómeno mundial de deserción estudiantil se presenta como una alternativa para contrarrestar sus nocivos efectos en la Fundación Universitaria del Área Andina Sede Valledupar el Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A.; estrategia que se enfoca fundamentalmente en aumentar el “poder de retención” elevando el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre del programa de ingeniería de minas a través de acciones pedagógicas como las monitorias y tutorías, curso de nivelación; acciones de acompañamiento psicológico, tendientes a fortalecer su autoestima y mejorar las condiciones para su realización personal y profesional.

## **DESARROLLO**

El Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A. de la Fundación Universitaria del Área Andina Sede Valledupar nace en el primer semestre de 2008, debido a la reinante preocupación de los resultados académicos nefastos que arrojan los estudiantes del primer semestre en los diferentes cohortes académicos, y que, algunos docentes y administrativos aducían al bajo nivel con que llegaban los estudiantes de la educación media vocacional sobretodo en las áreas de ciencias básicas, fundamentales para continuar con el proceso de formación en ese programa de las ciencias de la tierra.

Preocupación que no dista de la misión institucional donde se menciona que “La Fundación Universitaria del Área Andina es una institución de educación superior comprometida con la formación integral y permanente de la persona; con visión emprendedora, humanista y social, mediante la utilización adecuada de la

técnica, la tecnología y la ciencia; para dar respuesta a las necesidades del país y la sociedad desde un perspectiva creativa e investigativa”(PEI); dicha misión motiva más para seguir trabajando por el compromiso de generar alternativas donde el estudiante logre continuar con su propósito de culminar sus estudios a satisfacción entregando como producto a la sociedad un ser humano íntegro, moralmente sano que se reconozca como ser responsable socialmente.

Se inicia el programa con reuniones periódicas del comité curricular de la época, por las altas tasas de mortalidad académica representada en los datos recolectados en los informes de cada cohorte, y ante ese panorama se reúnen los docentes de las ciencias básicas con la coordinadora de bienestar institucional y la psicóloga, y la dirección del programa y entre ellos se proponen dar una respuesta positiva ante la problemática que se estaba presentando, representada también sobre los altos niveles históricos de deserción del programa sobre todo en el primer semestre del año, como lo muestra la siguiente gráfica.

PERIODO	TOTAL ESTUDIANTES MATRICULADOS	DESERCIÓN	PORCENTAJE
1-06	200		
2-06	201	28	14%
1-07	254	17	8%
2-07	241	54	21%
1-08	330	13	5%
2-08	312	63	19%
1-09	377	55	18%
2-09	389	36	10%

Fuente: Estudio sobre deserción realizado por Bienestar Institucional Fundación Universitaria del Área Andina sede Valledupar

Seguidamente, se empieza a socializar con los docentes de las asignaturas del primer semestre, el balance estadístico que arrojaba el informe, el cual se inclinaba mayormente a la pérdida; y posteriormente se procedía a llamar a cada estudiante para realizarle una entrevista de carácter psicológico para determinar el

factor o factores que estaban incidiendo en dicha pérdida de las asignaturas.

El resultado del perfil psicológico que arrojaron las entrevistas, en general, se debía a la falta de orientación vocacional, problemas familiares, bajo nivel de preparación en ciencias básicas, problemas relacionados a la adaptación al nuevo rol como universitario y a sus implicaciones en cuanto a responsabilidad y manejo del tiempo libre; incidía mucho que el 82% de la población que presentaba éstos cuadros eran muy jóvenes, con edades entre 15 y 18 años; el 94% eran solteros quienes dependían económicamente de sus padres y su única responsabilidad eran sus estudios, según un estudio de caracterización de la población estudiantil realizado en la sede Valledupar. Por ello, se planteó la necesidad de trabajar y orientar al estudiante con estrategias de acompañamiento psicológico en las que se destacan, charlas psicoeducativas y talleres individuales y grupales en temas como: adaptación a la vida universitaria, manejo del tiempo, hábitos de estudio, proyecto de vida, entre otros.

En la siguiente tabla podemos mostrar el resultado de la recolección de las notas por semestre a partir del primer semestre de 2008, año en que se inició este programa; la tabla nos muestra las asignaturas que se trabajan en el primer semestre, el total de la población, el número de estudiantes con su respectivo porcentaje que perdieron las asignaturas y los que la ganaron.


Fuente: Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A. Fundación Universitaria del Área Andina sede Valledupar

Para mejorar el nivel académico de los estudiantes con bajo rendimiento, se implementó el trabajo con Monitores y Tutores. En la institución se denominan monitores a los estudiantes con destacadas condiciones personales y cognitivas que están cursando la asignatura y realizan asesorías como apoyo a sus compañeros; los tutores también realizan la labor de acompañamiento o asesoría incondicional en los procesos académicos, pero éste ya cursó la asignatura. El docente como parte fundamental del proceso, orienta y es responsable de la asignatura; apoya en el seguimiento y avances del estudiantado.

El procedimiento que se lleva a cabo para la puesta en marcha de las asesorías son:

1. En la semana de inducción se realiza una evaluación diagnóstica de los conocimientos en álgebra y lecto-escritura para conocer los niveles de competencias en matemáticas, competencias lectoras y escriturales.
2. Socialización de un material en CD ROM a través del cual se orientan diferentes actividades para que el alumno se acerque de una forma apropiada al conocimiento y autorregule su aprendizaje. Éste incluye: métodos de estudio, sitios web y bibliotecas virtuales a las que pueden



tener acceso los estudiantes, entre otros.

3. Charla informativa y diligenciamiento de formato de compromiso.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA SEDE VALLEDUPAR PROGRAMA DE INGENIERÍA DE MINAS PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO PASA FORMATO DE ACEPTACIÓN DE TUTORES Y MONITORES				
ASIGNATURA				
SEMESTRE				
GRUPO				
AREA DE FORMACIÓN				
DOCENTE RESPONSABLE				
TUTORES Y MONITORES	IDENTIFICACIÓN	TELEFONO	FIRMA	E-MAIL

Fuente: Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A. Fundación Universitaria del Área Andina sede Valledupar

4. Designación de tutorías y monitorias por asignatura.

5. Sistematización de formatos para seguimiento.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ÁREA ANDINA SEDE VALLEDUPAR PROGRAMA DE INGENIERÍA DE MINAS PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO FORMATO DE CONTROL DE ASISTENCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO				
TUTOR				
FECHA	HORA	DIA	MES	AÑO
ASIGNATURA				
ÁREA				
SEMESTRE				
DOCENTE RESPONSABLE				
TEMAS DE LA TUTORIA				
ESTUDIANTES	IDENTIFICACIÓN	FIRMA	PROGRAMA	
OBSERVACIONES				

Fuente: Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A. Fundación Universitaria del Área Andina sede Valledupar

6. Diseño del sistema de medición del impacto de las monitorias y tutorías en la disminución de la deserción.

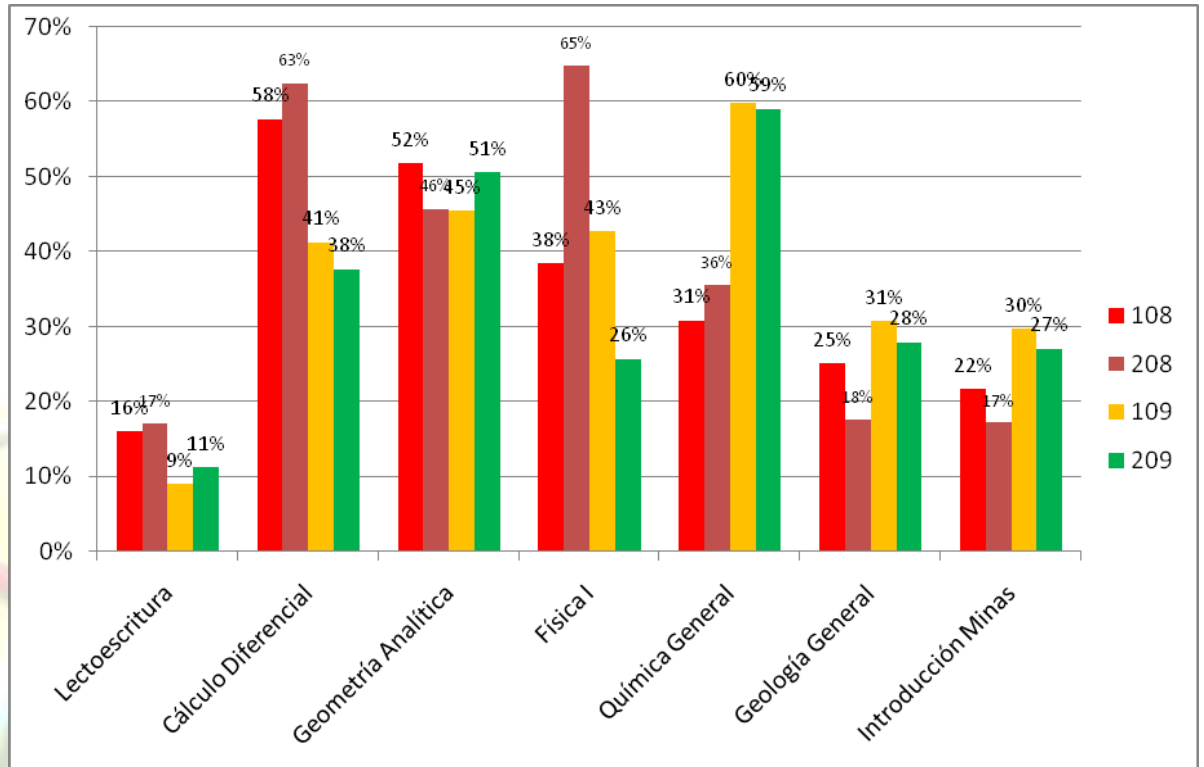
Las asignaturas que requieren de las tutorías son:

- ✓ Cálculo diferencial
- ✓ Física I
- ✓ Geometría analítica
- ✓ Cálculo integral
- ✓ Ecuaciones diferenciales
- ✓ Química I
- ✓ Entre otras asignaturas, las cuales la mayoría de los estudiantes tienen promedios muy bajos; otros quedan rezagados al punto que tienen que abandonar los estudios.

En el año 2010, se implementa el curso nivelatorio, con una duración de 100 horas, y se trabajaron los siguientes módulos: Técnicas de Estudio, Lectura y Redacción, Matemáticas, Física, Química, con diferente asignación en el número de horas; éste curso se realizó tres semanas antes de iniciar el calendario académico desarrollándose en doble jornada con una población de 137 estudiantes desarrollado por 8 docentes, con el acompañamiento de la dirección de bienestar institucional.

## CONCLUSIONES

Con la puesta en marcha del Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A. de la Fundación Universitaria del Área Andina Sede Valledupar logró visualizar un mejoramiento en los procesos académicos de los estudiantes, la labor docente se humanizó en mayor escala por el contacto permanente con los estudiantes, se flexibilizó el procesamiento de la información, se incrementó el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas y se disminuyó el porcentaje de deserción por el factor académico.



Fuente: Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A. Fundación Universitaria del Área Andina sede Valledupar

La gráfica anterior nos muestra claramente cómo ha disminuido la mortalidad académica de los estudiantes en asignaturas como Física I y Cálculo Diferencial, asignaturas que históricamente presentaban los más altos índices de pérdida en cada cohorte académico; en general, se observa que a partir de la implementación del programa la disminución del porcentaje de pérdida académica está representada en un 10% en promedio.

Así mismo, las relaciones entre estudiantes mejoraron significativamente, por lo que se notó el desarrollo habilidades de comunicación, trabajo en equipo, cooperación mutua, responsabilidad y compromiso en las tareas asignadas y en el horario establecido; conjunto de actitudes y valores que hacen que la filosofía institucional se cumpla a cabalidad contribuyendo con la responsabilidad social de entregar como producto un individuo formado integralmente. Entonces se puede decir que los estudiantes del primer semestre del programa de ingeniería de minas

beneficiados con el programa PASA son:

- En el primer semestre de 2009 se vincularon al programa un total de 47 tutores y/o monitores distribuidos en las distintas asignaturas en las que se presenta bajo rendimiento académico, quienes atendieron una población cercana al 50%; y se les realizó acompañamiento psicológico a 84 estudiantes. Se realizaron talleres psicopedagógicos a 24 docentes de los 46, entre catedráticos y docentes de planta.
- En el segundo semestre de 2009 están comprometidos alrededor de 20 tutores, se estima que al finalizar el primer corte de exámenes, se vinculen al programa alrededor de unos 30 monitores. Cabe destacar que el programa poco a poco se ha ido extendiendo a otros semestres como segundo, tercero y sexto, como lo muestra la siguiente tabla de registro:

TABLA GENERAL DE ESTUDIANTES RESPONSABLES DE LAS TUTORIAS Y MONITORES					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
ANDRES FELIPE VASQUEZ		QUIMICA GENERAL	1	JUEVES 10:00-11:0 AM	I
SEBASTIÁN COTES O				JUEVES 10:00-11:0 AM	
IOHAN MORILLO MORA				LUNES 9:00-10:00AM	
DINO MANCO JARABA				LUNES 9:00-10:00AM	
DINIS ZEQUEIRA				JUEVES 10:00-11:0 AM	
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	<b>NATALIA FUENTES</b>				
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
EDGAR R. MURILLO RODRIGUEZ		GEOLOGÍA ESTRUCTURAL Y APLICADA	1 Y 2	JUEVES: 3:00- 4:00 P.M	III
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>				<b>ELIAS E. ROJAS</b>	
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
YESID HERNANDEZ		ECUACIONES DIFERENCIALES	1 Y 2	JUEVES 10:00-11:0 AM	III
DANIEL COTES				LUNES 10:00-12:00 AM	
LILI GAMARRA				LUNES 10:00-12:00 AM	
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>				<b>CARLOS MARTINEZ A.</b>	

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
LILI GAMARRA		ALGEBRA LINEAL	1 Y 2	LUNES 10:00-12:00 AM	II
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>				<b>CARLOS MARTINEZ A.</b>	
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
SEBASTIAN COTES OSPINO		FISICA I	1	JUEVES 9:00-11:0 AM	I
DINIS ZEQUEIRA MIELES				JUEVES 9:00-11:0 AM	
IOHAN MURILLO				JUEVES 9:00-11:0 AM	
XIMENA DAZA R.				JUEVES 9:00-11:0 AM	
LEONARDO BARROS MAESTRE				JUEVES 9:00-11:0 AM	
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>				<b>CARLOS G. HERNANDEZ M.</b>	
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
SALOMON CONTRERAS		FISICA I	3	JUEVES 10:00-11:0 AM	I
JOSE MIGUEL GUTIERREZ				JUEVES 10:00-11:0 AM	
DINO MANCO JARABA				JUEVES 10:00-11:0 AM	
LEONARDO BARROS MAESTRE				JUEVES 10:00-11:0 AM	
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	<b>ERNET MAESTRE</b>				

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
SALOMON CONTRERAS		GEOMETRIA ANALITICA	3	JUEVES 5:00 - 6:30	I
JOSE MIGUEL GUTIERREZ				JUEVES 5:00 - 6:30	
JESUS ARMANDO ARMENTA				JUEVES 5:00 - 6:30	
ANA MILENA RAMIREZ R.				JUEVES 5:00 - 6:30	
GEOVANNY A. FERNANDEZ					
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	FÉLIX MOVILLA				
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
DINIS ZEQUEIRA		GEOMETRIA ANALITICA	1	JUEVES 10:00-11:0 AM	I
IOHAM MORILLO				JUEVES 10:00-11:0 AM	
SEBASTIAN COTES OSPINO				JUEVES 10:00-11:0 AM	
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	CARLOS G. HERNANDEZ M.				
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
FABIO ANDRES MAESTRE		CALCULO INTEGRAL	1 Y 2		II
MARIA JESUS GONZALES				MIERCOLES 8:00-10:00 AM	
DAVID NUÑEZ VARGAS					
JERSON JULIO DIAZ RIVERO				JUEVES 3:00 A 4:30	
SANDY RAMOS				LUNES 9:00-12:00AM	
EDUARDO FONTALVO					
JAVIER BAQUERO				MIERCOLES 8:15-9:00 AM	
NORIBYS BLANCO				LUNES 9:00-12:00AM	

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
JESUS ARMENTA ZULETA		CALCULO DIFERENCIAL	3		I
DINO MANCO JARABA					
YORCELIS GARCIA GAMERO					
MARIA LOURDES ZULETA R.				MARTE 8:00-10:30 AM	
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	JOSÉ LUIS CONSUEGRA				
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
XIMENA DAZA R.		CALCULO DIFERENCIAL	1		I
IDIAM MURILLO					
SEBASTIAN COTES O.				VIERNES 8:30-9:30	
MARGARITA ROSA SIERRA					
NORIBYS BLANCO				LUNES 9:00-12:00AM	
DINIS ZEQUEIRA	VIERNES 8:30-9:30				
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	CARLOS MARTINEZ A.				
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES	CEL.	ASIGNATURAS	GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
JAVIER A. BAQUERO		CALCULO DIFERENCIAL	2	MIERCOLES 9:00-10:30AM	I
MARIANO GUTIERREZ				MIERCOLES 9:00-10:30AM	
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	JOSÉ LUIS CONSUEGRA				

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
TUTORES Y MONITORES			GRUPO	HORARIO	SEMESTRE
MELISSA RAMIREZ MERIÑO		MECÁNICA DE ROCA	1	JUEVES 2:00 A 5:00	VI
<b>PROFESOR RESPONSABLE</b>	EDWIN SALAZAR				

Fuente: Programa de Acompañamiento y Seguimiento Académico P.A.S.A. Fundación Universitaria del Área Andina sede Valledupar

Finalmente, queda como experiencia el replanteamiento de la concepción pedagógica que genere una nueva actitud ante el conocimiento, que sea incluyente, reconozca la autonomía educativa, que promueva procesos de calidad en la educación para construir un mundo nuevo coherente con las leyes naturales y constructor de cultura humanística.

## REFERENCIAS

Espíndola E., León A. (2002), la deserción escolar en América latina: un tema prioritario para la agenda regional, *Educación y conocimiento: una nueva mirada*, Revista Iberoamericana de Educación (30), OEI, Recuperado Diciembre 2009.

PULIDO María Cristina (1995). EL proyecto educativo: elementos para la construcción colectiva de una institución con calidad. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995

Ministerio de Educación Nacional (2010)– Sistema nacional de información de la educación superior SNIES [www.mineduacion.gov.co/snies](http://www.mineduacion.gov.co/snies)

PEI - Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina



**2.9. ORIENTADORES EDUCATIVOS DE BACHILLERATO: OPINIONES  
SOBRE SU FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN.**

SALVADOR PONCE CEBALLOS  
[ponceuabc@hotmail.com](mailto:ponceuabc@hotmail.com)

YESSICA MARTÍNEZ SOTO  
[yesmarso@yahoo.com.mx](mailto:yesmarso@yahoo.com.mx)

NORMA ALICIA GONZÁLEZ CARBAJAL  
[normaaalis2@hotmail.com](mailto:normaaalis2@hotmail.com)

DENNISE ISLAS CERVANTES  
[psicologadennise@hotmail.com](mailto:psicologadennise@hotmail.com)

VERÓNICA SANTA ROSA LÓPEZ  
[psicologadennise@hotmail.com](mailto:psicologadennise@hotmail.com)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Mexicali (b.c) México

## RESUMEN

El presente trabajo elucida los resultados de un estudio que se realizó en el Estado de Baja California con una muestra de 27 orientadores educativos del nivel medio superior adscritos al Subsistema Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (CBBC).

El objetivo del estudio fue analizar las necesidades de formación y actualización de los orientadores de Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California en base a las opiniones de los mismos y cuyos resultados fueron agrupados en tres dimensiones, tales como: didáctico pedagógica, manejo de contenidos y desarrollo personal.

El estudio fue de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo como parte de los resultados de tesis de maestría sobre las necesidades de actualización y capacitación de profesores en donde se incluyó a los orientadores educativos. Por ende se incluyen solo los resultados correspondientes a profesores que cumplen funciones de orientación educativa.

Los resultados arrojaron los principales indicadores de acuerdo a las necesidades de formación de los orientadores educativos según el siguiente orden de importancia: en primer lugar los relacionados con la dimensión de desarrollo personal, en segundo con los de didáctico-pedagógica y por último con los del manejo de contenidos.

Se señala que las funciones que desempeña a grandes rasgos un orientador son de diagnóstico, asesoría, asistencia, ayuda y desarrollo académico. La orientación se concibe como parte integrante del proceso y proyecto educativo.

## FUNDAMENTACIÓN

La Educación Media Superior tiene gran trascendencia dentro del Sistema Educativo Mexicano, ya que juega un papel importante en el desarrollo de los individuos, promoviendo su futura participación en la educación, la economía, el trabajo y la sociedad, de igual forma es el recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza, como lo han señalado diversos organismos internacionales (Programa Sectorial de Educación 2007-2012)

Es indispensable que los estudiantes egresen debidamente preparados de los distintos planteles educativos, permitiéndoles en un futuro inmediato poder ingresar y permanecer en las Instituciones de Educación Superior o incorporarse al sector productivo contribuyendo así al desarrollo nacional, para lo cual la orientación juega un papel trascendente en ese sentido, ya que es un servicio paraescolar, que complementa el programa de estudios del bachillerato y coadyuva al desarrollo de la formación integral, por medio de actividades que favorecen en el estudiante la:

- Adaptación al ámbito social que lo rodea.
- Participación en su proceso educativo.
- Autoconocimiento y afirmación de sus potencialidades individuales.
- Aprovechamiento y rendimiento académico.
- Elección de opciones educativas y profesionales.

La orientación educativa es definida por Nerici (1990:21) como “un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos

de una educación integral”.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 propone una educación de calidad, en donde encontramos que dicha calidad descansa en docentes dedicados, preparados y motivados, que a su vez propicien en el alumno la motivación y estimulación, lo cual llevará a una indiscutible mejora educativa; considerando que la educación de los alumnos se eleva con la preparación de sus docentes, se plantea la necesidad de poner énfasis en la actualización de los mismos impactando de una manera positiva a los agentes que intervienen en el proceso educativo, recordando como afirma Díaz (2003) el profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas.

De acuerdo con la Dirección General de Bachillerato se considera a la orientación educativa como un medio para atender los factores que contribuyen a consolidar la personalidad, así como a la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades en los alumnos, con el fin de que se vinculen con su contexto de manera crítica y constructiva. Esto implica fortalecer en los alumnos habilidades como: el desarrollo de procesos de razonamiento para la solución de problemas, la capacidad de trabajo en equipo y estrategias de aprendizaje, que favorezcan el estudio independiente, asimismo ofrece la posibilidad para enfrentar con éxito situaciones complejas y reconocer las necesidades sociales del entorno. (DGB 2009)

Por lo anterior es importante también tener en cuenta el perfil del orientador que la Dirección General de Bachillerato establece para efecto observar el referente y comprender las necesidades de formación que se desprenden del mismo bosquejando los resultados obtenidos, por lo cual se señalan a continuación algunas de las características que debe reunir el orientador:

- Confianza, comprensión e interés en el ser humano.
- Equilibrio emocional.
- Habilidad para establecer relaciones interpersonales.

- Conocimientos de las características de la adolescencia.
- Conocimiento de pedagogía, psicología y sociología, enfocado a la orientación.
- Actitud crítica y de investigación frente a la realidad que lo rodea.
- Habilidad para adaptarse a las diferentes condiciones que se presenten en su práctica.
- Interés en la solución de problemas de elección vocacional, profesional y ocupacional, así como en situaciones que enfrenta el alumno de bachillerato.
- Aptitud para comprender la influencia de los diversos aspectos socioeconómicos, institucionales, escolares, vocacionales y psicosociales que influyen en el bachiller.
- Disponibilidad para trabajar en equipos multidisciplinarios, adecuando sus juicios, aportaciones y críticas a las condiciones existentes en el medio
  - circundante, a fin de proponer alternativas viables al proceso de orientación.
- Capacidad para atraer a la gente hacia objetivos comunes que permitan fomentar la colaboración al interior del trabajo en equipo.
- Habilidad y creatividad para mejorar métodos de trabajo.

## **OBJETIVOS**

Por lo referido hasta el momento, este estudio tuvo como propósito caracterizar a los orientadores educativos del CBBC en relación a sus necesidades de formación y actualización. La interrogante principal que guió el sentido del presente trabajo fue:

¿Cuáles son las principales necesidades de formación que expresan los orientadores educativos de Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California en relación a tres dimensiones: didáctico-pedagógica, manejo de contenido y

desarrollo personal?

Los objetivos planteados fueron:

- I. Conocer los intereses de los orientadores educativos de CBBC sobre sus necesidades de formación y actualización desde las dimensiones didáctico-pedagógicas, manejo de contenido y desarrollo personal.
- II. Documentar los resultados empíricos sobre las necesidades de formación de los orientadores educativos de CBBC, que permitan fundamentar y dar sentido a los programas de formación y actualización de la Institución.
- III. Ejercitar otra forma de evaluación de los orientadores educativos para la identificación de sus necesidades de formación y actualización.

## **METODOLOGÍA**

### Sujetos

La muestra del presente estudio se conformó por 27 orientadores educativos adscritos a 18 de los 19 planteles oficiales que componen el Subsistema del CBBC; cabe destacar que en promedio existen dos orientadores por plantel.

### Método

El instrumento tipo encuesta aplicado en el periodo 2005-1, se conformó en tres apartados o dimensiones agrupadas como áreas a estudiar en este trabajo:

1. Dimensión Didáctico – Pedagógica.
2. Dimensión Manejo de Contenido.
3. Dimensión Desarrollo Personal.

La Dimensión Didáctico – Pedagógica se compone de cuatro categorías y dentro de éstas, con diez indicadores correspondientes a las opciones que

tuvieron los orientadores educativos para seleccionar en relación con sus necesidades de formación.

La Dimensión Manejo de Contenido se abordó con una pregunta abierta proporcionándole un espacio con líneas en blanco en el cuestionario, de tal forma que el orientador educativo respondiera sobre los contenidos en los que necesita formación para ejercer sus labores.

La Dimensión Desarrollo Personal se trabajó con opciones para que el orientador educativo seleccionara libremente de acuerdo a sus necesidades de formación, incluyéndose sólo una serie de indicadores (opciones de elección).

El estudio se abordó con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo. El procesamiento estadístico de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS versión 12.

El procedimiento estadístico centrado en frecuencias, buscó brindar información jerarquizada en las que se ubicara las necesidades tanto en conjuntos como en valores ascendentes y descendentes, así también se incluyó información de tipo cualitativa en donde los orientadores educativos expresaron de forma abierta sus necesidades de capacitación.

## **RESULTADOS**

### Resultados de la Dimensión Didáctico – Pedagógica

Los resultados de este apartado se dividen de acuerdo a criterios que integran la dimensión didáctico-pedagógica, como son: a) didáctica, b) evaluación del aprendizaje, c) características del alumnado y d) uso de los recursos tecnológicos.

#### *a) Didáctica*

En relación a este criterio los orientadores educativos manifiestan tener

necesidades de formación principalmente en dinámicas grupales, y menos en conceptos generales sobre didáctica.

Tabla 1. Frecuencia de elecciones de los indicadores del criterio didáctica

Indicadores	Frecuencia*	Porcentaje
Dinámicas grupales	14	17.1
Diseño de material didáctico	12	14.6
Creatividad en el aula	12	14.6
Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje bajo el enfoque constructivista	10	12.2
Actividades de aprendizaje bajo el enfoque constructivista	9	11.0
Técnicas didácticas	9	11.0
Microenseñanza	7	8.5
Conceptos generales del enfoque constructivista	6	7.3
Planeación didáctica	2	2.4
Conceptos Generales Sobre Didáctica	1	1.2
Total	82	100.0

\*Las elecciones de los docentes podían ser más de una, por lo que el número total de elecciones no es igual al número total de profesores participantes.

### *b) Evaluación del aprendizaje*

Los orientadores manifiestan como necesidad primordial el diseño de portafolios de evidencias, mientras que los conceptos generales sobre evaluación no resultan significativos para la muestra.



Tabla 2. Frecuencia de elecciones de los indicadores del criterio evaluación del aprendizaje.

Indicadores	Frecuencia*	Porcentaje
Diseño de portafolio de evidencias	10	34.5
Diseño de reactivos y estructuración de pruebas	9	31.0
Actividades de evaluación	8	27.6
Conceptos generales de evaluación	2	6.9
Total	29	100.0

\*Las elecciones de los docentes podían ser más de una, por lo que el número total de elecciones no es igual al número total de profesores participantes.

### c) Características del alumnado

En este criterio los orientadores educativos eligen con mayor tendencia las inteligencias múltiples como área de oportunidad a trabajar, mientras que los valores quedan en el último grado de elección.

Tabla 3. Frecuencia de elecciones de los indicadores características del alumnado.

Indicadores	Frecuencia*	Porcentaje
Inteligencias múltiples	18	29.0
Psicología del adolescente	13	21.0
Estilos de aprendizaje	10	16.1
Motivación	9	14.5
Psicología educativa	8	12.9
Valores	4	6.5
Total	62	100.0

\*Las elecciones de los docentes podían ser más de una, por lo que el número total de elecciones no es igual al número total de profesores participantes.

### d) Uso de los recursos tecnológicos

En este criterio el uso de multimedia en la enseñanza fue el indicador con mayor frecuencia y con menor el relacionado con el uso del proyector de acetatos, llama la atención en este mismo criterio la necesidad de trabajar sobre el uso de paquetes de cómputo como Word, Power Point y Excel.

Tabla 4. Frecuencia de elecciones de los indicadores del criterio  
Uso de los recursos tecnológicos.

Indicadores	Frecuencia*	Porcentaje
Uso de multimedia en la enseñanza	19	20.7
Word, Power Point y Excel	18	19.6
Uso del cañón	16	17.4
Diseño de material didáctico en línea	14	15.2
Navegación en Internet	11	12.0
Correo electrónico, mensajería instantánea, etc.	11	12.0
Uso del proyector de acetatos	3	3.3
Total	92	100.0

### Resultados de la Dimensión Desarrollo Personal

Se identificó que el manejo de actitudes es la principal necesidad de actualización de los orientadores educativos representando el 28.6%, continuando en grado de importancia la neurolingüística con un 25.7% de las preferencias.

Tabla 5. Frecuencia de elecciones de los indicadores correspondiente a desarrollo personal.

Indicadores	Frecuencia*	Porcentaje
Manejo de actitudes.	20	28.6
Neurolingüística.	18	25.7
Relaciones Humanas.	11	15.7
Comunicación.	8	11.4
Autoestima.	7	10.0
Valores.	4	5.7
Presentación e imagen.	2	2.9
Total	70	100.0

\*Las elecciones de los docentes podían ser más de una, por lo que el número total de elecciones no es igual al número total de profesores participantes.

### Resultados en conjunto de las Dimensiones Didáctico-Pedagógica y Desarrollo Personal

Con la intención de presentar un panorama general sobre las necesidades de formación que expresaron los orientadores educativos y que posibilitaron su análisis estadístico, se presentan los siguientes datos que fueron resultado de la integración de los criterios e indicadores de las dimensiones didáctico-pedagogía y desarrollo personal, cabe mencionar que la dimensión manejo de contenido no resulta pertinente incluirla debido a que sus resultados no permite hacer comparaciones como las que se presentan a continuación.

De las 335 elecciones distribuidas en todos los indicadores, se detectó que el criterio con mayor frecuencia fue el uso de los recursos tecnológicos correspondiente a la dimensión didáctico-pedagógica representada por el 27% (F=92) de las elecciones de los orientadores educativos; seguido por el criterio de didáctica representada por el 24% (F=82) de las preferencias; continuando con la dimensión desarrollo personal representada por el 21% (F=70) de las elecciones, posteriormente el criterio características del alumnado representado por el 19%

(F=62) de las elecciones, y finalmente el criterio de evaluación del aprendizaje con el 9% (F=29) de las elecciones perteneciendo ambos criterios a la dimensión didáctico-pedagógica.

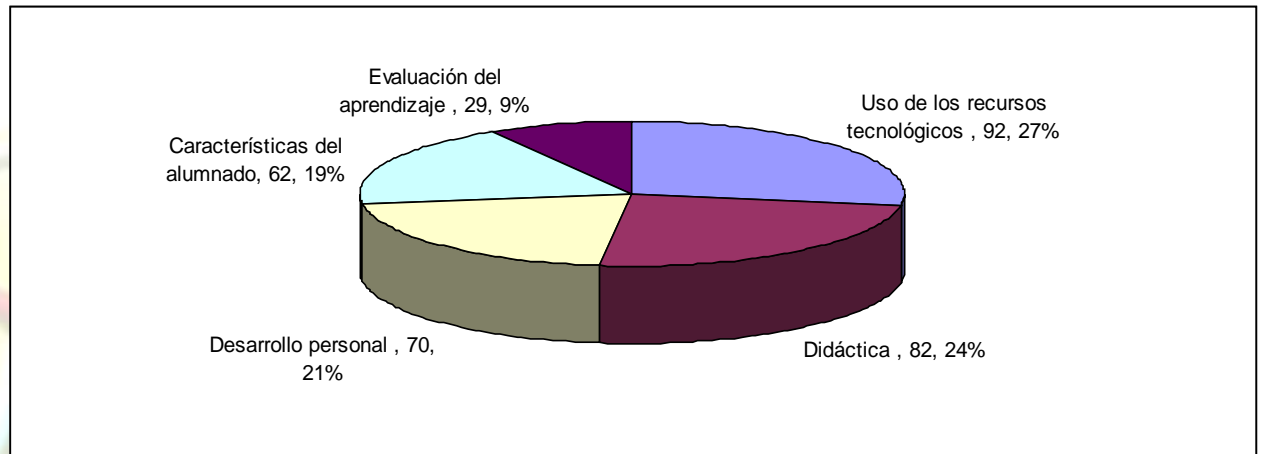


Figura 1. Distribución en conjunto de las elecciones de los criterios en relación a las dimensiones Didáctico-Pedagógica y Desarrollo Personal.

Para finalizar este apartado se presenta la jerarquización del conjunto de indicadores de la dimensión didáctico-pedagógica y la dimensión desarrollo personal de mayor frecuencia de acuerdo al grado de importancia de las necesidades de formación, según las opiniones de los propios orientadores educativos.

Tabla 6. Jerarquización de las frecuencias de elección de todos los indicadores de la dimensión Didáctico-Pedagógica, y desarrollo personal en relación a las preferencias de los orientadores.

Indicadores	Frecuencia de elección*	% en relación a los orientadores participantes.	Criterio al que pertenece	Dimensión a la que corresponde
Manejo de actitudes.	20	74.1	Desarrollo personal	Desarrollo personal
Uso de multimedia en la enseñanza	19	70.4	Usos de los recursos tecnológicos	Didáctico-Pedagógica
Inteligencias múltiples	18	66.7	Características del alumnado	Didáctico-Pedagógica
Word, Power Point y Excel	18	66.7	Usos de los recursos tecnológicos	Didáctico-Pedagógica
Neurolingüística.	18	66.7	Desarrollo personal	Desarrollo personal
Uso del cañón	16	59.3	Usos de los recursos tecnológicos	Didáctico-Pedagógica
Dinámicas grupales	14	51.9	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Diseño de material didáctico en línea	14	51.9	Usos de los recursos tecnológicos	Didáctico-Pedagógica
Psicología del adolescente	13	48.1	Características del alumnado	Didáctico-Pedagógica
Diseño de material didáctico	12	44.4	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Creatividad en el aula	12	44.4	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Navegación en Internet	11	40.7	Usos de los recursos tecnológicos	Didáctico-Pedagógica
Correo electrónico, mensajería instantánea, etc.	11	40.7	Usos de los recursos tecnológicos	Didáctico-Pedagógica
Relaciones Humanas.	11	40.7	Desarrollo personal	Desarrollo personal
Estretegias de Enseñanza - Aprendizaje bajo el enfoque const	10	37.0	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Diseño de portafolio de evidencias	10	37.0	Evaluación del aprendizaje	Didáctico-Pedagógica
Estilos de aprendizaje	10	37.0	Características del alumnado	Didáctico-Pedagógica
Actividades de aprendizaje bajo el enfoque constructivista	9	33.3	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Técnicas didácticas	9	33.3	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Diseño de reactivos y estructuración de pruebas	9	33.3	Evaluación del aprendizaje	Didáctico-Pedagógica
Motivación	9	33.3	Características del alumnado	Didáctico-Pedagógica
Actividades de evaluación	8	29.6	Evaluación del aprendizaje	Didáctico-Pedagógica

Psicología educativa	8	29.6	Características del alumnado	Didáctico-Pedagógica
Comunicación.	8	29.6	Desarrollo personal	Desarrollo personal
Microenseñanza	7	25.9	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Autoestima.	7	25.9	Características del alumnado	Didáctico-Pedagógica
Conceptos generales del enfoque constructivista	6	22.2	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Valores	4	14.8	Desarrollo personal	Desarrollo personal
Valores.	4	14.8	Características del alumnado	Didáctico-Pedagógica
Uso del proyector de acetatos	3	11.1	Usos de los recursos tecnológicos	Didáctico-Pedagógica
Planeación didáctica	2	7.4	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
Conceptos generales de evaluación	2	7.4	Evaluación del aprendizaje	Didáctico-Pedagógica
Presentación e imagen.	2	7.4	Desarrollo personal	Desarrollo personal
Conceptos Generales Sobre Didáctica	1	3.7	Didáctica	Didáctico-Pedagógica
<b>TOTAL=</b>	<b>335</b>			

\*Las elecciones de los docentes podían ser más de una, por lo que el número total de elecciones no es igual al número total profesores participantes.

### Resultados Dimensión Manejo de Contenido.

En opinión de los orientadores educativos los resultados arrojaron que el 55.5% de encuestados manifestaron como mínimo una necesidad de recibir actualización de acuerdo a los requerimientos de las actividades que desempeñan.

En la siguiente tabla se muestra en orden descendente los contenidos que los orientadores educativos expusieron como necesidades de actualización.

Tabla 7. Contenidos especificados por los orientadores como necesidades de actualización.	
1. Manejo, aplicación, análisis e interpretación de pruebas psicométricas.	11. Estrategias de enseñanza aprendizaje.
2. Actualización de pruebas psicométricas.	12. Manejo de lectura.
3. Creatividad.	13. Maduración psicomotora fina.
4. Información profesiográfica (aplicación de pruebas, interpretación análisis, etc.)	14. Problemas que impiden la maduración emocional y del adolescente.
5. Orientación vocacional.	15. Sexualidad asertiva en adolescentes.
6. Desarrollo de habilidades cognitivas.	16. Manejo de actitudes maestros-alumno, alumnos- maestro.
7. Estadística.	17. Prevención de adicciones.
8. Conductas de riesgo en adolescentes.	18. Tendencias actuales de la demanda ocupacional y profesional a nivel local estatal y nacional.
9. Estrategias de prevención de la reprobación	19. Hábitos y técnicas de estudio.
10. Motivación para los alumnos de bajo rendimiento.	20. Inteligencias múltiples.

## CONCLUSIONES

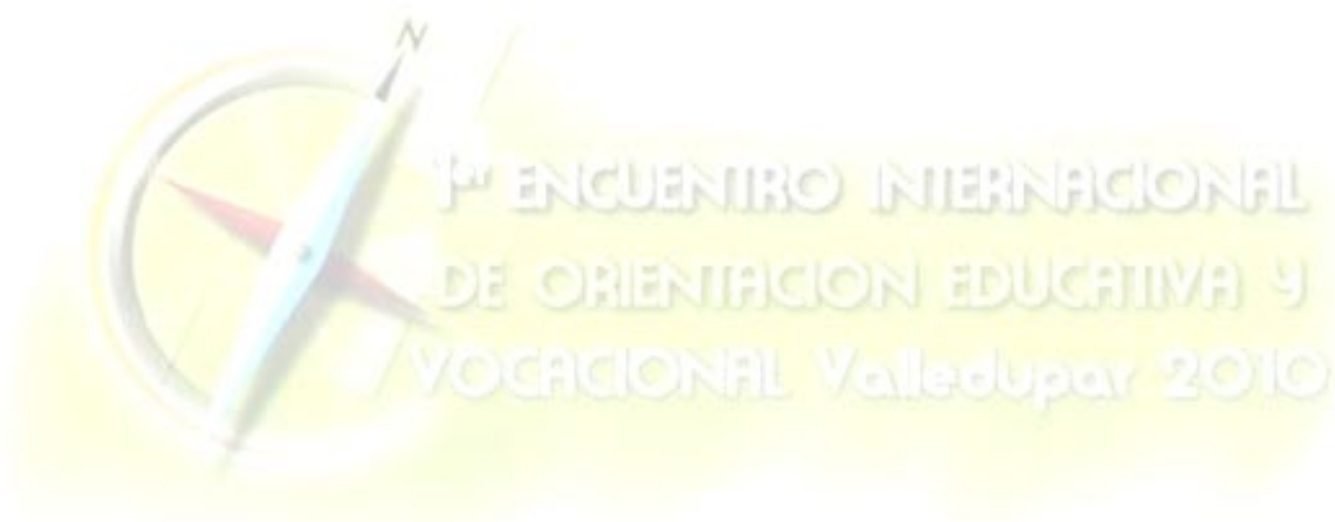
Es indudable que hay un gran trabajo que realizar en cuanto a formación y actualización de orientadores educativos sobretodo ahora que la Educación Media Superior se encuentra en proceso de cambio y adaptación debido a la Reforma Curricular que ésta en transición, lo cual lleva de manera imperativa a replantear nuevas estrategias de trabajo, debido también no solo al nuevo enfoque por competencias sino también a los nuevos sistemas de acompañamiento que aparecen de manera integrada a ésta reforma como por ejemplo la figura del tutor que antes no existía en éste nivel.

Cabe que señalar según los resultados de este estudio considerando en todos aquellos orientadores que trabajan de manera indistinta con alumnos en modalidad grupal o personalizada, se identificaron áreas de oportunidad, mismas que son fundamentales atender para el óptimo desempeño de su trabajo con los alumnos. Es importante considerar con detenimiento como abordan las instituciones las áreas de formación y actualización de los orientadores educativos y se opte por implementar propuestas de detección, implementación y evaluación pertinentes a los responsables de trabajar con alumnos sus capacidades, habilidades, conocimientos e intereses, definiendo una línea de trabajo con resultados positivos, que permitan concientizar sobre la decisión de un camino que lleve a dar solución a la problemática que enfrentan los sistemas educativos actuales, con la premisa de que la formación del profesorado impactará siempre en lo que debe ser lo maspreciado de su profesión: sus alumnos.

De igual forma, cabe la reflexión de incluir a los orientadores educativos en la toma de decisiones de las instituciones sobre las estrategias de formación y actualización, vale la pena mencionar que este trabajo debido a su estrategia de recolección de datos (instrumento utilizado) los orientadores educativos agradecieron que la institución se preocupe por su formación y más aún que los tomen en cuenta para este tipo de actividades, expresado por los mismos en el



apartado de comentarios de la encuesta. Confirmando con ello lo que expresa Marqués (2002) que la motivación del profesorado aumenta cuando son tomados en cuenta por la institución para definir sus procesos de evaluación.



## REFERENCIAS

CBBC (2003). Fundamentación de la Reforma Curricular 2003, Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. Mexicali. B. C. México.

Díaz, Barriga Frida y Hernández, Rojas Gerardo (2003) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. 2da. Edición. Edit. Mc. Graw Hill. México.

Hernández, Sampieri Roberto., Fernández, Collado Carlos y Baptista, Lucio Pilar(2003). Metodología de la investigación. Tercera edición. Edit. Mc Graw Hill. México.

Ibáñez, Brambila Berenice (1997). Manual para la elaboración de tesis. Edit. Trillas. México.

Marqués, Graells Pere (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Didáctica y multimedia página electrónica de grupo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm#buendocente>

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

DGB (2009). [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/)

## 2.10. ABORDAJE E INTERVENCIÓN DEL ORIENTADOR FRENTE A CASOS VIH/SIDA



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

Ts. GLORIA HELENA PAVA DIAZ.  
[gpava@areandina.edu.co](mailto:gpava@areandina.edu.co)

FUNDACION UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA – Sede Bogotá  
Colombia

A pesar de los avances, la enfermedad todavía no tiene un tratamiento curativo, por ello es pertinente y necesario realizar tareas de prevención, e intervención no solo con el paciente sino con su familia, la educación es clave en la lucha contra el SIDA, y debe actuar como refuerzo en los sistemas de salud. Se podría decir que en la actualidad “la única vacuna es la buena información ya que sólo hay algo más peligroso que el SIDA: La Ignorancia” (Soto, Patricia).

La salud puede entenderse como la expresión resultante de la interacción de múltiples procesos biológicos, ambientales y sociales. Se manifiesta diferencialmente dependiendo del entorno natural, contexto cultural, nivel de desarrollo social y humano, de regiones y países, y del momento histórico de cada sociedad y persona; condiciones que configuran, de manera dinámica y cambiante, la realidad cotidiana y el bienestar de los seres humanos<sup>26</sup>.

Todos los individuos se enfrentan a diversas crisis, una de ellas es la condición de enfermedad, especialmente cuando ésta es crónica o terminal, extendiendo su impacto no solo al individuo, sino al sistema familiar. Situación que se agrava aún más cuando se trata de enfermedades que llevan consigo un estigma social, como es el caso del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) y el síndrome de la inmunodeficiencia adquirida (SIDA), manifestándose a nivel biológico, económico, psicológico y social e impactando de manera directa los contextos familiar, educativo, comunitario y social.

Antes de abordar la temática principal de la presente exposición es importante conocer algunas estadísticas sobre las personas que viven con el VIH/SIDA en nuestro país, a fin de dimensionar de manera efectiva la magnitud del problema.

---

<sup>26</sup> ONUSIDA, Infección por VIH y Sida en Colombia. Estado del arte 2000-2005. Capítulo 2 Situación epidemiológica. p. 11.

Para el año 2005, 40.3 millones de personas vivían con VIH o SIDA, 700 mil de ellas menores de 15 años<sup>27</sup>; solo en la ciudad de Bogotá, a 31 de diciembre de 2009 se han reportado 17.789 casos de los cuales 302 corresponden a jóvenes menores de 18 años y 876 a población comprendida entre los 19 y los 24 años<sup>28</sup>.

La proyección a futuro sobre la expansión del VIH/SIDA presenta retos no solo para las instituciones que atienden a las personas y problemas relacionados con esta enfermedad, sino al entorno social, familiar y educativo en los cuales se teje la interacción de quienes viven con este virus y las personas “sanas”. Dado que las problemáticas asociadas a esta enfermedad han avanzado vertiginosamente con el paso de los años, en este momento su abordaje demanda intervenciones especializadas y una formación específica que permita garantizar un acompañamiento lo más asertivo posible.

La intervención que se ofreció hasta hace poco tiempo, presentaba varias falencias, en primer lugar, no tenía en cuenta el abordaje interdisciplinario, no existía la gran variedad de medicamentos con que se cuenta actualmente, ni los profesionales idóneos encargados de la orientación, supervisión y manejo de esta problemática, quienes posteriormente lograron modificar la visión de mortalidad por la de enfermedad de manejo crónico.

Desde un punto de vista científico se ha avanzado en el conocimiento de la fisiopatogenia de la infección, los mecanismos de daño inmunológico, sus formas clínicas, su evolución a través del tiempo y la prevención y el tratamiento de muchas infecciones oportunistas que son la habitual causa de muerte de los pacientes. El empleo de drogas antirretrovirales mejoró y prolongó la sobrevivencia de muchos enfermos<sup>29</sup>. Sin embargo, ante la existencia de estos logros no ocurre lo

---

<sup>27</sup> ONUSIDA. Infección por VIH y Sida en Colombia. Estado del arte 2000-2005. Capítulo 2 Situación epidemiológica.

<sup>28</sup> SIVIGILA, Bogotá D.C. 2007 - 2009

<sup>29</sup> SOTO, Patricia. El Sida. Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos5/sida/sida.shtml>

mismo en la parte psicológica, social, educativa y gubernamental que rodea a los pacientes. Las soluciones a nivel médico no garantizan el manejo de la problemática, ya que en estos ámbitos se requiere un mayor compromiso para lograr la aceptación y concientización de la enfermedad.

Desligándonos un poco de la visión de atención desde el punto de vista físico, es importante mirar a la persona que vive con el virus desde una óptica holística que proporcione factores protectores para garantizar adherencia al tratamiento y unas condiciones de vida lo más “normales” posibles sin temer por el decremento de las condiciones de vida.

El impacto psicosocial para la persona que vive con el virus del VIH/SIDA genera múltiples temores a mutilaciones, rechazo social, discriminación, estigmatización, dolor físico, abandono, pérdida del apoyo social, de su identidad, de funciones mentales, a la compasión e invalidez; el paciente se ve enfrentado a la desintegración de estructuras sociales como el trabajo, la pareja, la formación académica, sus diferentes grupos de referencia y especialmente la familia.

El impacto que sigue al diagnóstico, plantea la necesidad de intervenir no sólo sobre la persona, sino sobre su entorno, ya que la estigmatización social da cuenta de la dificultad en su abordaje por la necesidad de tratar temas tan íntimos como el ejercicio de la sexualidad. De igual forma, esta infección ha puesto al descubierto la fragilidad del sistema familiar y el sistema educativo sin importar la condición social, económica o cultural.

El trabajo en el área de salud debe entonces buscar la mejor interacción posible entre los diferentes procesos biológicos y sociales, en todas sus dimensiones. La expresión de salud y de enfermedad es cambiante y se configura de manera diferencial de acuerdo con las condiciones del contexto general, particular e individual donde se manifiesta. Desde esta perspectiva, hacer frente a la epidemia del VIH/SIDA implica comprender las múltiples interacciones entre los diferentes procesos biológicos y sociales que la configuran y avanzar en respuestas más complejas que aborden simultáneamente los factores individuales,

culturales, educativos y sociales del problema<sup>30</sup>.

Aunque desde la pedagogía, los docentes no se vean relacionados continuamente con esta problemática debido a la poca intervención y literatura escasa sobre métodos de abordaje desde el aula para personas que viven con el virus VIH/SIDA y sus familias, no se puede desconocer que el acompañamiento efectivo de los docentes puede constituirse en un factor protector importante para que la calidad de vida del paciente mejore y para evitar traumatismos al interior de las instituciones educativas. Por ello es necesario fomentar el análisis de la realidad del paciente crónico o terminal y su familia, a la luz de un contexto particular (educativo) y desde la mirada esperanzadora de ser una persona que se encuentra en una condición especial, que a pesar de requerir de cuidados particulares, no se constituye en una limitante y mucho menos en una amenaza para quienes le rodean.

Un estudio adelantado con el programa de atención para pacientes que viven con el virus VIH/SIDA pertenecientes al Hospital Santa Clara E.S.E. y sus familias en el año 2008 arrojó varios aspectos interesantes en relación a la situación afrontada por aquellos pacientes en edad escolar y la necesidad de contextualizar a los docentes sobre técnicas de abordaje y acompañamiento desde el salón de clase, que faciliten el proceso de adaptación y aceptación por parte de los jóvenes de su nueva condición, y de otra parte se conviertan en un factor protector de la deserción académico; dichas técnicas o estrategias implican un trabajo conjunto con el paciente, la familia, el colegio y el grupo de pares.

En concordancia con lo expuesto en el párrafo anterior, se debe aclarar que desde la experiencia y la formación que nos es impartida por la academia se infiere que cada familia es un espacio socializador instituyente de la vida de cada sujeto como estructura social en movimiento que se modifica permanentemente en su proceso de vida pero a la vez, es una institución aliada en la organización de la sociedad.

---

<sup>30</sup> ONUSIDA. Infección por VIH y Sida en Colombia. Estado del arte 2000-2005. Capítulo 2 Situación epidemiológica.

Es a partir de este postulado que en el marco atención de los nuevos fenómenos sociales y de esta realidad inherente y cercana que surge la necesidad imperante de generar estrategias que permitan a los docentes brindar asesorías y apoyo real para los estudiantes y sus familias cuyo miembro vive con el virus VIH/SIDA, porque recordemos que la problemática en estos momentos se puede dar en dos vías: Cuando la persona infectada es el estudiante en el aula de clases, o cuando nuestro estudiantes tiene al interior de su núcleo familiar un paciente contagiado.

El tipo de estrategia implementada por los educadores está condicionada por aspectos particulares como: nivel económico, nivel educativo, contexto, pautas de crianza, historias de vida y redes de relaciones sociales entre otros, con el fin de dar respuesta efectiva a las nuevas situaciones y exigencias derivadas de la enfermedad.

Es desde este punto de vista que el trabajo desde la pedagogía, debe entonces buscar la mejor interacción posible entre los diferentes procesos biológicos y sociales, en todas las dimensiones de la familia y su miembro; “considerando que la expresión de salud y de enfermedad es cambiante y se configura de manera diferencial de acuerdo con las condiciones del contexto particular donde se manifiesta. Desde esta perspectiva, hacer frente a la epidemia del VIH/SIDA implica comprender las múltiples interacciones entre los diferentes procesos biológicos y sociales que la configuran y avanzar en respuestas más complejas que aborden simultáneamente los factores individuales, culturales y sociales del problema”<sup>31</sup>.

Es a partir de esta realidad, cuando las familias inician un continuo proceso de cambio que rompe con la cotidianidad a la que venían acostumbrados, empezando por la necesidad de acudir periódicamente a una entidad hospitalaria que le brinde el tratamiento requerido. Este primer cambio dentro de las conductas rutinarias, es de menor impacto en comparación con los subsiguientes: estigma y

---

<sup>31</sup> Heller, Agnes: "Sociología de la vida cotidiana", Editorial Península, España, 1987.



rechazo social, disminución de la autoestima, anulación del auto concepto, ruptura de los lazos familiares y relaciones sociales. Esto conlleva directamente la necesidad de modificar, las funciones, roles y las actividades diarias del grupo familiar. De lo anterior nace la necesidad de incluir alternativas flexibles en los procesos educativos, ello no significa la subvaloración del estudiante (en caso de ser el infectado) ni la disminución en los niveles de exigencia.

Dependiendo del avance de la enfermedad, se mide la magnitud de los cambios. Así un paciente en estado temprano de la enfermedad (primoinfección), aunque es funcional físicamente, a nivel emocional y afectivo demanda apoyo familiar y acompañamiento profesional. Ello implica que el, o los familiares comprometidos con el tratamiento realicen cambios significativos en su vida diaria, los cuales pueden alcanzar niveles tan importantes como el abandono de empleo, disminución y redistribución de ingresos económicos y dirigir toda su atención en el familiar enfermo, minimizando los cuidados al resto de los miembros del grupo familiar. El impacto dentro de la dinámica familiar depende de la estructura, los paradigmas socioculturales y económicos y la consolidación afectiva con que cuente la familia para enfrentarse a esta situación emergente, que modifica abruptamente la vida de un grupo familiar.

En este caso el orientador está llamado a colaborar en el establecimiento del plan familiar que permita cubrir las necesidades de atención, establecer un cronograma que minimice los traumatismos por la inasistencia, y preparar paulatinamente al educando para aceptar su realidad y la de su familia y en el momento indicado socializarla ante el grupo de pares; pues está comprobado por diferentes estudios científicos que el apoyo del entorno social es decisivo para la exitosa adherencia al tratamiento farmacológico y contribuye a mantener una buena respuesta inmunológica, lo cual se convierte en un factor protector del cuerpo contra las infecciones oportunistas o co-infecciones.

Esta y muchas otras modificaciones en la estructura familiar, aunado al surgimiento de nuevos tipos de familia, exige estrategias asertivas para leer la

realidad y por ende atender y orientar a nuestros estudiantes y sus familias, buscando alternativas que fortalezcan los vínculos familiares y la capacidad de cada uno de sus miembros para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores o realidades difíciles.

Teniendo en cuenta que el SIDA es un estigma, es una marca de vergüenza y descrédito, que desencadena una reacción destructiva que es construida socialmente en torno a una enfermedad letal y que se ha ido manteniendo principalmente a través de grupos catalogados y prejuiciados en forma temprana; es una demanda imperante para los maestros y orientadores proponer espacios de discusión en las aulas, en donde además de la tradicional enseñanza basada en la promoción y prevención se discutan casos clínicos de la vida real desde la óptica de la comprensión y la aceptación, desmitificando las construcciones sociales que satanizan a quienes portan este virus.

Algunos autores aseguran que las reacciones sociales han cambiado el comportamiento de los pacientes con SIDA y han limitado la efectividad de la prevención. El paciente percibe la no aceptación, o mejor dicho el rechazo del otro y una mala disposición para establecer contacto en igualdad de condiciones, situación que se ve reforzada por la internalización de las pautas de identidad social que dicta la propia comunidad y que llevan al hombre “normal” a mantenerse alerta frente a la persona que no cumple con los atributos del estereotipo.

Poco después de conocerse la aparición de la epidemia del SIDA surgieron una serie de reacciones sociales adversas, entre las cuales se pueden mencionar:

- ☒ Segregación de las personas infectadas y enfermas en el trabajo, en las escuelas, en los barrios y en las comunidades.
- ☒ Discriminación de las familias de los infectados y enfermos y del personal de salud que trabaja con ellos.
- ☒ Estigmatización de las personas con las que se asociaba la epidemia en sus comienzos en el mundo occidental (homosexuales, usuarios de drogas

intravenosas, prostitutas).

- ☞ Limitación de ciertos derechos, tales como la protección de la vida privada, el trabajo, la educación, la previsión social, la vivienda, a regresar a su país de origen, a constituir familia, etc., bajo el supuesto de que con esto se protege a la población sana de la epidemia.

Todos estos efectos se inscriben en un contexto de temores y prejuicios relacionados especialmente con la condición de raza y de orientación sexual. Cuando se toca este tema es indiscutible mencionar la necesidad de trabajar alrededor del concepto de aulas inclusivas, en donde la inclusión no se vea abocada únicamente para las personas con limitaciones físicas o cognitivas si no a la apuesta por la participación equitativa de todos aquellos a quienes por desconocimiento, ignorancia o temor, aún la sociedad en muchos lugares califica como diferentes, y por tanto se les ofrece un trato “diferente”.

Jonathan Mann, fundador del Programa Global de SIDA de la organización Mundial de la Salud (OMS) ha señalado que es posible distinguir tres epidemias interrelacionadas: 1) la infección por el VIH, 2) el SIDA, y 3) la reacción económica, social, política y cultural. Esta tercera epidemia es la que amenaza tener los efectos más devastadores, ya que cuenta con un instrumento riesgoso y efectivo: la discriminación. Estas tres epidemias -la del virus del SIDA, la del propio SIDA y las de las reacciones y respuestas sociales- constituyen en conjunto lo que la Asamblea Mundial de la Salud ha calificado recientemente de "situación de urgencia mundial".

Son varios los procesos estructurantes que contribuyen a configurar el comportamiento de la epidemia del VIH/SIDA en Colombia. “La situación de pobreza, el desempleo, el conflicto armado y el desplazamiento forzado, son algunos de los procesos más significativos inherentes al contexto social y económico. La condición de pobreza se vincula a la falta de acceso a servicios de educación y salud, prevención específica de la enfermedad, asesoría y diagnóstico temprano y atención integral a los casos. Las penurias económicas y la exclusión social pueden llevar especialmente a mujeres y niños al ejercicio del trabajo

sexual, a prácticas de sexo transaccional y al sometimiento de relaciones sexuales no consentidas ni protegidas”<sup>32</sup>.

La anterior contextualización se expone como herramienta con la cual se pueden construir elementos o guías pedagógicas para brindar señales y signos de alerta que permita sembrar en nuestra población estudiantil conciencia social y hacer de ellos agentes multiplicadores de políticas de prevención de la pandemia de la enfermedad, al tiempo que repliquen mecanismos de aceptación e inclusión en los diferentes contextos para los portadores del virus, personas económicamente activas y fuerza potencial para el desarrollo del país. Si bien no se pueden cerrar los ojos ante la realidad social en la que estamos inmersos, tampoco se debe caer en la desesperanza y mucho menos en el juego de la subvaloración o visión lastimera del país y la sociedad que habitamos.

Otro de los papeles fundamentales de los que se debe apropiarse el orientador es el de concienciar acerca de la deficiencia en instituciones especializadas para atender a las personas infectadas y sus familias, de la necesidad de brindar espacios “amigables” a quienes están inmersos en esta problemática en cualquiera de las modalidades descritas; pero antes que nada a conocer los aspectos médicos básicos para compartir dichos espacios sin riesgo y desmentir con argumentos todos los imaginarios contruídos alrededor del “Flagelo del siglo XXI, el SIDA”. En este punto se debe abarcar la posición de los jóvenes infectados con el virus, para ello la casuística se convierte en una herramienta de gran ayuda cuando se analiza desde la óptica del joven que vive con el virus, no como el paciente enfermo; además ubicarse en la etapa del ciclo vital por la que atraviesa el protagonista del caso contribuirá a la toma de conciencia racional y real en el grupo de pares.

Otro elemento importante es promover los espacios de interacción y comunicación con instituciones de atención y/o prevención en donde el enfoque impreso a la enfermedad parta con la expectativa del mejoramiento de la calidad

---

<sup>32</sup> ONUSIDA, Infección por VIH y Sida en Colombia. Estado del arte 2000-2005. Capítulo 1 Contexto nacional.

de vida de los portadores, manejo de síntomas, responsabilidad con el tratamiento y actividades que permitan ver el futuro dentro de lineamientos normales y no con la mirada fatalista de esperar a que sobrevenga la muerte.

Corresponde al educador promover y liderar estrategias de prevención y educación hasta el abordaje interdisciplinario enfocado a mejorar el bienestar y calidad de vida del paciente y su familia, mediante una relación de trabajo armónica, de reconocimiento, respeto y valoración mutuos. Para conseguir este propósito, se debe partir por el abordaje al paciente, que viene enfocado hacia la reconstrucción del auto concepto; dado que este aspecto es el primero que se afecta cuando se conoce de la enfermedad. La persona que vive con el virus VIH/SIDA siente que todos sus esquemas se rompieron y empieza a crear un concepto pobre de sí mismo, se cree mutilado, impedido y acabado, produciendo casi de manera inmediata la destrucción de su autoestima.

Una vez abordado el tema del Auto concepto, que se debe manejar como eje transversal dentro del acompañamiento integral, el educador debe tratar de involucrarse dentro del tratamiento médico, se hace referencia a un proceso de seguimiento al cumplimiento con las citas asignadas y los exámenes ordenados; y a propiciar un espacio de comunicación donde se discutan los avances, retrocesos o temores frente a los tratamientos.

Pero la acción del educador en este ámbito y con estos va mucho más allá de la atención individual, pues abarca el ámbito familiar y relacional.

En cuanto al ámbito familiar, si bien ya se ha mencionado, el educador juega un papel vital en la orientación de la familia en la aceptación de la nueva situación, es claro que no cuenta con las herramientas necesarias para realizar una intervención apropiada, por ello su tarea gira en torno a la identificación de patrones de conducta que se hallen alterados, a la constitución y fortalecimiento de canales de comunicación con la familia y el estudiante y a la remisión ante los profesionales que puedan atender la situación. (Psicólogo – Trabajador Social -

Terapeuta).

Otro de los elementos que debe conocer el orientador, a fin de comprender mejor a quienes se encuentran en esta problemática, y más específicamente cuando se habla de una persona con SIDA, hace referencia al duelo anticipatorio, “proceso en que entra el paciente y la familia al conocer el diagnóstico del enfermo. Se trata de un fenómeno multidimensional que abarca diferentes procesos: interactuar, afrontar, planear, elaborar el duelo y reorganizarse psicosocialmente, tomar conciencia de la pérdida inminente de un ser querido y del reconocimiento de otras pérdidas en el pasado, en el presente, y en el futuro. Este proceso se puede observar a través de dos perspectivas distintas: la del paciente y la de la familia; en tres dimensiones temporales (pasado, presente y futuro) y en tres clases de variables determinantes: fisiológicas, psicológicas y sociales”. (Fonnegra, Isa.1989, citada por VELASCO, Ana María en Apoyo al paciente terminal y la familia. Acción profesional desde el Trabajo Social. Universidad del valle. 2002.)

Si bien no todos los educadores cuentan con la formación necesaria para manejar la situación expuesta anteriormente, si es necesario documentarse para conocer y conseguir entender los estadios por los que atravesarán las familias en cuyo interior existe un miembro que vive con el virus VIH/SIDA.

Ya se han expuesto ampliamente aspectos de orientación en cuanto al componente físico, mental y familiar para orientar desde el aula de clase casos VIH/SIDA, sin embargo no se puede dejar de lado el componente emocional, área del ser humano que transversaliza el accionar, las decisiones y el patrón de relaciones con los otros.

Desde este plano hay dos emociones que se deben manejar: la rabia y la desesperanza, en este punto es necesario acotar que una emoción es una respuesta momentánea ante un estímulo o situación particular; de las emociones se suceden los sentimientos, que se pueden definir como un estado que puede durar un tiempo prolongado y generar cambios de conducta bruscos en quien lo

experimenta y por tanto imprime un matiz diferente al patrón de relaciones establecido con los sistemas.

La rabia y la desesperanza en quien se ve inmerso en esta problemática se da desde el prejujuamiento y desde la negación para aceptar la situación; en estos momentos es cuando se formulan las preguntas: ¿Porqué a mi?, ¿Por qué a mi familiar? ¿Ahora qué vamos a hacer? ¿Qué dirá la gente cuando se entere? ¿Qué va a pasar con mi vida? ¿En cuánto tiempo voy a morir?

Nuestra labor como orientadores se resume a la observación e identificación de cambios conductuales relacionados: apatía, irritabilidad, descuido o abandono de la apariencia física entre otros; a partir de dicha observación el orientador realizará la remisión a las disciplinas competentes, sin desligarse totalmente del proceso, pues recordemos que el acompañamiento es el eje sobre el cual se construyen las estrategias de abordaje, individual, familiar y con el grupo de compañeros.

Un factor protector de la emocionalidad está dado por el fortalecimiento de vínculos afectivos y familiares, y la creación de redes de apoyo primarias y secundarias en donde se permita a las personas afectadas por esta problemática tener espacios de expresión de sentimientos y emociones en el cual se integren no solo aquellas personas enfermas si no sus familias, amigos y pareja.

Finalmente, se ha de orientar y capacitar a los estudiantes, a las familias que tienen un miembro con VIH/SIDA, a los pacientes y a la comunidad en general acerca de los problemas consecuentes de la enfermedad, con el fin de que se asuman como agentes de prevención, promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, teniendo conciencia de que la salud es un valor colectivo que deben preservar. Para esto es importante que todo el equipo de educadores se convierta en un canal para difundir información y liderar campañas en las que se promuevan hábitos saludables y patrones de comportamiento sexual seguro.

De otro lado si bien en el desarrollo de este documento se han dejado

algunas reflexiones para el accionar de los orientadores cuando se enfrentan estudiantes o familiares de estudiantes infectados por el virus VIH/SIDA no hay que dejar de lado que debido al acelerado ritmo de vida que llevan nuestros adolescentes y jóvenes, en donde una vida sexual activa está marcada por libertades, en ocasiones extremas, la orientación se debe enfocar hacia la promoción del auto cuidado y el ejercicio de una sexualidad responsable por parte de nuestros jóvenes, pero no desde la perspectiva en la cual se le da relevancia al uso de métodos que impidan la concepción, y no hacia el riesgo de contraer infecciones de transmisión sexual.



## REFERENCIAS

Chadi, Mónica: *Redes Sociales en el Trabajo Social*, Buenos Aires, Ed. Espacios, 2000.

Eloísa De Jong, Raquel Basso, Marisa Paira (compiladoras): "La familia en los albores del nuevo milenio. Reflexiones interdisciplinarias: un aporte al trabajo social", Espacio Editorial. Buenos Aires. 2001.

Eroles, C: "Familia y Trabajo Social: Un enfoque clínico interdisciplinario de la intervención profesional", Editorial Espacio, Buenos Aires, 1998.

Faraone, S.: "Proceso de salud-enfermedad en los tiempos del ajuste" en Margen Revista de Trabajo Social. Año V, N° 10, verano de 1997.

Grimberg, M: "La construcción social del problema VIH-SIDA: tensiones conceptuales", en Apunte de Cátedra Seminario de Sida, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 1996.

Heller, Agnes: "Sociología de la vida cotidiana", Editorial Península, España, 1987.

Kisnerman, Natalio. *Pensar el Trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Lumen-Humanitas 1998.

ONUSIDA. *Infección por VIH y Sida en Colombia. Estado del arte 2000-2005. Capítulo 2 Situación epidemiológica.*

SIVIGILA, Bogotá D.C. 2007 - 2009

Soto P. (2000). *El Sida*. Recuperado en marzo 2010. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos5/sida/sida.shtml>

Torrado, S.: "Familia y diferenciación social. Cuestiones de método". EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

**2.11. LOS PROCESOS DE ARTICULACION DE LA EDUCACION MEDIA Y LA  
EDUCACION SUPERIOR COMO PILAR DE LA REVOLUCION  
EDUCATIVA.**



Esp. JAVIER ARTEAGA SILVA  
[harteaga@areandina.edu.co](mailto:harteaga@areandina.edu.co)

FUNDACION UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA – Sede Bogotá  
Colombia

Para iniciar se pone como base los propósitos y fines de la educación media. Según la ley general de educación, éste nivel está conformado en dos modalidades, una académica y una técnica, pero en dicha ley no se hacen aproximaciones conceptuales de las mismas, ni diferencias ni similitudes entre una y otra. Esto comúnmente lleva a las instituciones educativas carentes de un norte desde la ley a generar una educación que no prepara a los estudiantes para el mercado laboral. Teniendo en cuenta que la inversión y financiación en la media no son responsabilidad del estado, las instituciones educativas se ven obligadas a realizar altas inversiones para ofrecer a sus estudiantes un número significativo de especialidades dentro del nivel, lo cual muchas no pueden hacerlo debido a su bajo presupuesto, llevando a disminuir los niveles de calidad en este nivel.

Con este referente nacen los siguientes interrogantes.

¿Con qué tipo de entidades se puede realizar la articulación de la educación media?, ¿Cómo se logra disminuir la inversión en la educación media aumentando los niveles de calidad?

Durante varios años se ha creído erróneamente que los procesos de articulación sólo aplican para las instituciones de educación media con modalidad técnica pero esta también es posible para las instituciones en modalidad académica que deseen brindar un valor agregado a sus estudiantes permitiéndoles una formación basada en competencias para su inserción al mercado laboral. El desarrollo de las competencias específicas se convierte en el ariete de las instituciones de educación Media en sus procesos de articulación con instituciones de educación superior sean estas de carácter técnico o

universitario, instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) e, incluso, empresas.

La formación por competencias debe ser encadenada, acumulable y no una alternativa terminal. Además, debe constituirse en una educación para la productividad y no para un trabajo inmediato. Por eso la articulación de educación media surge para abrir opciones de vinculación productiva y de continuidad educativa a los estudiantes. Adicionalmente, se convierte en una apuesta estratégica para el mejoramiento de la educación Media, en tanto que apunta a la pertinencia de la oferta y a su renovación curricular, pedagógica y metodológica, y a la generación de un estrecho vínculo con el sector empresarial y con los siguientes eslabones de la educación llámese esta educación superior o educación para el trabajo. La articulación le brinda a las instituciones educativas la posibilidad de crear los ambientes productivos y universitarios desde los inicios de la etapa escolar de sus estudiantes, al igual que la posibilidad de compartir esfuerzos con sus nuevos socios estratégicos, generando una disminución en sus costos de funcionamiento y de inversión. Además facilita el uso de laboratorios, equipos, maquinaria que sin un socio estratégico sería muy difícil acceder.

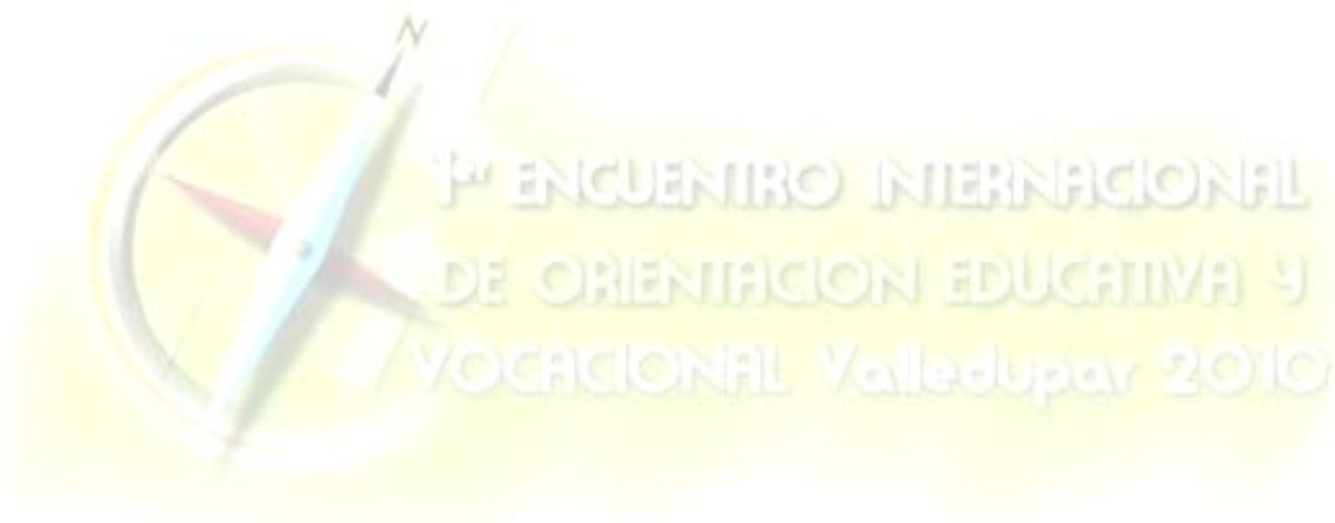
Es de aclarar que la articulación está determinada por la relación que se establece con el aliado y el papel que éste juega en el diseño curricular, en la aplicación del mismo entre los docentes y en los espacios de formación. Así, la articulación no sólo aplica a las instituciones de educación media técnica; también es posible para las académicas. Esta formación puede ser realizada en jornada contraria, con un currículo paralelo aportado por la entidad con la que se articula la educación media, y con docentes propios del aliado puede darse dentro de la misma, permitiéndole a la institución de educación media actualizarse, compartir recursos, y disminuir la brecha entre la educación media y superior.

Los procesos de articulación implican a las instituciones de educación superior el **Diseño curricular basado en competencias**. La articulación exige a las instituciones educativas tomar el enfoque de formación por competencias, particularmente de aquellas laborales que están definidas como necesarias por los empresarios. Este enfoque hace énfasis en los aprendizajes concretos y reales que se deben obtener, los cuales deben traducirse en destrezas reales en el trabajo. De igual manera, estos procesos de articulación exigen la **Modularización del Plan de Estudios** que permitirá el trabajo como elemento integrador con fines claros. El diseño curricular por competencias requiere de una nueva mirada en la manera de definir los tiempos de trabajo académico en las instituciones, es decir pasar del esquema de horas de trabajo al sistema de créditos académicos. Esto permitirá establecer procesos de articulación con la oferta de instituciones de educación superior y de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que organizan sus currículos por créditos.

La articulación de la educación Media supone la identificación de las posibles cadenas de formación que pueden establecerse. Es iniciar el concepto de la formación por ciclos propedéuticos. Es decir el inicio de módulos académicos desde la educación media que permitan la continuidad hacia la educación superior. Es de aclarar que no todos los módulos a desarrollar en la institución deberán ser de carácter propedéutico ya que algunas áreas según el énfasis que determine la institución serán de carácter terminal.

El proceso de articulación tiene una serie de implicaciones para la gestión directiva. Son los directivos de las Instituciones quienes deberán encargarse de ubicar el socio estratégico más adecuado para institución, al igual impone un reto para las coordinaciones académicas ya que estos deberán velar por las exigencias en términos de competencias pedagógicas y técnicas de los docentes, adelantar procesos de actualización y formación o de incorporación de nuevos educadores con los perfiles requeridos, implementaciones de un nuevo proceso de evaluación, entre otros.

La articulación nos abre el horizonte y nos une al sector productivo y universitario, permitiéndonos compartir recursos y esfuerzos, pero es decisión de cada institución educativa definir sus énfasis, o sus “especialidades”, para así lograr el mejor socio para su proceso de transformación y dar inicio al verdadero cambio del país que no es más que la revolución Educativa.



## BIBLIOGRAFÍA BASE

Ministerio de educación Nacional, Ley 115 de 1994. Ley general de educación

COX, Alejandra (2005), "Cambios en el mercado laboral en América Latina y el Caribe: ¿Qué significa para el sector educativo?". En Espíndola, V. y García, N. (Eds.) (2005).

Modernización de la educación técnica postsecundaria: Opciones y desafíos para América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo, Diálogo Regional de Política.

FILMUS, Daniel (2001), Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela y mercado de trabajo en épocas de globalización. Santillana. Buenos Aires.

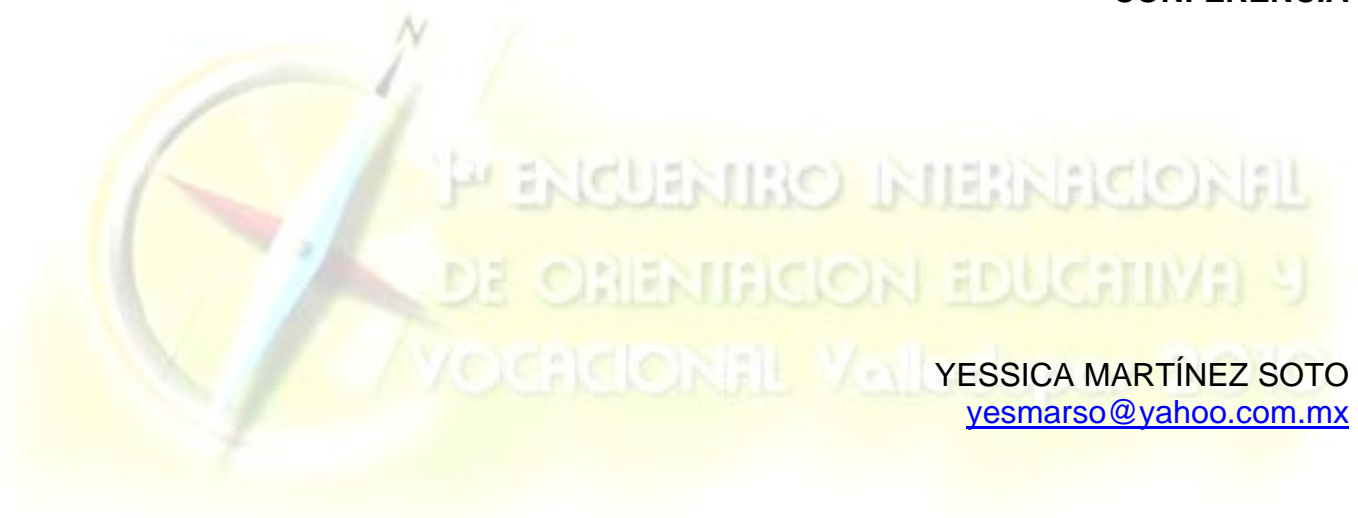
CALDERÓN, Omer; PANQUEVA, Javier; ALONSO, Ángel (1.999). Propuesta Pedagógica para la Educación Básica Y Media. CEMDIZO: Asociación para la Innovación de la Educación en Colombia. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá D.C.- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CARIOLA, María Leonor. Retos Y Desafíos de la Educación Media en América Latina.

Ponencia Encuentro Internacional de Educación Media "INTERMEDIA" Santa Fe de Bogotá DC 2000.

**2.12. “DIME QUIÉN TE ORIENTA Y TE DIRE QUIÉN ERES”  
Retos de la orientación educativa en el siglo XXI.**

**CONFERENCIA**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Mexicali (B.C.) México



A través de la historia de la humanidad, los grupos sociales han basado sus dinámicas de desarrollo como individuos bajo un esquema de tutelaje o guía que ha permitido la preservación de modelos de comportamiento, reglas, normas, así como la transmisión y generación de conocimiento nuevo. Es así como la figura del orientador, educador, asesor o instructor, se ha convertido sobre todo en nuestros días, en parte sustancial del desarrollo integral de los seres humanos, sobre todo en el campo de la educación.

Sin duda alguna, los cambios generados a partir del desarrollo post industrial, marcaron un rumbo complejo para la educación, teniendo ésta que responder a las necesidades y requerimientos de los modelos económicos e ideológicos en vigor, lo cual representó en su momento una redefinición de la orientación, siendo ésta tendiente a la evaluación de aptitudes y actitudes indispensables para la integración del hombre al ámbito profesional, lo anterior marcó el nacimiento de nuestra noción como *sociedad del conocimiento*, la cual hoy día demarca la necesidad de promover espacios de desarrollo profesional que coadyuven a la eficacia, la eficiencia, la competitividad, la productividad y la calidad de la formación en los individuos, lo cual, los convierte en seres capaces de hacer frente a los retos del presente siglo.

Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros, delínean que la educación, ahora orientada al desarrollo de competencias, emerja desde un marco más cercano a una realidad objetiva, propiciadora de experiencias prácticas caracterizadas por el desarrollo integral, la comunicación social y el aprendizaje autónomo, haciendo de la orientación educativa un espacio que aporta calidad a la educación en ese sentido, dado esto, se hace imprescindible repensar la función del orientador y su formación, en relación con el sujeto orientado y su contexto.

La orientación educativa en México se encuentra a más de ochenta años de haber surgido como tal y a más de treinta años de tener un organismo colegiado regulador de las funciones de los orientadores al interior de las instituciones educativas, así, desde sus inicios, la Asociación Mexicana para Profesionales de la Orientación (AMPO), se ha mantenido en lucha constante por elevar la calidad y el reconocimiento por parte de las instituciones y la sociedad misma sobre el papel del orientador en la formación integral de las personas. De acuerdo con Magaña Vargas, para el 2006, México contaba con cien mil orientadores, distribuidos en mayor porcentaje en educación básica y media superior, y en menor medida en educación superior, dada la gran cantidad de habitantes de nuestro país, resulta realmente necesario incrementar tal participación, en aras de contribuir al cumplimiento de las políticas educativas del Estado, tomando en cuenta que el orientador representa un vínculo entre alumno, maestro, institución, familia y sociedad.

Tomando en cuenta las necesidades y requerimientos de adaptación a los continuos cambios que nuestra sociedad nos presenta resulta fundamental que los aprendizajes sean aplicables no sólo al contexto inmediato sino que trasciendan a lo largo de la experiencia de vida en cada individuo, esto involucra el desarrollo de capacidades psicológicas, pedagógicas y socioeconómicas, impactadas por diversos factores que nos determinan (contexto histórico-social, recursos psicológicos, familia, economía, programas de estudio, entre otros).

Lo anterior nos lleva a definir con precisión lo que debemos entender entonces por orientación educativa, de acuerdo con el Código Ético del Orientador Educativo de la AMPO, esta actividad se relaciona con la “práctica profesional que apoya a los estudiantes en su proceso de crecimiento y desarrollo a través de un conjunto de acciones que permitan estructurar su proyecto de vida”, dicha concepción identifica la figura del orientador como un individuo dotado de herramientas y conocimientos básicos que permitirán guiar el desarrollo de seres en formación, los cuales no solo obtendrán logros en el plano de lo académico, sino que serán capaces de determinar una postura que defina sus experiencias de vida posteriores. No podemos obviar que dicha tarea se vuelve cada vez más

complicada y retadora para el orientador, dadas las circunstancias tan complejas que caracterizan el marco contextual en que nos desenvolvemos, sin duda, una sociedad matizada por la inseguridad, la violencia, la corrupción, la degradación de la naturaleza, la falta de respeto al suelo y las especies, así como la tergiversación continua de los valores, representa un panorama difícil de explicar a los educandos, sobre todo cuando se trata de incentivar en ellos “la semilla del cambio”.

Es ahora momento de preguntarnos sobre la representatividad del orientador, ¿Quién ocupa el papel del orientador al interior de las instituciones educativas?, ¿Cuál es su formación?, ¿Cuál es el reconocimiento que le otorgan las instituciones, los alumnos y la sociedad en general.

El orientador educativo es una persona con conocimientos básicos sobre la psicología y la educación, ciencias que proveen al orientador de herramientas e información especializada que le permite comprender en gran magnitud el fenómeno educativo y la interrelación de las características de sus actores principales: educandos y educadores insertos en un marco contextual más amplio. De acuerdo con esto, un orientador educativo debe cumplir con la competencia necesaria para comprender la dinámica académica, familiar, social y cultural de los estudiantes que se encuentran bajo su tutoría, dicha competencia implica la capacidad de aplicar recursos y herramientas que permitan identificar, diagnosticar, intervenir y prevenir las problemáticas asociadas al proceso de enseñar y aprender. Por otra parte, la función del orientador educativo debe ser caracterizada por una inquietud e interés investigativos, que le permitan dar cuenta de la realidad académica en la que se desenvuelve, en aras de favorecer los espacios y ambientes educativos.

Ahora bien, después de reconocer el plano “ideal” de la formación y función del orientador, reconozcamos algunas incidencias que han tornado el ejercicio de la orientación como un acto subvalorado al interior de las instituciones educativas, debido a las siguientes circunstancias:

En primer lugar no todas las instituciones educativas cuentan con la figura del orientador educativo, en ocasiones la función es realizada por un trabajador

social, o bien algún maestro en turno que debe cumplir cierta carga horaria, eso sin contar, que aún contemplando la figura de del orientador en la escuela, no se cuenta con un espacio ex profeso para que la atención sea realizada, llevándose a cabo en oficinas compartidas, bibliotecas o en cualquier espacio de disposición temporal. En contra parte y sin afán de generalizar, existen los casos en que habiendo un orientador en la escuela éste es asignado a funciones totalmente alejadas de su competencia real, así, un orientador suele convertirse en coordinador de servicio social, maestro de tiempo completo frente a grupo, encargado de control y registro de calificaciones, o bien, encargado de venta de boletos.

En segundo lugar, cabe destacar la importancia que implica el valor que la propia institución le dé al espacio de orientación y al orientador mismo, como lo es, la falta de previsión para contar con personal capacitado para esta función, el escaso interés de las instancias por explotar esa área en sentido investigativo, es decir, considerarla como una fuente de información, proveedora de indicadores que contribuyen a los procesos de evaluación, certificación y calidad de la propia institución, sumado a ello, se encuentra la poca preocupación por la formación y actualización específica del orientador, siendo éste, quien por cuenta propia busca oportunidades de desarrollo profesional en ese sentido, no olvidemos que un orientador capacitado y altamente especializado contribuirá al rendimiento y permanencia académica-estudiantil. En el caso de México, específicamente en Baja California Norte, existen pocos centros de investigación dedicados al desarrollo de la Orientación Educativa, más bien los espacios de convergencia en esta índole se encuentran en los eventos académicos alusivos al tema, como talleres, seminarios o congresos, al respecto cabe mencionar, que la Universidad Autónoma de Baja California, fue una de las impulsoras en este campo, y de que los dos órganos representantes de la Orientación Educativa Mexicana tanto la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) y la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO), pusieran sus ojos en el Norte del país, participando desde sus inicios en los Congresos Internacionales de Orientación Educativa que desde ahí mismo se han generado.

En tercer lugar, cabe mencionar, la constante controversia sobre la naturaleza formativo-profesional del orientador, ¿sólo los psicólogos o psicopedagogos son los capacitados para ocupar estos puestos?, ¿puede también un educólogo representar un figura de un orientador educativo?, la respuesta puede ser relativa debida a las especificidades de la función, si bien un profesional de la psicología además de conocer las bases biológicas y psicológicas que determinan el desarrollo de la conducta humana, integran a sus capacidades los saberes relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje, al desarrollo de estrategias didácticas que impulsen en alumnos y maestros la generación de aprendizajes significativos, así como el entendimiento del plan curricular, lo que hace que comprenda los principios generales de la educación. Por otra parte se puede decir, que un educólogo entonces puede también fungir como orientador, sin embargo su trabajo estaría al margen de una condición particular: la asesoría a problemáticas de naturaleza psicológica, es por tanto que bajo este panorama, la situación se resuelva mediante la canalización o el trabajo interdisciplinario, de tal manera que se pueda brindar un servicio especializado de calidad al orientado.

En otro orden de ideas, cabe destacar que las funciones del orientador al interior de las instrucciones académicas, independientemente del nivel educativo en que se desarrolle la actividad, se pueden concentrar en las siguientes dimensiones: a) Participar como un vínculo entre el estudiante, el docente y la unidad académica, b) fortalecer la vida académica a través de la atención a las demandas de los estudiantes y maestros que soliciten la asesoría, c) Coadyuvar al enriquecimiento escolar a partir de la detección de necesidades de intervención, con programas de carácter remedial que ayuden a, d) Prevenir problemáticas emergentes como lo son la deserción estudiantil, el embarazo en edades tempranas, las enfermedades de transmisión sexual, adicciones, bajo rendimiento escolar, falta de motivación, entre otros, e) Implementar estrategias de intervención que permitan incrementar y enriquecer la vida estudiantil mediante asesorías, talleres y cursos relativos al desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad, hábitos de estudio y estilos de aprendizaje, mapas mentales, asertividad, técnicas expositivas, control del estrés, entre otros, y f) Apoyar al

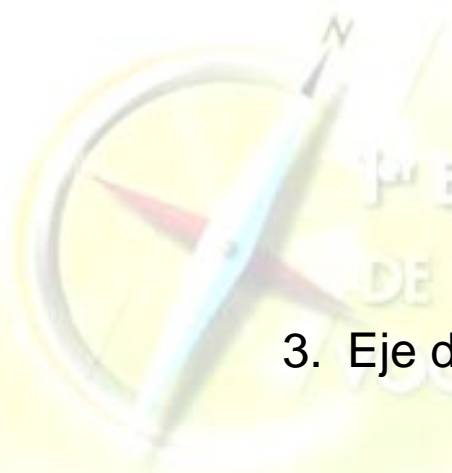
docente mediante la asesoría especializada en cuanto al diseño e implementación de instrumentos que favorezcan al desarrollo de habilidades para aprender y al logro de aprendizajes significativos, así como al enriquecimiento del quehacer didáctico que favorezcan una comprensión de los fenómenos grupales que emergen de las dinámicas estudiantiles, como la motivación, la cohesión, la comunicación, el manejo de conflictos, entre otros aspectos.

En resumen, la intervención psicopedagógica implica la integración de las dimensiones cognitiva, emocional, motivacional, familiar, académica y tutorial que permiten acompañar al alumno en su trayectoria, contribuyendo a una formación integral, mediante la potencialización de recursos personales de los sujetos en crecimiento. Ciertamente la gran tarea para el orientador educativo radica en la constante generación de conciencia de las generaciones presentes y futuras, sobre el aprovechamiento de oportunidades, la importancia del desarrollo profesional, así como la adquisición de un compromiso social, que vaya más allá del simple hecho de pasar una asignatura o cumplir con un requisito de asesoría. Cabe señalar que la labor orientadora representa una responsabilidad trascendente tanto como la función del padre de familia o el docente frente a grupo, ya que en manos de quien orienta se encuentra al menos por un espacio o época formativa, el rumbo y modelamiento de quienes en su momento están decidiendo y definiendo un proyecto de vida, es por ello, que el orientador necesita fundamentalmente trabajar en conjunto con el docente y la familia del educando, sobre todo en los casos más particulares donde se requiere la participación paterna como pieza fundamental para el apoyo al rendimiento académico y personal de un estudiante. Así mismo, y no menos importante se encuentra el papel del autoconcepto del orientador como tal, es decir, la satisfacción sobre el reconocimiento y valor al trabajo que se realiza, así como la disposición favorable a actualizarse y crecer en el plano personal y profesional, en definitiva un orientador apoyado por su institución será un profesional en libertad de contribuir y proponer mecanismos de intervención donde se beneficien los alumnos y la institución misma, caso contrario, resulta un profesional insatisfecho con sus condiciones de trabajo, subvalorado, donde en última instancia termina exigiendo

a sus propios alumnos lo que en sí mismo no es capaz de representar (congruencia).

Ante un mundo en constante cambio, el orientador educativo habrá de alzar la voz con sus capacidades, exigiendo el reconocimiento a su labor mediante la construcción de nuevos espacios formativos, de especialización e investigación, por tanto se hace necesario que las instituciones revaloren el espacio de orientación al interior de su organización curricular. Frente a una realidad en crisis, la noción de orientación resulta imprescindible, el acompañamiento a la formación integral del estudiante se transforma, convirtiéndose en herramienta de lucha en detrimento de la saturación desmedida, indiscriminada y desorganizada de información que enmarca la vida de los individuos.

Por todo lo anterior, cabe comentar, “dime quién te orienta y te diré quién eres”, un orientador capacitado e interesado por su quehacer tiene alumnos debidamente asesorados, atendidos, un orientador dotado de recursos y dedicado al conocimiento de su materia de estudio promueve el desarrollo y el autoconocimiento en otros, un orientador satisfecho tiene alumnos satisfechos



### 3. Eje de trabajo: Equidad en el Aula

#### Experiencias Significativas



### **3.1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

M. D. MARTHA PATRICIA BORQUEZ DOMÍNGUEZ  
[borquezmartha@yahoo.com](mailto:borquezmartha@yahoo.com)

M. A. JORGE INÉS MORALES GARFÍAS  
[profesorgarfias@gmail.com](mailto:profesorgarfias@gmail.com)

M. D. VÍCTOR HUGO SALDAÑA GUEVARA  
[pvsaldana\\_abogado@yahoo.com.mx](mailto:pvsaldana_abogado@yahoo.com.mx)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Tijuana (B.C.) México

Palabras Clave: Plurilingüística, Indígena, Globalización, Educación, Intercultural.

## INTRODUCCIÓN

La globalización que impera, condiciona y conmociona al mundo entero, con los fenómenos políticos, económicos y culturales con los que se inició el milenio, han permitido a la sociedad mexicana a conocer y a reconocer la presencia de los pueblos y comunidades indígenas con características inobjetablemente propias que se ha ido formando y legitimando en el devenir de un complejo proceso de construcción histórico-social que desde aproximadamente 480 años se les ha negado.

Los pueblos prehispánicos se agruparon en sociedades organizadas de algún modo y generaron civilizaciones de gran alcance como los casos de la zapoteca, tlaxcalteca, texcocana, maya o tolteca, entre otras, que ya permiten reconocer organizaciones sociopolíticas muy complejas. Estos pueblos tuvieron la facultad de establecer sus propias normas, muchas de las cuales eran consuetudinarias; sus propias instituciones como el matrimonio, los tribunales, una forma muy compleja de tenencia de la tierra, además de especular sobre valores y aspectos éticos que se expresaban a través de su normatividad jurídica.

Estamos hablando de diferentes pueblos autóctonos de América, cada uno de los cuales tuvo su propio marco cronológico y geográfico de referencia. Muchos de esos pueblos ni siquiera fueron contemporáneos entre sí, como en el caso de los primeros olmecas y de los aztecas, separados por casi quince siglos. Por otro lado, algunos de ellos se ubicaron en Perú. En consecuencia, no hay un Derecho prehispánico sino varios, y así podemos hablar con toda propiedad de Derecho azteca, Derecho maya y Derecho purépecha, entre otros, los cuales se agrupan

en un gran rubro que llamamos Derecho prehispánico.

El Derecho prehispánico presenta para el investigador algunas dificultades que deben ser tomadas en cuenta a fin de superarlas y de evitar desviaciones y errores en sus resultados, tales dificultades serían: La especialización profesional, El manejo de los idiomas autóctonos, Los testimonios de las fuentes formales.

El resultado es que el movimiento y las movilizaciones indígenas se visibilizan hoy, en amplios sectores de la sociedad, como un proyecto social alternativo con perspectivas y objetivos de transformación histórica basados en el respeto profundo de la convivencia humana en un marco de libertad, igualdad, tolerancia y respeto a las diferencias, reconociendo en ellas un valor fundamental para el desarrollo social y cultural de la nación mexicana.

## **CONCEPTOS**

### **PLURILINGÜISMO:**

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

“La inmensa mayoría de los países Estados o sociedades determinadas son plurilingües, es decir, en su seno se hablan dos o más lenguas. El plurilingüismo es por consiguiente la norma y el monolingüismo la excepción. (...) Por otro lado, en América Latina las lenguas autóctonas equivalentes a

vernáculos, aborígenes, originarias, ancestrales o incluso indígenas, ya que este último término, antes desacreditado, ha resurgido por obra de las organizaciones indígenas, son todas minoritarias al no estar equiparadas a las mayoritarias, Barnach (1997).

“El fenómeno de multilingüismo de la población de un Estado nacional o de una región del mundo está unido al fenómeno de la pluriculturalidad. Esta afirmación se basa en que la lengua es el instrumento principal de la construcción, expresión, evolución, intercomunicación y proyección de la cultura y esta –la cultura- es la fuente, el sustento, la fuerza valorativa y dimensión creativa de la lengua. (...), Salazar (2001).

#### **INDIGENA:**

Uno de los criterios que dificultan la aplicabilidad o modificaciones a la normatividad en materia indígena es la definición del término mismo de Indígena.

En la búsqueda de la definición más adecuada que pueda responder al concepto de quienes son personas, grupos, comunidades o pueblos indígenas, se ha encontrado que no existe acuerdo e incluso en foros internacionales ha suscitado controversias políticas. Así, cada país ha planteado el problema de la definición de distinta manera.

Los criterios de diferenciación van desde los factores raciales, hasta criterios socioculturales. Esto da lugar a multiplicidad de enfoques para tratar la cuestión indígena. Una consecuencia de esto es la dificultad de conocer una cifra confiable sobre la población que puede considerarse como indígena. El punto central de la definición es que en muchos países involucran la adopción de programas, políticas o medidas legislativas (como es el caso de este trabajo) dirigidas a estos grupos. En este sentido el problema definitorio tiene relación con el goce y disfrute de los Derechos Humanos, civiles, políticos, sociales,

económicos y culturales de los indígenas.

Tomando como base el Estudio del Problema de la discriminación contra las Poblaciones indígenas y el Convenio 169 de la OIT.

El Convenio 169 distingue entre "tribales" e "indígenas" en países independientes, pero sustituye el término de "poblaciones" por el de "pueblos". Así, los "pueblos tribales en países independientes" son aquellos: "cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingue de otros sectores de la colectividad nacional, y que están regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial".

"Pueblos" en países independientes son aquellos que: "considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país, o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

## GLOBALIZACIÓN

La globalización es un proceso fundamentalmente económico que consiste en la creciente integración de las distintas economías nacionales en una única economía de mercado mundial. Su definición y apreciación puede variar según el interlocutor.

La globalización algunas veces se la relaciona equívocamente como producto de los organismos internacionales públicos como OMC, FMI y BM, sin embargo, la globalización es un proceso autónomo y un orden espontáneo ajeno a la dirección de tales organismos públicos, y que depende más bien del crecimiento económico, el avance tecnológico y la conectividad humana (transporte y telecomunicaciones) Es discutible relacionar la globalización con una dimensión *extra-económica* o *extra-tecnológica*, pero en caso de abarcar cuestiones sociales

mundiales (cultura, migración, calidad de vida, etc.) se usa el término aldea global.

Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (Leurin, 1987).

En el contexto educativo se ha denominado educación multicultural y intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo, para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (normativo) (Galino y Escribano, 1990). Podemos delimitarla como la referida a los programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1989). En EE.UU. se ha utilizado preferentemente el término educación multiétnica, en tanto que en Europa se ha consolidado el de educación intercultural

## INTERCULTURAL

La denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. Este enfoque educativo forma parte de un interés internacional por tener en cuenta a los diversos grupos culturales en educación: sin embargo, no todas las soluciones educativas dadas a la pluralidad son interculturales (Troyna y Carrington. 1990; Walkling, 1990).

## FUNDAMENTO CONSTITUCIONAL EN MÉXICO

**Artículo 2o.** La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en

cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

**A.** Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

**I.** Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

**II.** Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

**III.** Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados.

**IV.** Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

**V.** Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.

**VI.** Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán



asociarse en términos de ley.

**VII.** Elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos. Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas.

**VIII.** Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público.

**B.** La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

**I.** Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la

participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos.

**II.** Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

**III.** Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

**IV.** Mejorar las condiciones de las comunidades indígenas y de sus espacios para la convivencia y recreación, mediante acciones que faciliten el acceso al financiamiento público y privado para la construcción y mejoramiento de vivienda, así como ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos.

**V.** Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

**VI.** Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades, mediante la construcción y ampliación de vías de comunicación y telecomunicación. Establecer condiciones para que los pueblos y las comunidades indígenas puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación, en los términos que las leyes de la materia determinen.

**VII.** Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas mediante acciones que permitan alcanzar la suficiencia de sus ingresos económicos, la aplicación de estímulos para las inversiones públicas y privadas que propicien la creación de empleos, la incorporación de tecnologías para incrementar su propia capacidad productiva, así como para asegurar el acceso equitativo a los sistemas de abasto y comercialización.

**VIII.** Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

**IX.** Consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los estatales y municipales y, en su caso, incorporar las recomendaciones y propuestas que realicen.

Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones señaladas en este apartado, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas.

Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley.

El mundo global ha permitido que el ámbito internacional que los países que han celebrado acuerdos, declaraciones y convenios, emitidos por congresos, organismos públicos, privados y sociales, están dispuestos a acatar sus

ordenamientos jurídicos, los cuales influyen en el trato y situación de las poblaciones indígenas, etnias y minorías y en la aplicación de normas jurídicas internas.

## **LA EDUCACIÓN PLURILINGÜÍSTICA EN EL MUNDO**

Si antes dijimos que el plurilingüismo los países plurilingües es la norma y el monolingüismo la excepción, lo contrario podría decirse de la educación bilingüe. No obstante, su validación teórica como el sistema más idóneo para atender a los niños desconocedores de las lenguas oficiales, y hablantes, por lo general, de lenguas minoritarias, no deja de afirmarse y su práctica de extenderse por todo el mundo. Para llegar hasta aquí, esta modalidad educativa ha tenido que vencer no pocos obstáculos, empezando por la opinión francamente hostil al bilingüismo infantil del que fueron los psicólogos los primeros en ocuparse durante la primera mitad de este siglo. Las investigaciones a lo largo de este período fueron mayoritariamente críticas al bilingüismo tanto desde el punto de vista lingüístico como intelectual y pedagógico, y hasta la investigación de Lambert y Peal en 1962 (niños canadienses bilingües) no se produjo una clara inflexión de esta tendencia.

A partir de entonces, éstos y otros investigadores fueron poniendo cada vez más en evidencia que de tenerse en cuenta otros factores aparte de los puramente lingüísticos -actitudes de los padres, la comunidad y los maestros, relaciones entre las lenguas involucradas, motivación y condición socioeconómica de los alumnos, los resultados eran mucho más favorables a los proyectos bilingües.

Es cierto que la mayoría de los programas escolares bilingües que se practican hoy día son de transición, es decir, orientados al cambio lingüístico del educando. Así, en Estados Unidos, en donde comenzaron de manera oficial en 1968, como un programa federal dirigido sobre todo a los niños de origen hispano. Igualmente, en países europeos oficialmente unilingües como Holanda, Austria, Italia y Polonia. Pero también se practican otros programas de mantenimiento su

fin es conservar la lengua materna incluso de manera extensiva a toda la sociedad. Por ejemplo, en Luxemburgo toda la educación suele ser bilingüe, incluyendo la universitaria, y en Noruega lo es la enseñanza primaria y secundaria y también la universitaria a criterio del profesor. En cuanto a los países africanos, más próximos por su proceso de descolonización a los países latinoamericanos aunque con diferencias notables, bien por tener una lengua y cultura de difusión limitada -Etiopía (que nunca fue colonia europea salvo el breve período de dominación italiana), Camerún-, bien por su complicado mosaico lingüístico, la educación bilingüe promovida oficialmente introduce una o más lenguas de mayor comunicación y modernidad. Así, por ejemplo, en la India se promueve una forma trilingüe: lengua regional del estado (no siempre la materna), el hindi, lengua nacional, y el inglés u otra lengua internacional. En algunos países las lenguas de la metrópoli continúan siendo oficiales, alternándose en Argelia y Túnez el francés con el árabe como lenguas de instrucción.

Puede inferirse de esta brevísima panorámica mundial acerca de nuestra disciplina, su complejidad y variedad en función del contexto en que se aplica.

## **LA EDUCACIÓN PLURIBILINGUE EN MEXICO**

México forma parte de varios tratados los cuales han tenido gran influencia en la aceptación de los derechos indígenas, de antemano agregamos esto no es posible por sí solo es decir se requiere también de la disposición del sistema en la administración por medio de sus distintas instituciones y también de parte de las distintas organizaciones sociales.

Pero no es sino hasta la primera mitad del siglo XX que el proyecto educativo busca extender la educación pública a todos los rincones del país como una alternativa para la consolidación de la identidad nacional que ve en la presencia de la diversidad étnica y cultural un obstáculo que sólo la castellanización amplia y compulsiva podría derribar.

Así, después de implementar una gran cantidad de programas y proyectos

para atender la demanda educativa de los pueblos indígenas y de haberse constituido diversos organismos gubernamentales para cumplimentar tal fin; organismos que si bien dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de una u otra manera actuaban de manera autónoma y preocupados más por el rescate de las manifestaciones culturales de los pueblos que por impulsar una verdadera política de atención educativa.

No es sino hasta el año 1978 que se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como una instancia orgánica y estructuralmente dependiente de la SEP, para sustituir las atribuciones y funciones de la hasta entonces denominada Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) que, como su nombre indica, enfatizaba el mayor número de sus acciones en el ámbito extraescolar (capacitación para el trabajo, artes y oficios, asesoría jurídica, entre otras).

Con la aparición de la DGEI se define como objetivo fundamental de la SEP el de dar viabilidad al Proyecto Educativo Nacional mediante la consolidación de una educación para los pueblos indígenas de carácter Bilingüe-Bicultural. Sin embargo, los precedentes de atención educativa para este importante sector de la población mexicana habían llegado a consolidar fuertes intereses políticos entre todos aquellos promotores y maestros culturales bilingües que fueron habilitados como docentes contando apenas con una escolaridad mínima de primaria y que si bien eran hablantes de alguna lengua indígena se enfrentaban a dos situaciones contradictorias para el desempeño de su labor: por un lado, la incompatibilidad lingüística con la comunidad de habla a la que eran asignados, es decir, jóvenes nahuas que eran enviados a prestar sus servicios de manera indistinta a comunidades mayas o totonacas, tarahumaras o huicholas, y viceversa, jóvenes mayas que eran enviados hacia las comunidades más remotas del norte del país para «educar» a niños tarahumaras, yaquis o seris; por el otro lado, jóvenes que si bien eran adscritos a una comunidad con compatibilidad lingüística pero que nunca habían sido alfabetizados en su lengua, situación por la cual se veían «obligados» a utilizar el español como lengua de instrucción ante niños

monolingües en lengua indígena.

Así, desde 1978 a la fecha, la incorporación de docentes para atender a la población infantil del medio indígena ha seguido el mismo rumbo, a pesar de algunas medidas que han tratado de incidir en la profesionalización de la intervención docente en las escuelas del medio indígena. Por ejemplo, en el año 1997, la SEP a través de la Dirección General de Educación Indígena, Instrumento el Programa Educador Indígena Comunitario tendiente a favorecer la profesionalización del personal docente en los servicios de educación indígena.

La Implementación y desarrollo del programa para el inicio del ciclo escolar 1999-2000, a petición del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la organización sindical más fuerte de toda América Latina y bastión fundamental de apoyo para el Partido Político en el poder (el Partido Revolucionario Institucional (PRI)), en las 24 entidades federativas con servicios de educación indígena se designaron «Trabajadores Temporales» a aquellos que aspiraban a incorporarse como docentes, pero también a los que ya se encontraban laborando bajo el esquema de becarios.

Esta transformación de aparente carácter laboral trae aparejada una serie de lineamientos cuya pretensión es la de crear las condiciones mínimas para lograr la profesionalización de los docentes y la pertinencia lingüística que asegure una educación de calidad para 1,200,000 niñas y niños indígenas atendidos en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria por un poco más de 51,000 profesores que prestan sus servicios en cerca de 20,000 centros escolares.

## **LA EDUCACIÓN MULTILINGÜE EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

Las tendencias del modelo educativo de la UABC es la flexibilidad basado en el aprendizaje del alumno y fundamentado en la evaluación colegiada y uno de sus puntos como políticas institucionales lo es el estudiante como centro de los esfuerzos institucionales, podríamos decir que este dato nos muestra el interés de la UABC en la superación individual del estudiante; el programa que prevalece en la institución lo es sus certificaciones y acreditaciones de sus planes curriculares otorgados por organismos prestigiados que reconocen la excelencia de la institución, ante estos parámetros de globalización el estudiante versa sus esfuerzos en los propósitos del modelo educativo, siendo uno de ellos alcanzar una formación integral del alumno, y ello se presenta desde su formación básica que incluye el dominio de idioma extranjero, el cual se convierte en un requisito de formación curricular, pero a su vez atiende la imperiosa necesidad de preparación para la competitividad nacional pero también internacional, logrando en el alumno el dominio, comprensión e interpretación y facilitación del intercambio estudiantil a niveles internacionales, e implementa las competencias que caracterizan a la UABC, que son responsabilidad, honestidad, respeto y valoración del esfuerzo, con ello agregamos que nuestra institución (somos egresados y laboramos en UABC), maneja las políticas plurilingüísticas acorde a al formación de su más valioso producto que es el estudiante, en este sentido en un comunicado oficial de fecha mayo 21 de 2009, la UABC, reconoce la inminente pérdida de las lenguas indígenas y estando consciente de que cada una de ellas es individual e importante por su riqueza cultural, la Universidad Autónoma de Baja California promueve iniciativas innovadoras para la revitalizaciones de éstas a través de la colaboración con grupos y organizaciones de educación indígena; de esta manera, la UABC hace pública la necesidad de superar esta crisis mediante la apertura de cursos de lenguas indígenas tales como PAI-PAI, KUMIAI Y KILIMA. Así, el



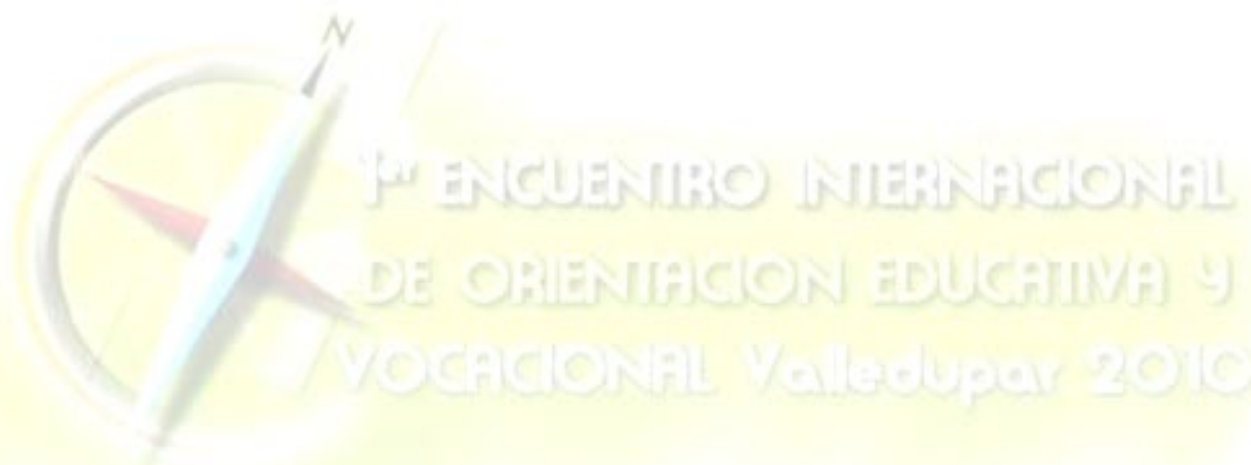
departamento de Lenguas Indígenas se funda en la Facultad de Idiomas de la Ciudad de Ensenada en Enero de 2009 con el fin de reflejar el liderazgo y expansión de la alianza con las comunidades indígenas que va más allá de las fronteras culturales; agregamos que la Facultad cuenta con un cuerpo docente conformado por profesionales nativos, quienes tienen amplia experiencia en educación bilingüe en diferentes niveles y son apoyados por un grupo multidisciplinario de docentes expertos en planeación y desarrollo pedagógico.

### **CONCLUSIONES:**

Ahora bien, resulta evidente que en el transcurso de la última década, diferentes circunstancias han posibilitado la formalización y reconocimiento jurídico de la condición pluriétnica y plurilingüística de nuestro país, lo que ha posibilitado que las diferentes unidades étnicas de matriz cultural prehispánica reconozcan que tienen el derecho de manifestarse a partir de la plena potencialización de sus particularidades socioculturales, sin menoscabo de la igualdad de sus derechos como ciudadanos mexicanos. Siguiendo las reflexiones de Luis Enrique López (1997), la interculturalidad debe ser vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico, esto es:

1. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente.
2. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües, como es caso de México.
3. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, los hábitos, las pautas, los saberes acumulados, los

conocimientos, la cosmovisión, las lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.



## REFERENCIAS

Barnach E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. En: Revista Iberoamericana de educación, No. 13. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Galino M. y Escribano A. (1990). La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo.

Lambert W.E. y Peal E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence, en psychological monographs.

López L. (1997). La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina.

Salazar M. (2001). Culturas e interculturalidad en Guatemala. Guatemala, Instituto de Lingüística y Educación de la Universidad Rafael Landívar.

Troyna B. y Carrington G. (1990). Education, Racism and Reform.

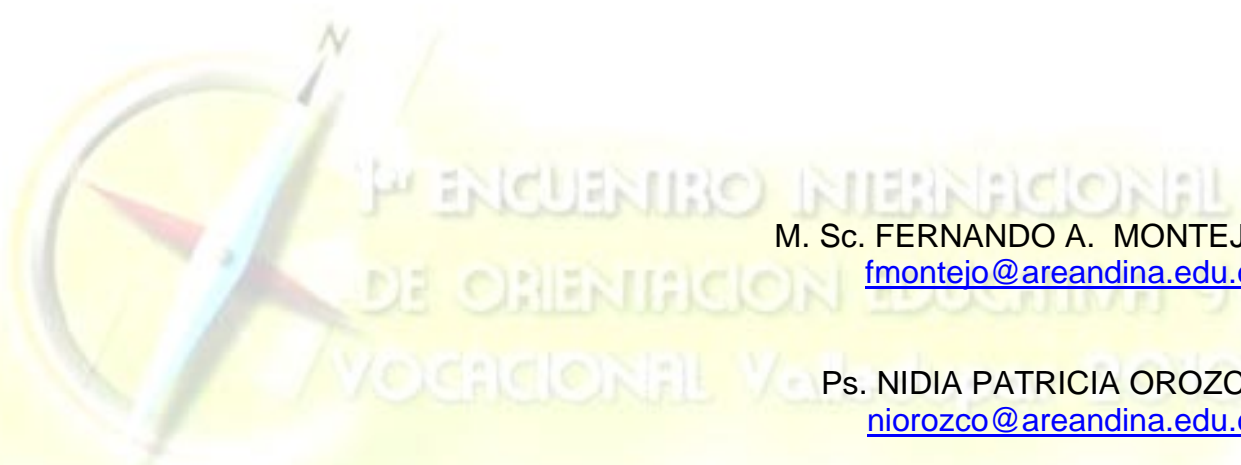
Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de la ONU Citado en "Las Costumbres Jurídicas...

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Universidad Autónoma de Baja California, Plan de Desarrollo Institucional (2003-2006).

Enciclopedia De Pedagogía, Universidad Camilo José Cela (2002)

**3.2. EXPERIENCIA EN INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE  
DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CREACIÓN Y  
MANTENIMIENTO DE GRUPO ENCUENTROS INCLUSIVOS**



M. Sc. FERNANDO A. MONTEJO  
[fmontejo@areandina.edu.co](mailto:fmontejo@areandina.edu.co)

Ps. NIDIA PATRICIA OROZCO  
[niorozco@areandina.edu.co](mailto:niorozco@areandina.edu.co)

±

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA – sede Bogotá  
Colombia

### **OBJETIVO:**

El proyecto busca diseñar las políticas de inclusión educativa en la Fundación Universitaria del Área Andina, teniendo en cuenta los lineamientos tanto nacionales, internacionales e institucionales, fundamentada en los derechos humanos, la diversidad e integración social, asegurando el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en condición de discapacidad.

### **PREGUNTA DE TRABAJO**

¿Se evidencia una Política Institucional coherente con el principio de igualdad de oportunidades, al interior de las Instituciones de Educación Superior, que garantice una inclusión real y efectiva de las personas en condición de discapacidad?

### **PREGUNTA QUE ORIENTA EL DOCUMENTO**

- ¿Cuáles son los lineamientos que requiere una institución educativa para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?

### **CONCEPTUALIZACIÓN**

#### **Discapacidad**

En el año 1980 La Organización Mundial de la Salud - OMS, generó una clasificación general y comprensiva de la discapacidad que va desde una visión de los orígenes médicos y de salud del tema hasta llegar a sus manifestaciones últimas en la vida humana, en todos sus aspectos: sociales, económicos, políticos, laborales, culturales, del entretenimiento o del placer, etc. Esta clasificación,

conocida como CIDDM en castellano (Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías) o ICIDH en inglés (international classification of impairments, disabilities & handicaps), ha sido de gran valor durante todo este tiempo habiéndose utilizado ampliamente en esferas tales como la rehabilitación, la educación, la estadística, la política, la legislación, la demografía, la sociología, la economía y la antropología.

El concepto de discapacidad ha evolucionando a través del tiempo, además depende del modelo conceptual a partir del cual se trabaje y de las sociedades, una definición de discapacidad no necesariamente puede ajustarse a todos los países, cada uno realiza su interpretación e identifica las discapacidades dependiendo de su cultura.

Una discapacidad se conceptualiza a partir de diferentes componentes, entre ellos el biológico, es importante resaltar que la discapacidad es heterogénea y que existen diferentes tipos de discapacidad, otros de los factores que afectan la conceptualización de discapacidad son: las culturas, las regiones, la política, las pautas de crianza, los sistemas de información, entre otros que inciden de forma directa en la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad.

La última versión de esta nueva clasificación, ya no habla de "Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías", ni siquiera de "Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación". Ahora se habla de "Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad". Para evitar las connotaciones negativas el término "discapacidad" ha sido reemplazado por ejemplo por el término neutro "actividad" y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como "limitaciones de la actividad"; el término "minusvalía", ha sido reemplazado por el de "participación", y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como "restricciones de la participación"

La nueva concepción de la discapacidad, permite entenderla como "un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás<sup>33</sup>”.

La discapacidad se relaciona estrechamente con la exclusión, es más recurrente dentro de la pobreza, las barreras de la discapacidad contiene múltiples categorías propias de la pobreza y la marginalidad.

### “ECUACION DE DISCAPACIDAD”

DISCAPACIDAD = LIMITACION FUNCIONAL X AMBIENTE

Limitación funcional 1 X Ambiente 0 = 0 Discapacidad

Limitación funcional 1 X Ambiente 1 = 1 Discapacidad” Carlos Parra Dusán

Se podría definir una discapacidad como las complejas relaciones que existen entre factores contextuales o ambientales y el individuo. Una discapacidad es la función de la interacción entre la persona y el ambiente. (Gómez / Cuervo, 2008).

Una discapacidad se hace evidente cuando hay exclusión, la exclusión social según Garay 2000, se caracteriza por “ser un proceso de naturaleza multidimensional e intergeneracional, se manifiesta en la dificultad del individuo para acceder a bienes y servicios, disfrutar de sus derechos... tiende a reforzarse a través del tiempo en la configuración de una especie de círculo perverso y progresivo hacia la marginación empobrecedora”.

En conclusión una discapacidad se presenta cuando se mezclan diferentes factores, se hace evidente cuando hay exclusión, por lo tanto se hace importante hablar de Inclusión, como corresponde en nuestro trabajo la educación inclusiva: de las personas en condición de discapacidad a la educación superior es

<sup>33</sup> Naciones Unidas, Asamblea General. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Diciembre 6 de 2006. Pág. 2

entendida como un medio para asegurar que esta población disfrute los mismos derechos que los estudiantes sin discapacidad (Arnaiz, 2002).

La educación superior contempla varios aspectos, es un derecho social, aporta al mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos, es importante tener en cuenta los factores ambientales, personales y económicos.

La constitución política de Colombia de 1191 reconoce el carácter multicultural de la nacionalidad colombiana y resalta el papel de la educación y su valor en la igualdad y el derecho a la educación. Esta mediante varios artículos hace mención expresa a la protección, atención, apoyo e integración social de las personas con discapacidad

Las cifras sobre población con discapacidad en Colombia según el Departamento Administrativo Nacional DANE, señalan que el 33.3% de la población no tiene nivel educativo, el 29.1% tiene nivel básica primaria incompleta, para el caso de la educación superior se encuentra que cerca del 2.34% tiene algún nivel de educación superior ya sea técnica, tecnológica o profesional, el 1% tienen culminados sus estudios superiores y el 0,1% han cursado posgrados. Las razones para las pocas posibilidades radican en las pocas posibilidades para el acceso, el imaginario social, marginalidad histórica y el acompañamiento académico adecuado para su desempeño.

Resaltando que consolidar una sociedad colombiana pluralista requiere, entre otros aspectos, un gran esfuerzo educativo a través de la Educación Superior, entre otros, que logre promover la tolerancia y el respeto a la diferencia como un valor individual y colectivo.<sup>34</sup>

Es así, como junto al concepto de escuela para todos y empleo integrado, aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean una escuela diferente y una sociedad más abierta y pluralista”

---

<sup>34</sup> Declaración de Bogotá “Foro un camino hacia una educación superior inclusiva”. Ministerio de Educación



En el contexto universitario debe reconocerse a la población en condición de discapacidad como una diversidad cultural, valorando la diferencia, el respeto a la dignidad y a la igualdad de todos los seres humanos: principios inseparables de la educación superior. La inclusión de las personas en condición de discapacidad es un tema derechos humanos.

A nivel del Gobierno colombiano (Ministerio de Educación) es importante clarificar los lineamientos para generar la política pública de educación superior que garantice la educación inclusiva de la población en condición de discapacidad.

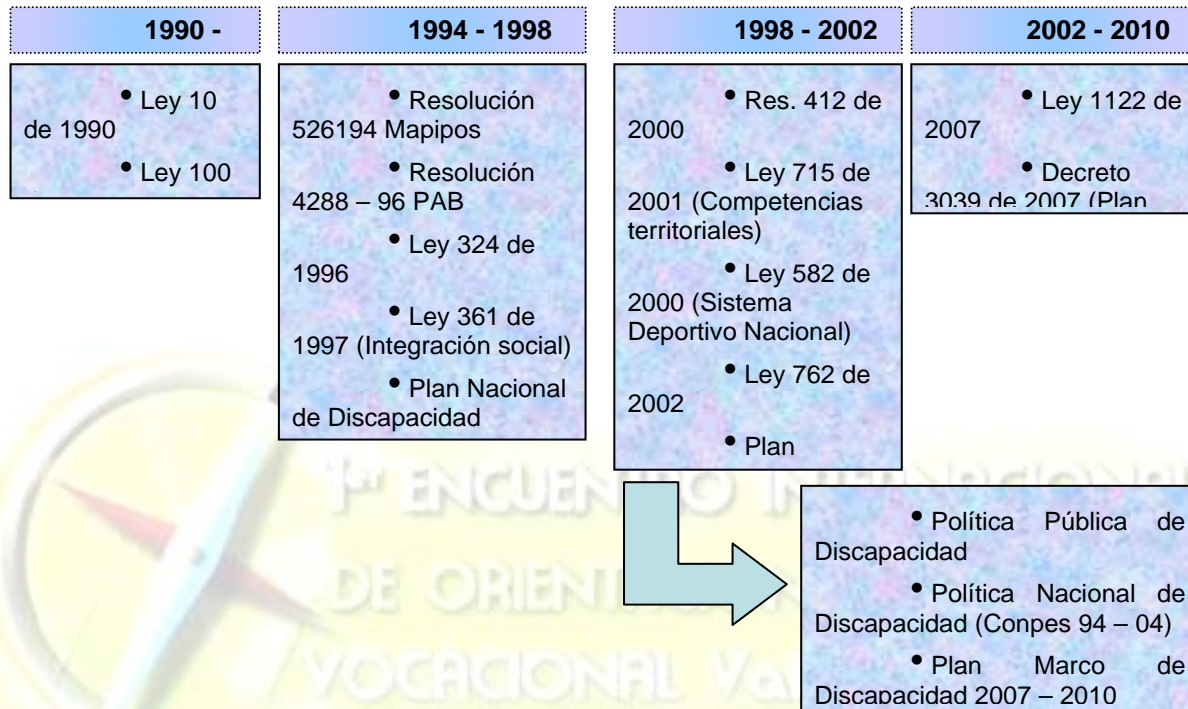
Se deben generar normas al interior de las instituciones de educación superior en cuanto a servicios, sistemas de ingreso, adecuaciones curriculares, formación de personal, infraestructura, divulgación, investigación y otros aspectos que garanticen la igualdad de oportunidades.

Las acciones de las Instituciones de Educación superior, deben asegurar:

1. Acceso (Ingreso)
2. Permanencia
3. Egreso (Preparación para la vida laboral)

En este sentido debe garantizar que las personas en condición de discapacidad cuenten con un ambiente que les permita desarrollar sus potencialidades y capacidades, les permita desenvolverse y desempeñarse de manera adecuada. Por lo tanto debemos garantizar el acceso y todos los recursos necesarios para la inclusión.

A continuación se presenta un cuadro resumen de los antecedentes de la inclusión de personas en condición de discapacidad.



## ¿QUÉ HEMOS HECHO COMO INSTITUCIÓN?

Teniendo en cuenta la misión institucional según la cual somos una institución de educación superior **comprometida con la formación integral y permanente de personas**, con visión emprendedora, humanista y social, mediante la utilización adecuada de la técnica, la tecnología y la ciencia; **para dar respuesta a las necesidades del país y la sociedad** desde una perspectiva creativa e investigativa. Como institución es importante para nosotros la perspectiva humanista y la formación integral, aspecto importante en la inclusión de las personas en condición de discapacidad.

Encaminada con la misión institucional, la misión de Bienestar Institucional, muestra que esta dependencia busca generar y promover condiciones para un

ambiente universitario Areandino que **favorezca el desarrollo humano y del grupo**; trabajando por el monitoreo y desarrollo de la **calidad de vida educativa** desde las áreas física, psico - afectiva, cultural - social y laboral; propiciando la conformación y mantenimiento de comunidad institucional. En este contexto, la División de Bienestar Institucional encamina sus acciones a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad y el desarrollo humano, es aquí en donde se ajusta el programa de inclusión de las personas en condición de discapacidad.

En este marco, nace la preocupación de generar un programa de Inclusión educativa, que contemple las siguientes etapas:

- Ingreso
- Permanencia
- Egreso

Para dar cumplimiento a estas etapas, a continuación realizamos un resumen de las acciones realizadas en el programa Inclusión:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD / PRODUCTO ACADÉMICO	POBLACIÓN BENEFICIADA	DOCUMENTO SOPORTE	FECHA DE REALIZACIÓN	RESULTADOS
1. Investigación "Prueba de Evaluación y tratamiento de la funcionalidad visual, dirigido a niños con baja visión entre 3 y 7 años de edad en un programa de estimulación visual", realizado por el Docente de Optometría adscrito al CID de la Fundación Universitaria del Área Andina, en convenio con INCI, año 2004.	Niños entre 3 y 7 años del INCI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe final proyecto de investigación. <b>Anexo 8.</b></li> </ul>	Año 2004	Se realizó un proyecto de investigación, que permitió mejorar la calidad de vida de los niños entre 3 y 7 años de edad con baja visión.

<p>2. Convenio para desarrollar las actividades de planeación, organización, coordinación y ejecución de los proyectos y subproyectos de las localidades de San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe, población con Discapacidad, con el Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte.</p>	<p>Población con Discapacidad de las escuelas de formación de las localidades San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificación expedida por el jefe de la oficina de Asuntos locales del IDRD.</li> </ul>	<p>Febrero a diciembre de 2006</p>	<p>Planeación, organización, coordinación de actividades de escuelas de formación de personas en situación de discapacidad.</p>
<p>3. Asistencia a la Red colombiana de Universidades por la discapacidad</p>	<p>2 funcionarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listas de asistencia</li> </ul>	<p>8 reuniones entre el 2007 y el 2008</p>	<p>Confrontación del estado del arte de la inclusión de personas en situación de discapacidad en el medio universitario.</p> <p>Establecimiento de contactos con expertos en el tema de la inclusión.</p>
<p>4. asistencia al XXVII pleno de bienestar ASCUN y participación en la mesa de trabajo sobre discapacidad</p>	<p>1 funcionario</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• certificado de asistencia</li> </ul>	<p>Mayo de 2007</p>	<p>Reconocimiento de experiencias “exitosas” en el campo de la educación inclusiva.</p> <p>Establecimiento de contactos con expertos de diferentes organizaciones.</p>

<p>5. Documento: Identificación de acciones de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad</p>	<p>Se entrevistó a tres (3) estudiantes en situación de discapacidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 estudiantes de diseño de modas</li> <li>• 1 estudiante de diseño gráfico.</li> </ul>	<p>Documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Inclusión educativa de personas en condición de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina", Trabajo de grado, modalidad pasantía para optar al título de Terapeuta Ocupacional, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.</li> <li>• Informe de actividades Bienestar</li> </ul>	<p>Mayo 22, junio 5 y 6 de 2008, en las instalaciones de Bienestar Institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina.</p>	<p>Se evidencia que los estudiantes con discapacidad que se encuentran estudiando en la Fundación Universitaria del Área Andina están motivados por alcanzar las metas académicas que se han propuesto, cumpliendo de esta manera con su rol de estudiantes; aunque son conscientes de que presentan una deficiencia y una limitación en la actividad, reconocen que presentan otras habilidades que les permiten tener un buen desempeño ocupacional en el ámbito educativo, logrando establecer un proyecto de vida.</p> <p>Teniendo en cuenta el tópico de accesibilidad y tecnología, los estudiantes entrevistados manifestaron que el ambiente físico no constituye una barrera para desempeñarse en el ambiente educativo.</p>
--	---	--	---	---


<p>6. Encuesta dirigida al Personal Administrativo con el objetivo de explorar y analizar el conocimiento del personal administrativo acerca de las políticas de inclusión de las personas de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Educación Superior.</p>	<p>Treinta (30) personas administrativas, pertenecientes al consejo académico de la institución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento: "Inclusión educativa de personas en condición de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina", Trabajo de grado, modalidad pasantía para optar al título de Terapeuta Ocupacional, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.</li> <li>• Encuestas</li> <li>• Informe de actividades Bienestar</li> </ul>	<p>Junio 17 de 2008, en el marco del Consejo Académico.</p>	<p>De acuerdo con las respuestas obtenidas, los encuestados manifestaron interés en incluir en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), aspectos como admisión, programas curriculares, estrategias metodológicas y en un mayor porcentaje accesibilidad y sensibilización hacia la persona con discapacidad.</p> <p>En las encuestas dirigidas al personal administrativo, se evidenció falta de conocimiento, compromiso y formación en el tema de la discapacidad, específicamente en lo que se refiere a la inclusión educativa de esta población, lo cual refleja falta de conciencia acerca de la equiparación de oportunidades y accesibilidad e inclusión social de las personas con discapacidad.</p>
--	--	--	---	--



<p>7. Encuesta dirigida a los estudiantes con el fin de explorar y analizar el conocimiento de los estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina, sobre la discapacidad y la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad.</p>	<p>Se aplicó la encuesta a 46 estudiantes de los programas de Enfermería, Radiología, Instrumentación Quirúrgica y Diseño Gráfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento: “Inclusión educativa de personas en condición de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina”, Trabajo de grado, modalidad pasantía para optar al título de Terapeuta Ocupacional, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.</li> <li>• Encuestas</li> <li>• Informe de actividades Bienestar</li> </ul>	<p>Agosto de 2008.</p>	<p>De acuerdo con la información obtenida en las encuestas que se realizaron a los estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina, es importante mencionar el interés de los mismos en aceptar, apoyar e incluir estudiantes con discapacidad en sus grupos de trabajo, así mismo, manifestaron su disposición para formar parte de grupos que trabajen por la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad.</p> <p>Sin embargo, se evidencia falta de conocimiento de los estudiantes en cuanto a las políticas, programas o acciones que la universidad tiene para las personas en situación de discapacidad, y en lo que se refiere a la temática de la inclusión educativa de las personas con discapacidad.</p>
--	--	--	------------------------	---


<p>8. Encuesta dirigida a los docentes con el fin de explorar y analizar el conocimiento de los docentes de la Fundación Universitaria del Área Andina, sobre las políticas de inclusión de personas en situación de discapacidad.</p>	<p>Se aplicó la encuesta a 22 docentes de Instrumentación Quirúrgica, Enfermería, Optometría, Terapia Respiratoria y Humanidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento: “Inclusión educativa de personas en condición de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina”, Trabajo de grado, modalidad pasantía para optar al título de Terapeuta Ocupacional, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.</li> <li>• Encuestas</li> <li>• Informe de actividades Bienestar</li> </ul>	<p>Septiembre 9 de 2008.</p>	<p>De acuerdo con las encuestas realizadas a los docentes se observa que existe una disposición por parte de los mismos para trabajar con y en pro de los derechos de las personas en situación de discapacidad, promoviendo su calidad de vida al aportar apoyo y estrategias en los procesos que favorecen el acceso a la educación de estas personas. Por otro lado, los docentes se encuentran comprometidos en la flexibilización de sus estrategias pedagógicas con el fin de integrar a esta comunidad. La implementación de prácticas académicas inclusivas para cada hombre y mujer en condición de discapacidad teniendo en cuenta la dinámica de la flexibilidad curricular facilita la fluidez de la comunicación e información dentro de la universidad, contribuyendo a la eliminación de barreras comunicacionales .</p>
--	---	--	------------------------------	---



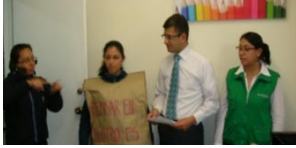


<p>9. Análisis de la Descripción de las instalaciones físicas de la Fundación Universitaria del Área Andina, Compendio de accesibilidad al medio físico. Veeduría Distrital. Editorial ICONTEC. Bogotá, Colombia. 2006.</p>	<p>Se aplicó la encuesta a 22 docentes de Instrumentación Quirúrgica, Enfermería, Optometría, Terapia Respiratoria y Humanidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informe dentro del Documento: "Inclusión educativa de personas en condición de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina", Trabajo de grado, modalidad pasantía para optar al título de Terapeuta Ocupacional, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.</li> <li>Formato para la descripción de las instalaciones físicas</li> </ul>	<p>Agosto y Septiembre de 2008.</p>	<p>Documento que permite observar las instalaciones de la institución en términos de accesibilidad.</p>
<p>10. Charla "Proyecto Universidad Inclusiva", con el objetivo de sensibilizar al personal administrativo de la institución en el tema de discapacidad y en inclusión educativa.</p>	<p>Se contó con la participación de 15 personas del comité administrativo de la Fundación Universitaria del Área Andina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informe de actividades de Bienestar Institucional</li> </ul>	<p>Julio 7 de 2009</p>	<p>El personal administrativo de la institución se mostró bastante comprometido con el tema de discapacidad y especialmente con el tema de inclusión, durante todo el conversatorio se evidenció la motivación de todos los participantes y su interés en colaborar y vincularse al planteamiento de políticas institucionales para la inclusión de personas en situación de discapacidad.</p>



<p>11. Conversatorio universitario – como mediador en el reconocimiento del estudiante con discapacidad”, con el objetivo de sensibilizar a la comunidad universitaria en el tema de discapacidad y en inclusión educativa.</p>	<p>Se contó con la participación de 15 administrativos, 2 docentes y 2 estudiantes y 15 estudiantes de educación especial de la Universidad Pedagógica de Colombia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe de actividades de Bienestar Institucional</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<p>Agosto 28 de 2009</p>	<p>Para la realización del conversatorio se contó con el apoyo de la Dra. Rocío Molina, Fonoaudióloga y experta en el tema de discapacidad, se realizó una sensibilización, mediante la metodología de conversatorio, los asistentes al conversatorio se mostraron bastante motivados e interesados en el tema de inclusión de personas en situación de discapacidad y en realizar sus aportes para la construcción del documento de políticas de inclusión institucional.</p>
---	---	--	----------------------------------	--

<p>12. Día de la discapacidad: Actividades dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa.</p>	<p>Se contó con la participación de 10 administrativos, 2 docentes y 35 estudiantes de diferentes programas académicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento de programación día de la discapacidad</li> <li>• Volante de divulgación</li> <li>• Informe de actividades de Bienestar Institucional</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul>  	<p>Agosto 29 de 2009</p>	<p>Durante la jornada del día de la discapacidad se realizaron varias actividades de sensibilización con toda la comunidad, entre ellas Oclusión auditiva, Oclusión visual, Movilidad funcional, Mimireto, mediante una carrera de obstáculos. Durante la jornada se pudo evidenciar un poco de temor de la comunidad a enfrentarse a diferentes situaciones que tienen que ver con el tema de la discapacidad, a pesar de su disposición para participar, se mostraban un poco intriguados del por qué de las actividades, además se pudieron observar conductas de temor hacia la opción de poseer algún tipo de discapacidad, al final al realizar el cierre y la retroalimentación la comunidad se mostró comprometida e interesada en el tema de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina.</p>
<p>13. Calendario alusivo a la discapacidad 2009.</p>	<p>Toda la comunidad académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendario</li> </ul>	<p>Octubre de 2008</p>	<p>Se realizó el diseño e impresión de un calendario de 2009, con las fechas relevantes en términos de discapacidad</p>

<p>14. Asistencia reuniones Red Universidades por la discapacidad</p>	<p>Personal administrativo de Bienestar Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de actividades de Bienestar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Febrero 13 de 2008</li> <li>• Mayo 12 de 2008</li> <li>• Mayo 15 de 2008</li> <li>• Agosto 20 de 2008</li> <li>• Septiembre 17 de 2008</li> <li>• Octubre 15 de 2008</li> </ul>	<p>Se ha recibido capacitación en temas de discapacidad y de inclusión que han servido como aporte al planteamiento del programa de acompañamiento a personas en situación de discapacidad. Adicionalmente, se ha tenido la oportunidad de recibir asesoría de expertos en el tema, mediante la realización de un trabajo interdisciplinario.</p>
<p>15. Artículo Infoandina y video estudiantes en situación de discapacidad</p>	<p>Se contó con la participación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 estudiantes en situación de discapacidad</li> <li>• 3 familiares de los estudiantes en situación de discapacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Video</li> <li>• Artículo infoandina</li> </ul> 	<p>Noviembre de 2009</p>	<p>Se realizó un video y un artículo en infoandina con los estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran estudiando en los diferentes programas de la institución.</p>
<p>16. Presentación ponencia ASCUN, EXPERIENCIA "POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD"</p>	<p>La ponencia se presento a aproximadamente a 400 directores y Coordinadores de Bienestar Universitario a nivel nacional e internacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorias del evento en CD</li> <li>• Artículo publiandina</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<p>Octubre de 2009</p>	<p>A partir de la presentación de la experiencia, se han podido establecer contactos con diferentes instituciones para el apoyo de la formulación de las políticas de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina.</p>

<p>17. Conversatorio "Experiencias de vida"</p>	<p>80 estudiantes del programa de alimentos</p> <p>2 estudiantes del programa de diseño de modas</p> <p>10 administrativos y directivos de diferentes programas académicos y áreas transversales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de Bienestar Institucional</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<p>Marzo 4 de 2009</p>	<p>Inicialmente se realizó una breve introducción del proceso que ha llevado la fundación universitaria del área andina con los estudiantes en condición de discapacidad, la jornada se llevó a cabo en el marco de un conversatorio, orientado por las estudiantes de la Universidad pedagógica, ellas dinamizaron la jornada por medio de preguntas a modo de entrevista al Dr. Germán Guerrero presidente de Surcoe, y al Doctor Guillermo Rodríguez Docente la universidad pedagógica, posteriormente se dio paso al público para que formulen sus preguntas y de esta manera escuchar la historia de vida de cada uno de estas personas, al finalizar la jornada se invita a los estudiantes para que hagan parte del proyecto por medio del comité y se les entrega un volante con información del proyecto.</p>
<p>18. Inauguración Semana de la Salud: Muestra tenis de mesa personas en situación de discapacidad</p>	<p>En esta exhibición participaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 70 estudiantes de diferentes programas</li> <li>• 8 docentes</li> <li>• 15 administrativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de actividades Bienestar</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abril 20 de 2009</li> </ul>	<p>La comunidad se mostró receptiva con la actividad, se evidenció el interés y la motivación de la comunidad en el tema de inclusión.</p> <p>Los deportistas invitados eran 3 miembros de la selección Colombia de Tenis de Mesa (discapacitados).</p>

<p>19. Toma de oficinas sensibilización inclusión</p>	<p>Se realizó un recorrido por las oficinas de las diferentes sedes, contando con la participación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 100 administrativos</li> <li>• 10 docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de actividades Bienestar</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abril 23 de 2009</li> </ul>	<p>En el marco de la semana de la salud, se realizó un recorrido por las oficinas de todas las sedes, el personal administrativo y docente se mostró bastante receptivo de las actividades realizadas.</p>
<p>20. Obra de teatro: "Todos somos diferentes"</p>	<p>Se contó con la participación de aproximadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 100 estudiantes</li> <li>• 10 docentes</li> <li>• 30 administrativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de actividades Bienestar</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abril 23 de 2009</li> </ul>	<p>Se realizó una obra de teatro, como sensibilización para la aceptación de la diferencia.</p> <p>En el recorrido por las sedes, la comunidad se mostró receptiva e interesada en el tema</p>
<p>21. Talleres de sensibilización estudiantes</p>	<p>Se realizaron talleres con 230 estudiantes de los programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• terapia Respiratoria</li> <li>• Instrumentación</li> <li>• Enfermería</li> <li>• Alimentos</li> </ul> <p>Y 5 docentes de enfermería</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de actividades bienestar</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Febrero a mayo de 2009</li> </ul>	<p>Durante el I semestre de 2009 se realizaron diferentes talleres de sensibilización con los estudiantes de los diferentes programas académicos, todos los grupos se mostraron bastante receptivos e interesados en el tema de inclusión de personas en situación de discapacidad.</p>

<p>22. Espacio de inclusión en la Página web</p>	<p>Toda la comunidad Areandina</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Página web</li> <li>• <a href="http://www.areandina.edu.co/bienestar/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=78&amp;Itemid=128">http://www.areandina.edu.co/bienestar/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=78&amp;Itemid=128</a></li> <li>• Documentos de consulta</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I semestre de 2009</li> </ul>	<p>Se generó un espacio de Inclusión en la página web para establecer y mantener contacto con la comunidad presencial y a distancia, se han colgado documentos de consulta para toda la comunidad.</p>
<p>23. Reunión grupo de estudio: "encuentros inclusivos"</p>	<p>Se han realizado seis reuniones en las cuales se ha contado con la participación de:</p> <p>35 estudiantes</p> <p>12 docentes</p> <p>52 administrativos</p> <p>2 familiares de estudiantes en situación de discapacidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta de invitación</li> <li>• Actas de reunión</li> <li>• Informe de actividades bienestar</li> <li>• Registro fotográfico</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abril 28 de 2009</li> <li>• Mayo 21 de 2009</li> <li>• Junio 26 de 2009</li> </ul>	<p>Durante las diferentes reuniones se ha realizado la socialización del objetivo del grupo encuentros inclusivos, el objetivo es la construcción de la política de inclusión para personas en situación de discapacidad en la Fundación Universitaria del Área Andina.</p> <p>Durante las reuniones se ha contado con la participación de diferentes actores que representan a la institución, se ha evidenciado compromiso y motivación. Actualmente, el grupo se encuentra adelantando el proceso de ingreso de personas en situación de discapacidad a la institución.</p>

<p>24. Taller de sensibilización – capacitación a docentes en inclusión de personas en situación de discapacidad</p>	<p>Se realizaron 3 sesiones, con la asistencia certificada de 272 docentes de la institución. Esto se contextualizó en la inducción a docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Listas de asistencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>16 de julio de 2009</li> </ul>	<p>Se logró un espacio para anidar el proceso de capacitación en inclusión y para la sensibilización sobre la necesidad de desarrollar competencias en los docentes para profundizar la inclusión educativa en la institución.</p>
--	---	--	---	--

Actualmente, la División de Bienestar Institucional adelanta el documento de políticas de Inclusión Educativa de personas en condición de discapacidad, que tendrá en cuenta los lineamientos nacionales, internacionales e institucionales.

Como insumo clave en la vía de una construcción participativa de estas políticas, se ha creado el **GRUPO ENCUENTROS INCLUSIVOS PARA PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD**, contando con la participación de estudiantes en situación de discapacidad, padres de familia, directivos, docentes y personal administrativo. Es un grupo de estudio de carácter voluntario donde se busca generar una participación activa de las personas que tengan convicción y compromiso con el tema de inclusión. Como reza el adagio popular: son muchos los llamados, pero pocos los elegidos y comprometidos. El concepto de inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior implica una institución preparada y comprometida, que considera la diversidad como una condición básica del ser humano.

A manera de conclusión, a continuación se describe un resumen del plan de acción planeado para este grupo, que pretende seguir orientando la ejecución de las políticas de inclusión de discapacidad en la institución:

- Diseñar políticas institucionales que reconozcan la diversidad.
- Asignar fondos específicos para el financiamiento de los programas para la inclusión de la población con discapacidad
- Generar procesos de sensibilización y capacitación en la comunidad en



cuanto al tema de discapacidad.

- Adecuaciones curriculares
- Instalación de servicios de apoyo (Acompañamiento, Bienestar Universitario)
- Eliminación de barreras arquitectónicas
- Adecuación de programas de comunicación
- Mantener un registro actualizado de la población en condición de discapacidad al interior de la institución
- Preparación de la población en condición de discapacidad al medio laboral, establecer programas de inclusión laboral.
- Generar programas que involucren a la familia en el proceso

## REFERENCIAS

Arnaiz, 2002. Citado en Molina Béjar Rocío (2005). Integración Educativa de los Estudiantes con Discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia. Realidades y Retos. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia.

Declaración de Bogotá (2008). “Foro un camino hacia una educación superior inclusiva”. Ministerio de Educación

Gómez, Cuervo (2008). Discapacidad e inclusión social. Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia. Capítulo I.

Naciones Unidas, Asamblea General. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Diciembre 6 de 2006. Pág. 2

Parra Dusán, Carlos (2008). Ponencia: “Foro un camino hacia una educación superior inclusiva”. Ministerio de Educación Nacional.



## 4. Eje de trabajo: Orientación Vocacional

Experiencias Significativas

**4.1. “DOCENTES Y ECOLOGISTAS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL  
DE LOS ESTUDIANTES DE HOY, Y LOS PROFESIONALES DE UN  
MAÑANA VERDE”**



1<sup>er</sup> ENCUESTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

M. en E. S. EVA CRUZ MALDONADO  
[evicruz@yahoo.com.mx](mailto:evicruz@yahoo.com.mx)

UPIICSA, del INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL  
México D.F.

“El bienestar y la destrucción están en poder del ser humano, por lo tanto, toca a este, decidir que es lo que quiere; pero la naturaleza y sociedad, le demandara o coronara su decisión”. Ecm

## INTRODUCCIÓN

Hemos llegado a un momento de la historia en que debemos orientar nuestros actos, atendiendo con mayor solicitud a las consecuencias que estos puedan ocasionar, específicamente con el daño al medio ambiente. Por generaciones se han venido afectando los ecosistemas, nuestros antepasados no han heredado un ambiente muy contaminado, nosotros seguimos contaminando y hemos alterado también en el presente los ciclos naturales, quizás por ignorancia o indiferencia, cada día contribuimos en mayor o menor grado a dicho daño, el cual sumando lo de todos, es inmenso e irreparable, esto es, que la tierra tiene una enfermedad terminal, llamada Calentamiento Global, depende de nosotros alargar o acortar dicho mal.

El medio ambiente terráqueo, del que dependen nuestra vida y nuestro bienestar exige que hagamos un alto y reflexionemos sobre lo que esta pasando con nuestros ciclos naturales, los cuales están verdaderamente descontrolados por la intervención del hombre en los ecosistemas. Por esta razón, toca a la PLANTA DOCENTE, con urgencia ***preocuparnos y ocuparnos por un conocimiento más profundo de los sistemas naturales.*** Como Docentes de nivel superior, debemos encauzar a nuestros profesionales a ejercer su carrera con Responsabilidad Social Sustentable, y sobre todo ser promotores de ella en donde quiera que se encuentren, ya sea trabajando o conviviendo con la familia o de descanso.

Por lo anterior necesitamos con urgencia **TENER UNA CLARA CONCIENCIA** de lo que **TENEMOS QUE HACER EN EL AULA, Y FUERA DE ELLA, EN VINCULACIÓN CON NUESTROS HOMÓLOGOS Y CON LA SOCIEDAD EXTERNA, PRINCIPALMENTE CON EL SECTOR PRODUCTIVO.**

La sociedad en general necesita de un cambio de actitud, por esta razón los Docentes Ecologistas, también debemos promover las acciones básicas en todo lugar empezando con nuestros alumnos.

Si alguien tiene que ser el promotor de la Responsabilidad Social Sustentable, la escuela debe ser la primera, con el apoyo de sus Maestros y el gobierno, reconociendo que esto es trabajo de todos, y no puede esperar más, *¿MAÑANA DE QUÉ NOS SERVIRÁ UNA NACIÓN RICA, SI NO TENEMOS AGUA, ÁRBOLES, FRUTOS Y ANIMALES COMESTIBLES?.*

***TODOS debemos hacer “algo” ya; NO PODEMOS ESPERAR MÁS, por amor a nosotros mismos y a las generaciones futuras de todo el mundo VAMOS A EMPEZAR.***

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

Actualizar al docente con estrategias integrales de responsabilidad social sustentable educativa, para insertar una cultura ecologista en los procesos de enseñanza aprendizaje, que conlleve a la formación de profesionales que promuevan acciones de protección y cuidado del ambiente, para satisfacer las necesidades de una sociedad que sufre los efectos del calentamiento global, una crisis económica y la globalización.

## ESPECÍFICOS

- Concientizar a los Docentes y alumnos acerca de la urgente necesidad de una innovación educativa urgente, que les brinde la seguridad de competir en el mercado con las habilidades que este requiere.
- Crear una nueva RESPONSABILIDAD SOCIAL SUSTENTABLE EDUCATIVA, de normas y valores que conlleven a un cambio de actitud en los estudiantes.
- Ejercer un conocimiento más profundo de los problemas presentes y acciones más prudentes para conseguir a corto plazo una reducción del calentamiento global.
- Concientizar a los Docentes para que en todas las carreras sin excepción procuren vincular la Responsabilidad Social Sustentable con las asignaturas del curso normal de su carrera.

## MARCO REFERENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

### EDUCACION AMBIENTAL.

En los últimos años se han presentado diversas hipótesis y medidas en cuanto al problema del cambio en los ecosistemas natural y artificial, mismos que han sido trastocados por la mano del hombre, y ello ha provocado desastres alrededor del mundo, ocasionando grandes pérdidas humanas y materiales, por esta razón se promueve dar un lugar de importancia a la EDUCACIÓN AMBIENTAL, la cual emerge desde los años setenta, (México) como una estrategia para combatir la contaminación ambiental. En una mínima parte se ha venido dando el valor y atención a la urgente necesidad de una *CULTURA ECOLOGISTA* en todos los ámbitos del sector productivo en virtud de que ésta se contrapone a la economía.

Recientemente se ha empezado a generar un estado de alerta y opinión crítica sobre el futuro de la humanidad y se han visto más acciones sustentables

al respecto, aún cuando siguen siendo pocas.

La educación ambiental es un proyecto estratégico que tiene como reto moverse entre las áreas de diferentes ciencias, dado que su quehacer es interdisciplinario. *“La Educación Ambiental tiene una propuesta con un enfoque holístico, propone una nueva ética, una nueva concepción del mundo, considerando una visión integradora así como la reconstitución del conocimiento y el dialogo de saberes. Su filosofía está sustentada en una nueva ética ambiental cuyos principios y valores están encaminados a la solidaridad, a la integración de una autonomía de participación que nos lleva a una armonía y reintegración del ser humano con la naturaleza”*<sup>35</sup>

Como se puede observar solo es cuestión de planear y llevar a la práctica el propósito de la educación ambiental, porque seguramente, así como en México, los países restantes deben tener su equivalente a esta.

### **VINCULACION ESCUELA, EMPRESA, SOCIEDAD**

La vinculación sociedad, empresa, escuela, persigue hacer un trabajo de equipo, donde se gestiona el conocimiento sobre la urgente necesidad de ser personas, empresas, escuelas y sociedad sustentable.

Que las empresas no solo tengan un fin de lucro, sino por el contrario, que se preocupen por trabajar con una *CULTURA ECOLOGISTA*, y la escuela, aparte de ser una organización inteligente, forme a sus alumnos con una conciencia futurista de una tierra fértil y verde, para que cuando estos nuevos profesionales, incursionen en el sector productivo, lo hagan promoviendo acciones ecologistas, siempre cuidando al medio ambiente, en pro de una *SOCIEDAD SUSTENTABLE*.

---

<sup>35</sup> Academia Nacional de Educación Ambiental. [www.anea.org.mx](http://www.anea.org.mx)



Los docentes debemos estar también conscientes de que el *desarrollo sustentable es el equilibrio entre los factores económico, ambiental y social, que genera valor económico para el sector productivo y el propio país.*

*DESARROLLO SUSTENTABLE, se definió como “aquel que satisface las necesidades esenciales de la generación presente sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades esenciales de las generaciones futuras”<sup>36</sup>*

El vínculo sociedad, empresa, escuela, actualmente juega un papel de suma importancia en el desarrollo de los países, la globalización que estamos viviendo nos conduce a ello, por eso las alianzas hacen la fuerza que necesitamos para subsistir como país y los Docentes necesitamos conocer de cerca estas teorías para insertarlas en los procesos de enseñanza aprendizaje. El procedimiento a seguir consiste en analizar los recursos, necesidades y capacidades de los integrantes de este vínculo, el cual utilizaremos como la base para la formulación de estrategias que conduzcan a desarrollar una EDUCACION con Responsabilidad Social Sustentable.

## **DIAGNOSTICO DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL**

El problema de la contaminación se aprecia cada vez más, pues sus efectos se van manifestando con mayor frecuencia, y es el resultado de lo que; como productores y consumidores generamos, en el acelerado, excesivo y loco consumo que hacemos, y la actitud irresponsable que tenemos con los desechos.

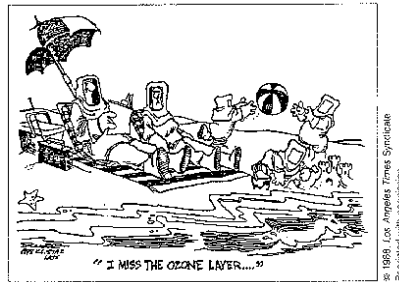
A la contaminación preceden problemas, que son de muy variadas formas dependiendo de varios factores estos pueden ser desde simples malestares en las vías respiratorias hasta daños más complejos como son los huracanes, frentes fríos, tormentas de hielo, desbordamiento de ríos, epidemias, escasez de agua, etc. Etc.

---

<sup>36</sup> IDEM

Por lo anterior, se cree que la escuela no debe limitarse a ser un escenario para desarrollar un proceso educativo centrado en el dialogo de la enseñanza aprendizaje; es también la atención a las necesidades de una sociedad globalizada, con calentamiento global y crisis económica; en este tenor de pensamiento, es urgente que los docentes estemos actualizados en estos temas y busquemos las estrategias que se requieren para vincular las teorías propias de la carrera disciplinaria con las acciones ecologistas que en la practica profesional los alumnos deben desempeñar en el sector productivo

Los Docentes, y la humanidad debemos reconocer que dañar el ambiente pone en peligro la supervivencia de la propia especie, y en el aspecto social, la degeneración de los patrones de convivencia, la lucha por el poder y la posesión material y territorial, convierten el medio social en un verdadero campo de batalla que destruye las expectativas de vivir con calidad. Por lo anterior urge que los Docentes tomemos cartas en el asunto y busquemos disciplinar y formar a nuestros estudiantes dentro de una *CULTURA ECOLOGISTA GLOBALIZADA*.



## MODELO ECOLOGISTA PARA DOCENTES EN ACCION

### ACCIONES SUSTENTABLES PARA INSTITUIR UNA CULTURA ECOLOGISTA

La actualización Docente con *CULTURA ECOLOGISTA*, persigue hacer un trabajo profesional donde se gestione el conocimiento sobre acciones de responsabilidad social sustentable, y considerar así, la urgente necesidad de insertar en los procesos de enseñanza aprendizaje acciones estratégicas que

conlleve a la formación de profesionales ecologistas.

Las estrategias entre otras pueden ser las siguientes:

- Diseñar un plan de contenido curricular que incluya Responsabilidad social sustentable escolar (RSSE)
- Innovar los planes y programas de estudio buscando la vinculación entre las teorías de ciencias con acciones ecologistas.
- Fomentar en la escuela una CULTURA ECOLOGISTA, haciendo gala del **Re-uso** del papel, **Reciclaje** de todo lo que se pueda, y **Reducción** del consumo de los recursos posibles.
- Fomentar la lectura sobre las últimas noticias sobre el Calentamiento Global y las acciones para combatirlo.
- En el área de emprendurismo, conducir a los estudiantes a la generación de empresas sustentables.
- Promover campañas con lo alumnos, para sembrar árboles y dar mantenimiento a parques y jardines.
- Con el conocimiento ecologista maestros y alumnos, dar pláticas entre la comunidad, zonas rurales, y zonas de pobres, para que ellos también ejerzan acciones ecologistas y de higiene, para evitar más contaminación.
- En un vínculo con el sector productivo conocer las necesidades de estos y actualizar sus teorías y prácticas escolares, buscando armonizar lo tradicional con la ecología.

El currículo basado en la formación por competencias busca integrar las capacidades intelectuales y comunicativas para dar solución a los problemas de una sociedad globalizada, por tal motivo se conocen dos clases de competencias, que son:

- LAS GENERICAS: Son por ejemplo el trabajo en equipo, de investigación y

manejo de sistemas. **(Aquí entraría la Ecología)**

- LAS ESPECÍFICAS: Se refieren a aspectos técnicos de una profesión.

**(Aquí se haría en vínculo de la Ecología y la formación profesional)**

Como ejemplo se presenta el contenido curricular que puede realizarse bajo el enfoque sustentable y el esquema de los tres tipos de conocimientos, abajo citados:

	CONTENIDO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA. RESPONSABILIDAD SOCIAL SUSTENTABLE ESCOLAR	
	Puede ser	
DECLARATIVO  "SABER QUE"	PROCEDIMENTAL  "SABER HACER"	ACTITUDINAL VALORAL  "SABER SER"
RESPONSABILIDAD SOCIAL SUSTENTABLE	METODO:	EL PROFESIONAL DE HOY
Comprende el conocimiento de la responsabilidad social sustentable que tiene la misión de saber que ejecutar para disminuir el calentamiento global, y como visión, gozar en el futuro de una calidad de vida para todos.	Comprende las teorías, métodos y procedimientos a seguir en la formación de profesionales con habilidades competitivas que dirijan grupos de trabajo en Pro de un sector productivo de responsabilidad social., vinculando Ética y Corazón en su ejercicio profesional.	Comprende el dominio propio sobre el ejercicio de la profesión con responsabilidad social sustentable, que al combinar el saber, con el hacer, alcancen las metas, tanto de la empresa, como del personal de la misma, de acuerdo a los valores y cultura ecologista.

## PERFIL DEL DOCENTE ECOLOGISTA

PUESTO: **PERFIL DEL DOCENTE ECOLOGISTA.**

RELACIONES:

**CON LOS ALUMNOS, SOCIEDAD EN GENERAL Y LOS ECOSISTEMAS NATURAL Y ARTIFICIAL**

TRAMO DE CONTROL:

**AULA Y TODO LUGAR DONDE CONVIVA.**  
**UNICO**

NIVEL JERARQUICO:

**PRINCIPAL Y**

## CONOCIMIENTOS Y APTITUDES

1	<b>GENERO</b>	SEXO INDISTINTO, TRÁTESE DE HOMBRE O MUJER, ES PARA AMBOS SEXOS
2	<b>PERSONALIDAD</b>	HUMANA, AMOR A LA DOCENCIA, A LA NATURALEZA Y A MÉXICO.
3	<b>FORMACION PROFESIONAL</b>	LICENCIADO DE CUALQUIER CARRERA, O NIVEL POSGRADO, A TODOS LOS DOCENTES INCLUSIVE LOS DEMAS NIVELES ESCOLARES
4	<b>CONOCIMIENTOS</b>	APARTE DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL, SEA CUAL SEA, POSEER CONOCIMIENTOS ACTUALIZADOS DE TODO LO REFERENTE AL CALENTAMIENTO GLOBAL, AVANCES Y DESARROLLO DE TODO LO QUE COMPETE A ESTE TEMA.
5	<b>EXPERIENCIA.</b> <b>Deseable:</b> <b>Requerida:</b>	<b>DESEABLE;</b> QUE POSEA EXPERIENCIAS SATISFACTORIAS EN GRAN NÚMERO DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CUIDADO DEL AMBIENTE. <b>REQUERIDA;</b> GANAS Y DESEOS DE TRASMITIR A LOS ALUMNOS LA NECESARIA MOTIVACIÓN PARA OBTENER UNA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE PROMUEVA LA CULTURA ECOLOGISTA PARA EL CUIDADO DEL AMBIENTE.
6	<b>HABILIDAD</b>	DOMINIO PROPIO Y FUERZA DE VOLUNTAD PARA HACER TODO LO NECESARIO EN PRACTICAR, VIGILAR Y COMPARTIR LAS ACCIONES MÍNIMAS Y BÁSICAS PARA DISMINUIR EL CALENTAMIENTO GLOBAL.

7	<b>ACTITUD</b>	DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, EN UN VÍNCULO QUE FAVOREZCA A LA SOCIEDAD EN GENERAL, ACTUANDO EN LO PERSONAL O CON LOS GRUPOS DE ALUMNOS, PARA CUMPLIR CON LA MISIÓN DE EJECUTAR ACCIONES SUSTENTABLES EN TODO MOMENTO PARA REDUCIR, REICLAR Y RE-USAR TODOS LOS RECURSOS POSIBLES DEL COTIDIANO VIVIR.
---	----------------	---

### ESFUERZO

<b>FISICO</b>	MÍNIMO Y ESPORÁDICAMENTE GRANDE, QUE NO COMPROMETE LA SALUD.
<b>MENTAL</b>	REQUIERE DE UN ESFUERZO MENTAL SUPERIOR, DE VALORES QUE EXIGE CONCIENCIA Y PERSEVERANCIA.
<b>PRESSION DEL TIEMPO</b>	NO ADMITE RETRASOS, POR LOS RIESGOS Y CONSECUENCIAS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL.

### OBJETIVO

ALCANZAR LA PLENA ACCIÓN DE INSTITUIR ACCIONES ECOLOGISTAS PARA ALCANZAR UN AMBIENTE SANO, PARA EL PRESENTE Y LAS FUTURAS GENERACIONES, Y CON ELLO DISMINUIR LOS EFECTOS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL.

### GENERALIDADES

EL DOCENTE QUE CUBRA EL PRESENTE PERFIL, ESTARÁ OBLIGADO MORALMENTE A CUMPLIR EN TIEMPO Y FORMA EL COMPROMISO DOCENTE, Y PROCURARÁ GESTIONAR EL CONOCIMIENTO, E IMPLANTAR LA CULTURA ECOLOGISTA EN TODOS LOS ÁMBITOS POSIBLES, POR EL BIENESTAR PROPIO Y EL DE LOS DEMÁS, EN OBLIGACIÓN SOLEMNE DE CUIDAR Y PROTEGER EL MEDIO AMBIENTE.

Fecha de elaboración	
____ / ____ / ____	

### CONCLUSIÓN

La actualización docente con cultura ecologista, persigue hacer un trabajo profesional donde se gestione el conocimiento sobre acciones de responsabilidad social sustentable, y considerar así, la urgente necesidad de capacitar a la plantilla docente, con acciones estratégicas que conlleven a la formación de profesionales ecologistas, que promuevan en los centros de trabajo, las acciones

mínimas sobre la protección y cuidado ambiental, y se preocupen por trabajar en Pro de una SOCIEDAD SUSTENTABLE.

El desarrollo sustentable es el equilibrio entre los factores económico, ambiental y social que genera valor económico para el sector productivo y el propio país. Y es *“aquel que satisface las necesidades esenciales de la generación presente sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades esenciales de las generaciones futuras”*

Por lo anterior, y en cumplimiento de lo que ordenan los organismos nacionales e internacionales para detener el calentamiento global, y cubrir las necesidades actuales de la sociedad que estamos viviendo, es urgente que tomemos acciones adecuadas para tal fin.

## REFERENCIAS

Durand, Frederic, (2002) “Ceguera ante una amenaza mortal”, Economía y Medio Ambiente, Edit. Cono Sur. Dic. 2002.

Barros, Vicente (2005) “Empeorando progresivamente al Sur...”, Conferencia de la ONU, sobre Cambio Climático, Enero 2005.

Ley de Protección al Ambiente, Semarnat, México

- Academia Nacional de Educación Ambiental.

[www.anea.org.mx](http://www.anea.org.mx)

<http://www.semarnat.gob.mx/leyesnormas/>

<http://www.proyectopv.org/1-verdad/contaminación.htm>



**4.2. MODELO DE ORIENTACIÓN PARA EL TRABAJO: DESDE LA OFERTA  
EDUCATIVA A LA INSERCIÓN LABORAL**



AMPARO JIMENEZ POLANIA  
[Ampi1703@hotmail.com](mailto:Ampi1703@hotmail.com)

JAKGLER SILVA GARZÓN  
[jackgler@hotmail.com](mailto:jackgler@hotmail.com)

UNIVERSIDAD DEL VALLE  
Cali - Colombia

## JUSTIFICACIÓN

Revisando la literatura y con la aproximación a la realidad actual de acuerdo a Agulló (1998), Lasida (2004b) y en Colombia Pedraza (2008, pp.857) el panorama de los jóvenes en relación al trabajo es desalentador, puesto que a pesar de encontrarse en edad productiva las tasas de desempleo son altas por diversos factores; crisis general de empleo, educación incompleta, poca o nula experiencia laboral, dificultades económicas en la familia y pocas oportunidades desde las estructuras socio políticas.

Para la pretensión y justificación del presente proyecto es prevalente tener en cuenta que se parte de que una de las causas del desempleo, es la representación que tienen los jóvenes de la educación formal y del mundo del trabajo. Desconocen de la primera su pertinencia como proceso y herramienta para la adquisición de habilidades que permite constituir a largo plazo un proyecto de vida que responda a sus necesidades individuales y sociales, para enfrentar la discriminación social y laboral por referentes de individuos inmaduros y sin responsabilidad. Las limitaciones educativas, consecuentes de las económicas ahondan esta dificultad porque limita el desarrollo de las competencias exigidas por el nuevo contexto y el aprovechar oportunidades de desarrollo en capital humano. En cuanto al mundo del trabajo los jóvenes desconocen o no comprenden las nuevas realidades que implican los cambios rápidos que se vienen dando desde la época de la industrialización y que paso de la concepción de individuo dependiente de un empleo fijo organizador de la vida económica y social a la de individuo autónomo empleable que de acuerdo a las nuevas formas de trabajo y sus exigencias de competitividad individual y movilidad debe labrar su propio desarrollo. Enmarcados en la primera muchos jóvenes de Yumbo y

Colombia, el pertenecer a una empresa o institución del gobierno, es la mejor y única forma de adquirir lo necesario para una vida estable y con bienestar, pero no reconocen el asumirlo desde una perspectiva de responsabilidad individual, con la exigencia de la autoformación en base a la flexibilidad y el aprendizaje continuo para ser competente o empleable, como lo está exigiendo la sociedad del conocimiento, la tecnología y la velocidad. Muchos jóvenes no responden a las nuevas exigencias a pesar de la ampliación en la cobertura en educación porque no las entienden y nadie se las explica de manera clara, entonces deben asumir la realidad de forma imprevista y sin preparación terminan en los resultados antes mencionados.

En Colombia, los programas de capacitación, como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y otros según Pedraza (2008) han demostrado su efectividad en cuanto a inserción laboral. Pero estamos de acuerdo con la autora en que son poco para la gran demanda de jóvenes de escasos recursos en situación de vulnerabilidad, por tanto se necesita ampliar desde la educación media la capacitación y preparación para el tránsito educación- trabajo- educación superior, dado que muchos jóvenes se ven en la necesidad de buscar empleo o formas de subsistencia desde que terminan el bachillerato. Lo anterior concuerda con lo encontrado por Varela y Candelo (2009), en relación al municipio de Yumbo en donde existe gran oferta de educación técnica, tecnológica y superior pero aún así, para gran cantidad de jóvenes es difícil e imposible el ingreso debido a limitaciones económicas de sus familias, para ingresar a la educación privada y no cuentan con los niveles exigidos por el ICFES para la educación pública. Por lo tanto se ven obligados a buscar empleo situándose en trabajos precarios o engrosando la lista de “jóvenes desempleados” que terminan aumentando así la economía informal.

De esta manera es evidente que los problemas que enfrenta el mercado laboral juvenil es general y que la disminución de oferta en el sector industrial, al mismo tiempo que el aumento en la demanda por trabajadores flexibles, con formación en competencias técnicas, personales y relacionales ha llevado a

descensos en la participación laboral general pero sobre todo en la de los jóvenes. También les afecta la tendencia de los empleadores, a contratar trabajadores de mayor edad, debido a prejuicios sociales sin revisar sus características individuales en el momento de una contratación.

De acuerdo a lo anterior y ante las necesidades de articulación de dos momentos cruciales en la vida de los jóvenes, es urgente ofrecer desde la psicología, el fortalecimiento de competencias personales y relacionales. La contribución de este proyecto se fundamenta en la intervención y acompañamiento enmarcado desde la subjetividad y para la exploración de los repertorios y de las expectativas que se tienen a futuro, articularlos al análisis contextual y a elementos conceptuales y prácticos para facilitar sus logros y finalmente lleguen a ser agentes de elaboración y transformación de su proyecto de vida.

Reconociendo que la educación secundaria o bachiller ha experimentado y está experimentando cambios en prácticamente todo el mundo. Los diseños del cambio son variados, tratando todos de responder a la necesidad de que los jóvenes reciban una base de conocimientos sólidos e integrales, desde lo técnico y lo personal que los deje en posesión de conocimientos, habilidades y actitudes favorecedoras de aprendizajes y desarrollos posteriores, y que reciban una instrumentación, es decir ser competentes para poder obtener, mantener un empleo o abrirse nuevas posibilidades con el trabajo autónomo u otras formas de trabajo en relación al contexto al que pertenecen y a las oportunidades que ofrece.

Finalmente en síntesis el presente trabajo justifica su acción desde Silveira, (1998), en la búsqueda continua de la relación entre educación y trabajo articulados en un eje estructurante de elaboración de proyecto de vida enlazando la formación y la ocupación para la implementación de estrategias personales enfocadas al desarrollo económico y social en relación al deber ser. Lo anterior teniendo en cuenta desde los colegios la articulación entre el aula y la formación para el trabajo dado que actualmente son constitutivos y un ejemplo de ello es el

Libro Blanco sobre Educación y Formación - Enseñar y Aprender - Hacia la sociedad cognitiva, elaborado en 1995, por la Comisión Europea para la educación, la formación y la juventud, que se desarrollo para hacer frente a la complejidad de *“esta nueva sociedad del conocimiento, el documento propone dos estrategias complementarias y una nueva conceptualidad de la educación, cuya asertividad hoy es incuestionable: el fortalecimiento de la cultura general y el desarrollo de la aptitud para la empleabilidad y para la auto creación de empleo y, como eje estructurador, el concepto de educación permanente”*. Silveira, (1998,pp. ---).

## **OBJETIVOS**

### **General**

Transformar la representación de individuos dependientes por la de agentes económicos reflexivos, capaces de tomar decisiones y proyectarse a futuro en la formación técnica, tecnológica y profesional como parte de la formación para el trabajo con la población perteneciente a Instituciones Públicas de Educación Media Técnica, Instituciones de Educación para el Trabajo e Instituciones de Educación Superior.

### **Específicos**

1- Posibilitar procesos de autoreflexión y autovaloración personal en la población perteneciente a Instituciones Públicas de Educación Media Técnica, Instituciones de Educación para el Trabajo e Instituciones de Educación Superior, para identificar fortalezas, oportunidades, debilidades, limitaciones y amenazas que configuran su proyecto de vida.

2- Visualizar alternativas de contextos opcionales la población perteneciente a Instituciones Públicas de Educación Media Técnica, Instituciones de Educación

para el Trabajo e Instituciones de Educación Superior, que faciliten el reconocimiento de las demandas y exigencias requeridas para la inserción en el mundo del trabajo.

3- Desarrollar estrategias en la población perteneciente Instituciones Públicas de Educación Media Técnica, Instituciones de Educación para el Trabajo e Instituciones de Educación Superior, que permitan la articulación entre los repertorios, las herramientas y las competencias personales de acuerdo a las demandas y exigencias de los distintos mercados productivos.

4- Generar procesos aplicativos de los repertorios, las herramientas y las competencias identificadas en la población perteneciente a Instituciones Públicas de Educación Media Técnica, Instituciones Educación para el Trabajo e Instituciones de Educación Superior, encaminados a la inserción al mundo del trabajo.

## **ALCANCES**

La experiencia se realizó en el programa de desarrollo del “plan de diseño y formulación de un plan para la educación superior y la formación para el trabajo para el municipio de Yumbo”, que señala entre sus principales preocupaciones la reestructuración de la educación en su propuesta de articular los tres sectores vinculados al desarrollo económico social, (gobierno municipal, sector productivo y educación) para avanzar en el diseño de programas desde la gestión de políticas públicas que articulen el transito del joven bachiller a la educación superior y/o mundo del trabajo.

Desde la propuesta del aprendizaje experiencial, se diseño y conjugo el modelo de orientación para el trabajo que se desarrolló en las cuatro fases que lo comprenden: 1. Fase de reconocimiento personal, 2. Fase de actualizaciones – demandas, 3. Fase de Repertorios – Herramientas – Competencias y 4. Fase de Implementación – aplicaciones.

Las propuestas de intervención que fueron llevadas a cabo en los diferentes contextos y en las distintas poblaciones, fueron establecidas a partir de los conceptos básicos que alimentan el modelo de orientación para el trabajo; de tal manera, se plantearon y desarrollaron actividades con los propósitos de fortalecer los aspectos de la continuidad en la Educación Superior y la formación para el trabajo en los distintos ámbitos educativos que hacen parte del municipio de Yumbo.

A nivel de los colegios de Educación Media Técnica, se definieron dos momentos de intervención. En el primero, en nueve (9) colegios escogidos y donde fue posible llevar cabo la orientación, se trabajó con los jóvenes de grado once de bachillerato, se involucró un total de 117 jóvenes. El segundo momento, implicó la intervención con cuatro (4) grupos conformados por: treinta (30) estudiantes el primero, treinta y tres (33) el segundo, treinta y cuatro (34) el tercero, y veintitrés (23) el cuarto. Los grupos hacen parte de dos instituciones de educación media técnica del municipio de Yumbo. A partir de las circunstancias dadas por tiempo y cantidad de población pero teniendo en cuenta la individualidad de los módulos, se estableció trabajar con estos grupos a partir de ejecutar con cada uno de ellos cada una de las fases del modelo; de esta forma, quedó establecida la relación de un primer grupo para la primera fase de reconocimiento personal, un segundo grupo para la segunda fase de actualizaciones y demandas, un tercer grupo para la tercera fase de repertorios, herramientas y competencias, y finalmente, el cuarto grupo para la última fase de implementación y aplicaciones. Cada fase implicó el desarrollo de aproximadamente siete sesiones de entre 2 y 3 horas cada una con cada grupo.

A nivel de las Instituciones de Educación para el Trabajo, se contempló el desarrollo de actividades enfocadas a fortalecer en sus contenidos el tema del trabajo autónomo, esto teniendo en cuenta la población que caracteriza a estas instituciones, al tipo de formación y los propósitos que se tratan de fortalecer en las mismas. Se conformaron (4) grupos de la siguiente manera: Grupo 1 dieciocho (18) participantes, Grupo 2, doce (12) participantes, Grupo 3, dieciséis

(16) participantes y, el grupo 4, once (11) participantes, para una población inicial de 57 estudiantes. Se aclara que los tres (3) primeros grupos se conformaron en un primer momento, y el cuarto en un segundo momento, por petición de estudiantes que manifestaron su interés en el proceso. El contenido de las actividades fue el mismo para todos los grupos y se llevó a cabo durante cuatro sesiones de 2 horas cada una por grupo.

El trabajo realizado con los estudiantes de Educación Superior se enfatizó en brindar Herramientas y estrategias a partir del reconocimiento de las capacidades formativas y personales para la inserción laboral. Se realizaron cuatro (4) sesiones, dos (2) por cada institución de 2 a 3 horas por grupo. Abarcando un total de 76 estudiantes.

**En su Primera Fase de Exploración Personal**, “el modelo de orientación para el trabajo” enfatizó el poder abarcar las problemáticas de los sujetos de orientación sobre los aspectos de autonomía, auto concepto, autovaloración y autoestima, que estuviesen encaminados al logro de identificar las fortalezas, las oportunidades, las debilidades, las limitaciones y amenazas que configuran su proyecto de vida.

**Estrategia implementada:**

Aprendizaje Experiencial (Experiencia concreta Y Procesos de reflexión)

**Qué se hizo:**

Exploración sobre las bases personales que tienen cada uno de los sujetos en virtud de (Intereses, Motivaciones, Conocimientos, Habilidades, Experiencias).

**Contextos:**

**Instituciones de educación para el trabajo:** Auto reflexión enfocado a el trabajo autónomo.

**Colegios:** Auto reflexión enfocado a orientación vocacional, profesional y



ocupacional

**Educación Superior:** Auto reflexión enfocado a la orientación ocupacional

**Población:**

**Colegios:** 30 Estudiantes

**Instituciones de educación para el trabajo:** 57 Estudiantes

**Educación superior:** 76 Estudiantes

En la **Segunda Fase de Actualizaciones y Demandas**, “el modelo de orientación para el trabajo” se encaminó en la cobertura de las problemáticas de los sujetos de orientación sobre el reconocimiento de oportunidades, fortalezas, exigencias, limitaciones, dificultades y amenazas reales del contexto yumbeno y/u otro contexto productivo, que estuviese al alcance del reconocimiento de las demandas y exigencias requeridas para la inserción en el mundo del trabajo dependiendo de sus diversos contextos y/o mercados.

**Estrategia implementada:**

Aprendizaje Experiencial (Experiencia concreta Y Procesos de reflexión)

**Qué se hizo:**

Análisis del contexto próximo en relación a la oferta individual.

**Contextos:**

**Instituciones de educación para el trabajo:** Análisis enfocado a el trabajo autónomo (que deberían saber para llevar a cabo su propio negocio como forma de generar ingresos).

**Colegios:** Análisis enfocado a orientación vocacional, profesional y ocupacional (articulación entre el contexto educativo y ocupacional para una elección vocacional).

**Educación superior:** Auto reflexión enfocado a la orientación ocupacional (articulación entre la formación específica y lo que se puede ofrecer en los mercados productivos).

**Población:**

**Colegios:** 33 Estudiantes

**Instituciones de educación para el trabajo:** La misma población<sup>Ψ</sup>

**Educación superior:** La misma población

**La Tercera Fase de Repertorios Personales, Herramientas y Competencias**, del “modelo de orientación para el trabajo” se enfatizó en las problemáticas de los sujetos de orientación sobre los aspectos de Reconocimiento y aplicación de Competencias, Análisis de las ofertas y las demandas (personales y del contexto) y Redefinición de estrategias personales, que hicieran parte la articulación entre los repertorios, las herramientas y las competencias personales de acuerdo a las demandas y exigencias de los distintos mercados productivos.

**Estrategia implementada:**

Aprendizaje Experiencial (conceptualizaciones y estrategias)

**Qué se hizo:**

---

<sup>Ψ</sup> De aquí en adelante, con estas palabras nos referimos a los mismos estudiantes (en las mismas cantidades) que han sido involucrados en la(s) fase(s) anterior(es).

A partir del reconocimiento de la importancia y la necesidad “del aprender a aprender” para lograr la negociación del ofrecimiento personal y la demanda contextual.

**Contextos:**

**Instituciones de educación para el trabajo:** Articulación y definición de estrategias para implementar sus ofertas productivas en relación a las demandas del contexto.

**Colegios:** Análisis de cómo a partir de esa elección individual vocacional, se puede planear lo profesional y ocupacional articulado a las exigencias de las demandas del contexto.

**Educación superior:** Fortalecimiento del uso de ciertas herramientas para facilitar la inserción laboral desde el enfoque de competencias en virtud de perfiles de alta empleabilidad.

**Población:**

**Colegios (1er. Momento):** 117 Estudiantes de 9 de 10 I.E.

**Colegios (2do. Momento):** 34 Estudiantes

**Instituciones de educación para el trabajo:** La misma población

**Educación superior:** La misma población

**En la Cuarta Fase de Implementación y Aplicación,** “el modelo de orientación para el trabajo” se permitió intervenir en las problemáticas de los sujetos de orientación sobre la dificultad para adquirir habilidades en el manejo de competencias técnicas, personales y relacionales en “el poder hacer” en contexto, y que se hace indispensable para fortalecer los procesos aplicativos de los repertorios, las herramientas y las competencias necesarias para la inserción al

mundo del trabajo.

**Estrategia implementada:**

Aprendizaje Experiencial (Implementación y aplicación)

**Qué se hizo:**

Establecer las dinámicas que virtualmente se relacionan con las realidades del mundo productivo.

**Contextos:**

**Instituciones de educación para el trabajo:** Recrear en una actividad lúdica las posibles opciones de negocio (como hacerlo realidad)

**Colegios:** Vivenciar las distintas fases que implican el proceso de continuidad en la educación superior y el proceso de inserción al mundo laboral

**Educación superior:** Vivenciar las dinámicas que hacen parte del procesos de selección necesario para la inserción al mundo laboral.

**Población:**

**Colegios:** 23 Estudiantes

**Instituciones de educación para el trabajo:** La misma población

**Educación superior:** La misma población

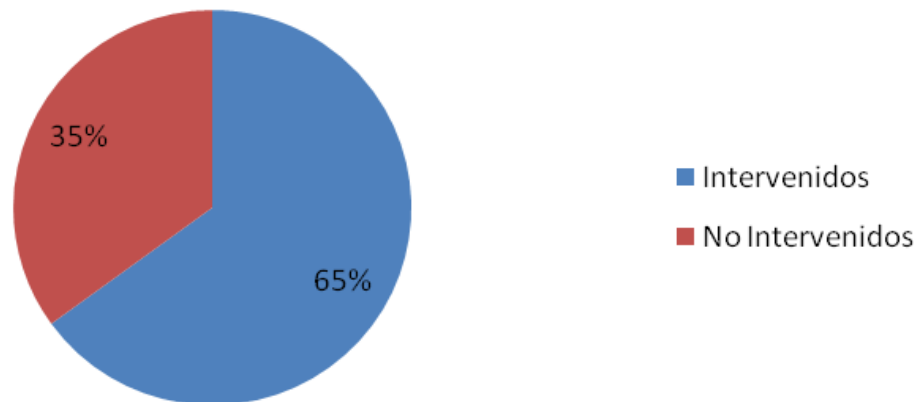
## RESULTADOS

### Instituciones Públicas de Educación Media Técnica

#### Primer momento

La convocatoria para la intervención fue proyectada para llevarse a cabo con veinte (20) estudiantes por cada una de las nueve (9) institución programadas; por lo tanto, se contaba con una proyección de población a intervenir, en su totalidad, de 180 estudiantes. Al final del proceso la cobertura alcanzada con las intervenciones alcanzo el sesenta y cinco por ciento (65%) de la población proyectada. Ver grafico.

### Proyección de la Población a Intervenida



Cualitativamente, se hace llamativa la necesidad de continuar con procesos de orientación hacia las dos temáticas propuesta en razón de: 1. El alto grado de desconocimiento que poseían el 100% de los jóvenes intervenidos, 2. El alto

grado de inquietud reflejado en las participaciones realizadas dentro de cada una de las sesiones en los distintos colegios, y 3. El limitado tiempo disponible para proporcionar una amplia información que debió ser filtrada a algunos aspectos básicos, pero necesarios.

En las limitaciones, el poco tiempo disponible para los procesos de intervención, la poca colaboración por parte de algunos de los actores involucrados con las Instituciones Educativas, la dificultad para llevar a cabo una convocatoria pertinente y la falta de sensibilización con los jóvenes; implicó una participación reducida en relación a las expectativas iniciales de cobertura.

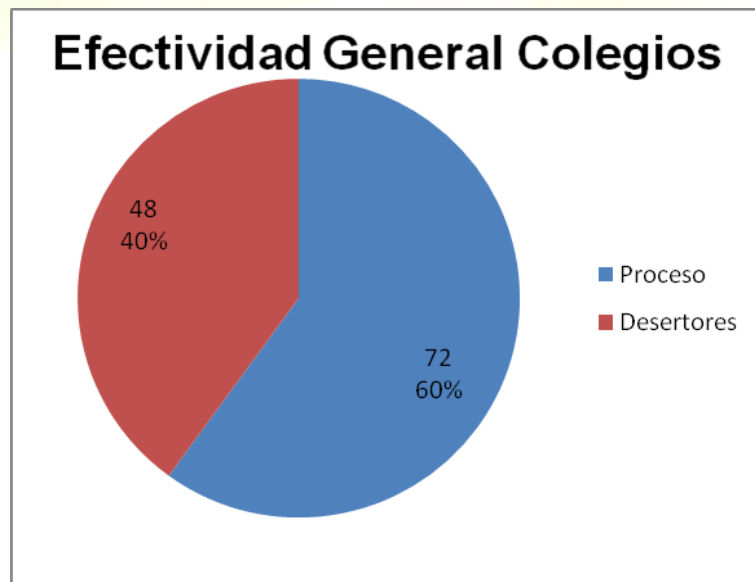
Cualitativamente se destaca que los resultados obtenidos, reflejan las necesidades, las dudas, las inquietudes y los intereses de los estudiantes, dentro de la iniciativa de la propuesta que se elaboró dentro de la modalidad de un taller que contenía información que les aportó herramientas para la continuación a la educación superior y la inserción al mundo del trabajo (temáticas acordadas y reconfirmadas durante todo el proceso).

Se suma dentro de las dificultades encontradas, el toparnos con un calendario académico totalmente atípico a los años anteriores, caracterizado por poca flexibilidad para definir horarios y actividades, y que repercutió en circunstancias imprevistas a la hora de organizar una agenda de ejecución en las instituciones.

En algunas de las instituciones se observó, por parte de las directivas, cierta falta de interés en el desarrollo de la intervención, pero al mismo tiempo el entusiasmo e ímpetu de los jóvenes se hizo evidente en su deseo de consulta y de mantener contacto con los orientadores para indagaciones futuras. Independientemente de esta percepción, se enfatiza en la necesidad y la urgencia de aportarles a los jóvenes la información y orientación más relevante para enfrentar el proceso inmediato en sus vidas.

## Segundo momento

En términos de evaluar el resultado relacionado con la efectividad, es bastante alentador considerar que el proceso de intervención cumplió con la expectativa de contar con la mayoría de los estudiantes que se involucraron y se apropiaron dentro de los criterios que fueron definidos con rigurosidad en la exigencia de cumplimiento del mayor porcentaje (80%) de las sesiones programadas. Destacando con ello, que ninguno de los estudiantes participantes fue obligado de intervenir, y por el contrario, su asistencia se debió a la total iniciativa e interés de ellos mismos. A manera de ilustración del aspecto descripto, invitamos a contemplar el resultado del 60% de efectividad del proceso en general que se visualiza en el siguiente gráfico.



Desde la observación y análisis cualitativo, se observó el interés constante de varios jóvenes quienes a través del proceso pasaron de ser participantes pasivos a ser participantes activos mediante la frecuente indagación con una nueva actitud, de interés y de preocupación, por conocer acerca de las temáticas

abordadas sobre todo en las relacionadas a la continuidad en la formación académica. Considerando la edad y etapa de desarrollo de los jóvenes, y la dificultad que esto conlleva para demostrar resultados visibles de forma inmediata, se espera que en el proceso los jóvenes hayan tenido una aproximación a la comprensión y adquisición de nuevas herramientas para asumir la continuidad de la formación académica y/o técnica como un proceso lento que requiere responsabilidad y paciencia (para que al final), se cuente con un proyecto dirigido a enfrentar el campo del trabajo, con conocimiento del mismo, de una manera más competitiva y autónoma. Además del interés consciente de formarse y educarse siempre que aparezca una oportunidad. De esta forma es posible facilitar el camino de lograr la responsabilidad económica o autónoma exigida por la sociedad, desde la formación académica o la cualificación laboral como herramienta invaluable en su desarrollo personal y social. Finalmente, **se espera contribuir en la formación de un joven que solucione problemas y no uno que ocasione problemas a la sociedad.**

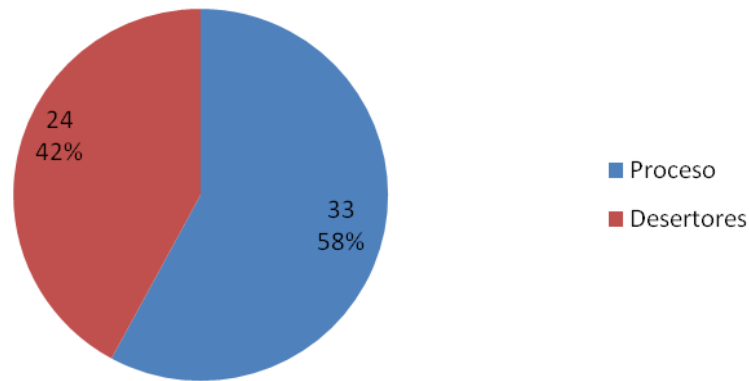
### **Trabajo Realizado En Las Instituciones De Educación Para El Trabajo**

Para efectos de esta intervención, los saldos de efectividad (el 58%) y el criterio de cumplimiento del proceso (fijado en la asistencia de una cuota superior al 75%) fueron superiores a la media del 50%, lo cual genera un panorama alentador para futuros procesos.

Ver Gráfico



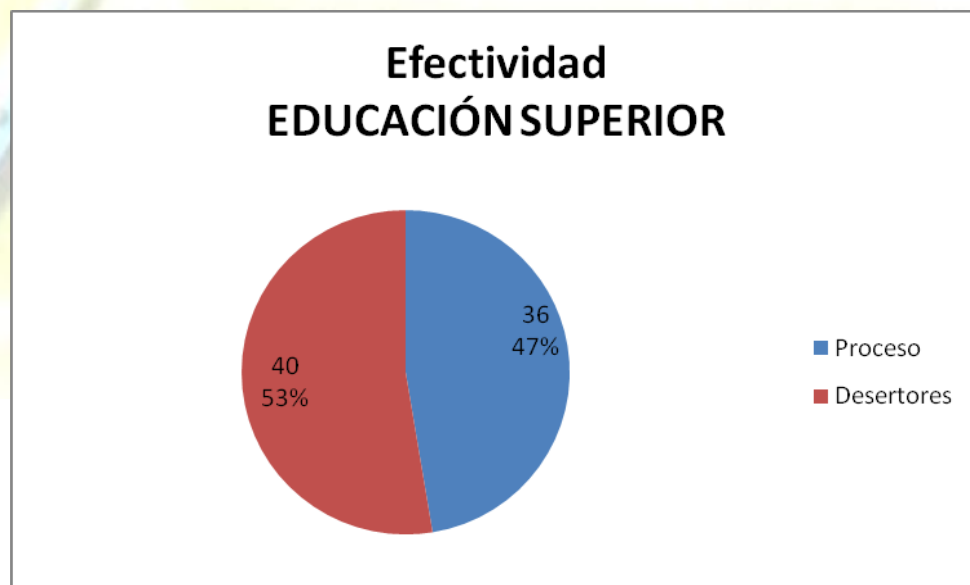
## Efectividad Instituciones de Educación Para el Trabajo



En los resultados cualitativos, vale la pena decir que: en la población de las instituciones de Educación para el Trabajo se visualizó un cambio de actitud debido al reconocimiento de habilidades y capacidades desconocidas de algunas de las estudiantes. El reconocimiento de dichas capacidades frente a sus compañeras permitió el análisis y la articulación de manera simbólica de sus deseos y necesidades por valorarse a sí mismas, y retomar en ellas toda iniciativa de salir adelante desde una idea productiva con la elaboración de un proyecto de vida. En las actividades las participantes a partir de elaborar y compartir su proyecto económico productivo mostraron el entendimiento de articular sus intereses, conocimientos, capacidades, exigencias y oportunidades del contexto yumbeno, en relación a su formación particular; **aunque esto se haya presentado de manera simbólica, el hecho de reflexionar y plantearse un proyecto como un proceso comprendido por etapas ascendentes proporcionó evidencia y optimismo para evaluar en un futuro el resultado de la intervención.**

### Trabajo Realizado En La Educación Superior

Como se puede observar el nivel de efectividad alcanzado por la intervención es menor a la media (el 47%, ver grafico), y pese a no ser el nivel de efectividad más bajo de todas las intervenciones, si es el más preocupante, al considerar que es la forma de intervención que menos exigencia de cumplimiento de sesiones implicaba para alcanzar el criterio de proceso (2 sesiones).



A nivel cualitativo, llama la atención encontrar a nivel de la formación que se encuentra en el rango de la Educación Superior que, en esta población, persisten falencia asociadas a los criterios necesarios que involucran: 1. En el aspecto del reconocimiento personal, poca capacidad de los participantes por distinguir con claridad cuáles son las motivaciones, los intereses, los conocimientos, las habilidades y las experiencias, que se pudieran articular como competencias laborales encaminadas a resaltar los perfiles ocupacionales dentro de los criterios que exigen las variantes dinámicas laborales; 2. En el componente de las actualizaciones y demandas de los contextos laborales, no se encontró

ningún caso (0%) que manejara los criterios requeridos, hoy día, en los procesos de selección que llevan a cabo las organizaciones, dejando al descubierto la grave desactualización en que se encuentra, este tipo de población yumbena, a la hora de competir por la búsqueda de empleo en las organizaciones del sector económico-productivo (especialmente el industrial) del municipio; 3. En el criterio de los repertorios personales, herramientas y competencias dentro del uso estratégico de las mismas, ante la brecha considerable entre el ofrecimiento personal y lo que demandan las organizaciones, es claro que, o se carece de dichas estrategias, y si las hay, son totalmente inoperantes dentro del objetivo de brindar mayores posibilidades de consecución de un empleo para estos jóvenes, al igual, que son totalmente ineficiente para mostrar perfiles ocupacionales y/o profesionales de alta competitividad y empleabilidad; por último, 4. En el momento aplicativo, las falencias en el saber hacer, en el implementar lo que se tiene o se posee en virtud de conocimientos y habilidades, se ven altamente inoperantes cuando estos jóvenes no tienen la oportunidad de familiarizarse con las dinámicas que implican los procesos de selección; es por ello, que ante situaciones que plantean un alto grado de novedad o desconocimiento, sumado a pruebas con una marcada intensidad de generar situaciones de tensión o alto estrés, estos jóvenes posiblemente desfallezcan en sus intentos de resaltar sus perfiles profesionales y/o ocupacionales a la hora de competir por un cargo o una vacante.

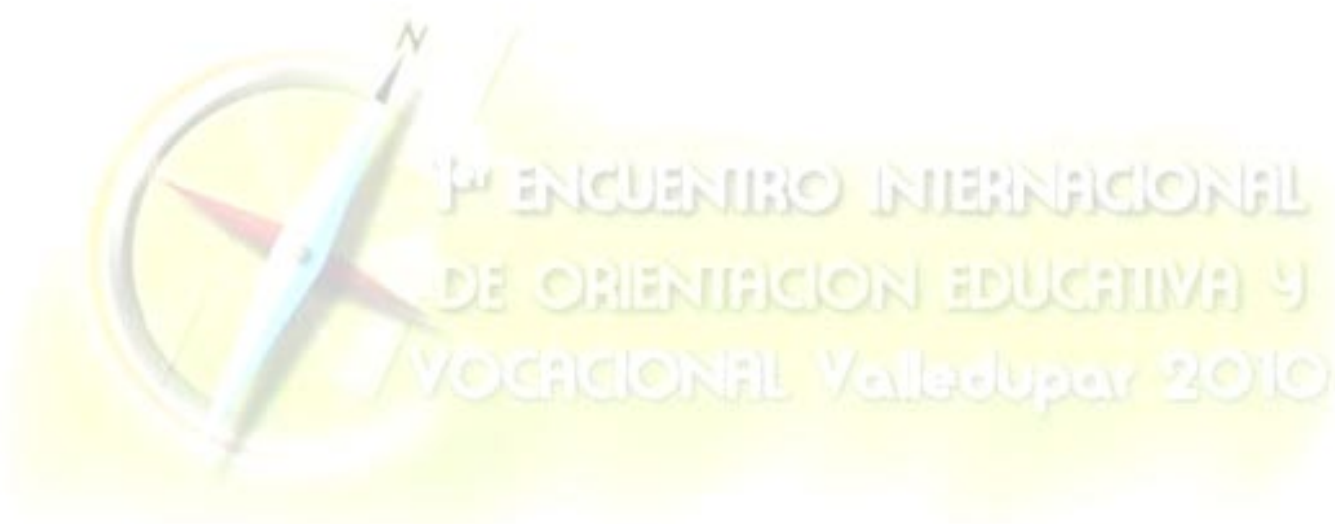
Por consiguiente a manera de conclusión, si el panorama anterior es el presente que se refleja en la población que se encuentra más cercana a los mayores niveles de formación que ofrece el municipio de yumbo, **¿que se puede esperar del futuro laboral de esta misma población o incluso de sus predecesores?**

## CONCLUSIONES GENERALES

Para toda la población que participó en el proyecto de acuerdo a la indagación final recogida lo más importante y rescatable de la intervención fue además de comprender las nuevas realidades, lograr el reconocimiento de la importancia de asumir la transformación de caracteres a partir de un proceso a corto, mediano y largo plazo en donde la necesidad de estar dispuesto al aprendizaje continuo es una de las mejores estrategias en el actual contexto de incertidumbre mundial. Para el logro y desarrollo del anterior propósito, se cumplió un rol de acompañamiento en la identificación de las instituciones, los servicios y los actores que se beneficiaron y que fueron benefactores. Para ello, el trabajo estuvo compuesto de dos criterios: 1. Apoyo en el diseño y 2. Acompañamiento del plan o sistema de inserción laboral.

Teniendo en cuenta la experiencia, las peticiones explícitas de los participantes y la realidad dentro del mismo contexto, se hace evidente, sembrar una voz de alarma a futuras intervenciones en el campo educativo, para que se tenga siempre en cuenta plantear y buscar soluciones desde el individuo, desde su propia realidad y de acuerdo a su potencial de repertorios, los cuales deben ser reconocidos y elaborados como punto de partida de cualquier proceso. Es también prevalente hacer explícito la imperante necesidad en el municipio de Yumbo, de trabajar desde la formación formal en las competencias personales para lograr a futuro cambios de actitud (que a largo plazo) generen nuevos referentes sociales acerca de los jóvenes y futuros adultos trabajadores del municipio de Yumbo. Para ello, se aclara que cada disciplina tiene su especialidad, dada históricamente por el esfuerzo y la investigación que brindan sustento a los constructos y aseveraciones que hace, partiendo del respeto que estas se merecen, en particular desde el campo de las humanidades y las ciencias sociales, levantamos la alarma de que la educación necesita del campo de la psicología para

complementar el trabajo de la educación, algo que en el municipio encontramos con grandes falencias, por esto nuestra propuesta final, es que **en los ámbitos que tienen relación con la educación y formación para el trabajo se tenga en cuenta la labor y experiencia de los psicólogos organizacionales y del trabajo.**



## REFERENCIAS

Antúnez, R. (1995). Qual crise do trabalho? En Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho (pp. 101-117). São Paulo: Cortez Editora.

Argulló, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10 (1), 153-165.

Badilla, O. (2002). Guía de orientación ocupacional. Talleres integrados de orientación vocacional – ocupacional (TIO's). San José de Costa Rica.

Bauman, Z. (2005). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Buendía, J. (1990). Psicopatología del desempleo. *Anales de psicología*. 6 (1), 21-36

Candelo, F., Varela, E., Gómez, L. S. (2009). Estudio técnico sobre las políticas públicas de educación superior y su articulación con la educación media vocacional y la formación para el empleo en la municipalidad de Yumbo – (Informe Ejecutivo). En E. Varela y F. Candelo (comp), La educación superior pública y su impacto sobre el empleo y la equidad. Una iniciativa de la Alcaldía de Yumbo (Valle) y la Universidad del Valle para la construcción de ciudadanía (pp. 89). Programa Editorial Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle y Alcaldía Municipal del Yumbo. Cali – Colombia.

Casanova, F (2000), Formación profesional, productividad y trabajo decente. Consultor de Cinterfor/OIT. Casanova@cinterfor.org.

Enríquez, A. y Rentería, E. (2007), E. Learning strategies for employability in recent graduated professionals at market or work. Tr. Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en profesionales recién graduados al mercado o al trabajo. *Univ. Psychol.* [online]. vol.6, no.1 [cited 15 August 2009], p.89-104. Available from World Wide Web:  
<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672007000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000100010&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1657-9267.

Enríquez, A. (2008). De las competencias al centro de valoración.

Lasida, J. (2004a). Educación y Trabajo: Aprendizajes de la "última generación" de

proyectos y políticas en América Latina. Empleo Joven, 83-101.

Lasida, J. (2004b). Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo. 1a ed. - Buenos Aires: Red Etis, (Educación, Trabajo, Inserción Social - América Latina), 18-53

Lévy-Leboyer, C. (2000). Gestión de las competencias. Barcelona – España.

Mertens, L (1997) Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) p. 1,2 y 3

Orozco, M, Ochoa, S, y Sánchez, H. (----) "Prácticas Culturales, para la Educación de la Niñez" Centro de investigaciones y estudios avanzados en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle

ONU. (2007). Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo – Informe de Desarrollo Humano del Valle del Cauca. Yumbo.

Perinat A, (2006) (universidad Autónoma de Barcelona (España)), Fany Tarabay (universidad centro Occidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto (Venezuela)). Educación y Desarrollo Humano en América Latina. Reflexiones desde la Psicología y la Cultura.

Pieck, E. (2001). Los jóvenes y el trabajo; la educación frente a la exclusión social, p. 18, 19, 20

Rentería, E. (2004). De las intervenciones grupales a las intervenciones sociales. Un ensayo sobre el uso del conocimiento científico en el caso de las intervenciones. Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes, v. 18, p. 37-49. ISSN: 0123885X.

Rentería, E. (2009) Guía para estructuración de ejercicios o actividades de intervención y formación. Universidad del Valle. Instituto de Psicología. Área de Psicología Organizacional y del Trabajo. Cali – Colombia.

Silveira, S. (1998). La educación para el trabajo: un nuevo paradigma. Centro Internacional de Investigación y Desarrollo sobre Formación Profesional CINTERFOR/OIT. Panamá.

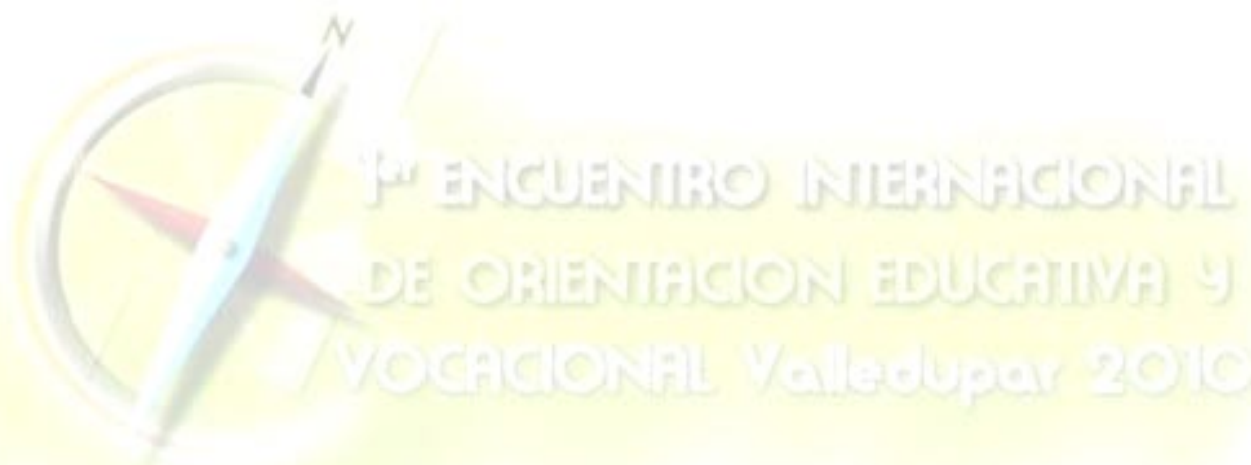
Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. UNMSM, 8 (2), 57 – 65.

Turbay, C., Rico de Alonso, A. (1994). Construyendo Identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Guía de apoyo metodológico para la

presentación de proyectos. Santa fe de Bogotá - Colombia.

Zacarés, J., Ruiz, J., Llinares, L. (2003). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en programas de garantía social. Universidad de Valencia, España.





**4.3. CARACTERIZACION DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: UNA  
PROPUESTA PARA EL PROCESO DE ORIENTACION PROFESIONAL.**



MG. MARBEL LUCÍA GRAVINI DONADO  
[mgravini1@unisimonbolivar.edu.co](mailto:mgravini1@unisimonbolivar.edu.co)  
[marbelgravinid@hotmail.com](mailto:marbelgravinid@hotmail.com)

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR  
Barranquilla - Colombia

**PALABRAS CLAVES:** Estilos de aprendizaje, orientación profesional.

La propuesta que se presenta a continuación hace parte de la experiencia de docencia investigación y extensión que se realiza al interior del grupo de investigación en Psicología educativa de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla Colombia. En el grupo existe una línea de investigación en estilos de aprendizaje y se desarrollan servicios de orientación profesional articulados con la docencia y la extensión en diferentes colegios de la ciudad de Barranquilla. Dentro de este proceso de orientación profesional y ocupacional se utilizan diferentes pruebas psicotécnicas acostumbradas para este fin, pero como valor agregado se realiza un perfil del estilo de aprendizaje del estudiante el cual se incorpora en la integración de los factores decisivos en la elección vocacional. La prueba utilizada ha sido el Cuestionario de Honey Alonso de estilos de aprendizaje, conocido como el test CHAEA. Para referenciar la experiencia se presenta la importancia y la pertinencia de tener en cuenta este elemento en la orientación profesional a partir de una conceptualización de cada una de las variables que hacen parte de esta propuesta.

La orientación vocacional se puede concebir como un proceso de apoyo al desarrollo humano de los educandos, quienes deben tomar una decisión significativa y cardinal en su proyecto de vida. Para Gonzalez Maura (2003), la orientación profesional es un proceso continuo de ayuda que tiene como finalidad el desarrollo de las potencialidades cognitivas y motivacionales de un individuo que le permitan elegir conscientemente una profesión.

Este proceso es desarrollado principalmente en los escenarios escolares por los psicólogos educativos quienes participan junto con los estudiantes, docentes y padres de familia al descubrimiento de los factores internos y externos que inciden en su elección vocacional, partiendo de un proceso de autodescubrimiento y de las posibilidades reales que le ofrece el entorno.

En los procesos de orientación profesional es imperante utilizar una

batería de pruebas psicológicas, para determinar los factores relacionados con aptitudes, intereses y personalidad. En este sentido los psicólogos educativos normalmente recurren a pruebas de rasgos temperamentales y personalidad, que le indican características como introversión y extroversión, liderazgo o pasividad. Igualmente miden los intereses profesionales, es decir las motivaciones hacia ciertas áreas como la asistencia medicinal, los trabajos de oficina, las artes, y el interés científico, acompañado de pruebas de inteligencia, y aptitudes básicas al aprendizaje como la fluidez verbal, el razonamiento abstracto o el cálculo numérico. La integración de estos factores y el análisis de las motivaciones y la realidad socioeconómica del estudiante, le brinda al psicólogo la información acerca de las profesiones en las que el estudiante puede tener mayor éxito académico y profesional. Por ejemplo las aptitudes determinan la facilidad que posee un individuo para desempeñar un trabajo adecuadamente. Según Claparede 1972, citado por Sánchez y Valdez, 2003) la aptitud es un carácter físico y psíquico considerado desde el ángulo del rendimiento, distingue entre las innatas y las adquiridas y las clasifica en sensoriales (que incluyen las de tipo auditivo, visual, olfativo, táctil y de equilibrio) motrices, (entre ellas las de movimiento y coordinación), intelectuales (memoria, fantasía, atención, etc) y afectivas (tristeza, alegría, etc.). La aptitud visual, por ejemplo, es imprescindible para trabajos como relojero, joyero, pintor, arquitecto, etc., en cambio, la aptitud auditiva parece fundamental en los músicos y operadores de sonido. Las aptitudes pueden combinarse y a veces se requieren varias de ellas para una determinada profesión.

Hasta aquí pareciera que los procesos de orientación profesional están claramente delimitados y diseñados, sin embargo en todo proceso es necesario innovar y proponer nuevas alternativas para optimizar sus procedimientos y por ende los resultados. Por esta razón se considera que la teoría de los estilos de aprendizaje puede ser un factor pertinente con los objetivos de la orientación profesional, teniendo en cuenta que los estilos de aprendizaje se definen como algunas capacidades para aprender que se destacan por encima de otras como

resultado del aparato hereditario, las experiencias vitales propias y, del medio ambiente actual (Kolb, 1984). Para Keefe, (1988) los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. Si reconocemos estas capacidades en los procesos de orientación profesional pudiéramos tener un factor predictor del éxito o fracaso académico en el estudio de algunas carreras o profesiones.

Entre las causas del fracaso universitario y el abandono de los estudios comenzados se encuentra precisamente la incapacidad para afrontar ciertos aprendizajes. Un diagnóstico de los estilos de aprendizaje y un “tratamiento” adecuado y a tiempo puede ayudar a prevenir y superar estas crisis. (Alonso 1.999) Sumado a esto es importante mencionar que en la actualidad ya se están utilizando las pruebas de estilos de aprendizaje para los procesos de selección de personal, lo cual es un indicador de la importancia de este aspecto en los perfiles profesionales.

La teoría de los estilos de aprendizaje es compleja y abarca diferentes modelos y posturas teóricas, de las cuales se mencionaran solo algunas. Por ejemplo la programación neurolingüística plantea que existen canales sensoriales preferidos para procesar la información. Este modelo clasifica a los estilos de aprendizaje en auditivos, visuales y kinestésicos. De acuerdo con esta teoría una persona que utiliza preferentemente el sistema de representación visual apreciará mejor las imágenes abstractas (como letras y números) y concretas. Este es el caso del ejemplo anterior del relojero, pintor o arquitecto que deben tener buenas aptitudes a nivel visual. De la misma forma el sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. y por último cuando recordamos lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. (Perez, 2001).

Honey y Mumford, quienes teniendo como referente la teoría de Kolb determinaron cuatro estilos de aprendizaje: Activos, Reflexivos, Teóricos y

Pragmáticos, los cuales se describirán de acuerdo con las conceptualizaciones realizadas por Alonso, Gallego y Honey (1999). Estos investigadores también han realizado estudios sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y las ocupaciones a nivel laboral y a nivel académico con las facultades en las que se encuentran inscritos. De estos estudios se mencionaran las características de cada estilo y el grupo de carreras en las cuales se encontrarían reflejados.

1) Activos. Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos; les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.

En este caso las carreras relacionadas con las humanidades ocupan una posición ventajosa. Estas pueden ser: la educación, la psicología, el derecho, las bellas artes y la economía.

2) Reflexivos. Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión.

3) Teóricos. Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes.

En el caso de los reflexivos y los teóricos se observa de mayor afinidad con las carreras relacionadas con las ciencias experimentales y de la salud. En este caso estaría la Física, Química, matemáticas, medicina y enfermería.

4) Pragmáticos. A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta tomar decisiones y resolver problemas.

Los estudiantes o profesionales en carreras técnicas se caracterizan por

ocupar un primer lugar en el estilo de aprendizaje pragmático. En este grupo estarían las ocupaciones relacionadas con la informática y las telecomunicaciones entre otras.

Conjuntamente con estas investigaciones en la mayoría de los países los estudios sobre esta temática se han focalizado en la descripción de los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de acuerdo a la formación recibida. Los resultados han marcado algunas diferencias en la forma como los estudiantes de determinada profesión encaran su aprendizaje. En España, Luengo y Gonzalez, (2005) encontraron que existe una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas. El estudiante que obtiene mejores notas tiene preferencias altas en los estilos teóricos y reflexivos, concluyendo que esto puede deberse al carácter abstracto de las matemáticas, según las conclusiones del estudio. De acuerdo a esto se puede inferir que un estudiante que desee elegir profesiones en el ámbito numérico, tendrá mayores posibilidades de éxito, si tiene preferencias altas en los estilos teóricos y reflexivos.

En consecuencia con los resultados de estas investigaciones, pudiéramos establecer que los perfiles profesionales deben tener en cuenta los estilos de aprendizaje y de esta manera se realizara una elección que contemple mayores criterios vocacionales y aptitudinales. El análisis de los Estilos de Aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las motivaciones de la persona con las preferencias de aprendizaje, facilitando un camino, de auto y heteroconocimiento, por lo tanto es un punto de partida para los procesos de orientación.

La descripción de los estilos de aprendizaje permitirá al orientador conocer las formas de aprendizaje características de un estudiante, determinando las potencialidades y dificultades que se le pueden presentar en el estudio de una carrera permitiendo enmarcarlos en un perfil profesional. Por consiguiente se propone incluir las pruebas de estilos de aprendizaje como herramienta de apoyo fundamental, ya que para la adquisición de conocimientos de un campo disciplinar

se requiere de estrategias y habilidades específicas para el aprovechamiento del aprendizaje y el desempeño competente de una ocupación.

Como se menciona al iniciar el artículo esta propuesta ya hace parte de los procesos de orientación profesional en el que participa el grupo de Psicología educativa de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, y los resultados han sido satisfactorios teniendo en cuenta que se tienen más elementos de juicio para hacer la orientación a los estudiantes. La intención final es dar a conocer esta experiencia y resaltar la importancia de realizar procesos de orientación cada vez más completos en relación a las características personales de los estudiantes y descubrir en la teoría de los estilos de aprendizaje una opción para ello.

## REFERENCIAS

Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora (4<sup>a</sup> edición). Bilbao: Mensajero.

Sánchez, P. A. & Valdez, A. A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación vocacional, un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno

González-Maura V. (2003) La orientación profesional desde la perspectiva histórico cultural del desarrollo humano. *Revista cubana de Psicología*. 20, (3), 260-268

Keefe, J. (1988). Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje. España: Asociación Nacional de Escuelas Secundarias

Luengo, R. & González, J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O) *Revista Iberoamericana De Educación Matemática*. no. 3, p. 46.

Pérez Jiménez J (2001) "Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje", disponible en <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683>



#### **4.4. UBÍKATE, UN LABORATORIO PARA PLANEAR EL FUTURO OCUPACIONAL**



MG. CLAUDIA MILENA DÍAZ RÍOS  
[cmdiazr@gmail.com](mailto:cmdiazr@gmail.com)

MG. Esp. ANA MARÍA ORTEGÓN ÁLVAREZ  
[aortegon@maloka.org](mailto:aortegon@maloka.org)

Corporación MALOKA

Bogotá, Colombia

## **UBÍKATE, UN LABORATORIO PARA PLANEAR EL FUTURO OCUPACIONAL\***

Desde finales del año 2006, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Corporación Maloka vienen trabajando conjuntamente en una iniciativa llamada “Programa de Monitoreo y Orientación sobre Nuevas Formas de Trabajo y Ocupación en la Región Capital”. Este programa busca ser una estrategia para que Bogotá identifique y haga seguimiento de sus necesidades de recurso humano actuales y futuras en los sectores estratégicos para su desarrollo, al tiempo que brinda herramientas a las personas para que tomen decisiones sobre su formación y su trayectoria ocupacional, de tal manera que aporten al desarrollo de dichos sectores y avancen hacia un desarrollo personal satisfactorio.

Con ello, Bogotá quiere comprometerse a desarrollar iniciativas que aporten a una política integral de empleo. Dicha política integral articula los eslabones de monitoreo, orientación, -los que son atendidos por el programa en mención- e intermediación, en un marco de generación de oportunidades, que se orienta a mejorar el recurso humano y las opciones para el mismo para hacer de la ciudad un entorno más competitivo e incluyente.

Como su nombre lo indica, el Programa tiene dos componentes complementarios e interdependientes, el de monitoreo y el de orientación. En sus inicios el programa se concentró en el *monitoreo* de las nuevas y cambiantes ocupaciones en Bogotá. De tal manera, la primera fase desarrollada entre los años 2006 y 2007 se dedicó principalmente a la construcción de una metodología que permitiera identificar perfiles ocupacionales en transformación y nuevos en la economía bogotana, a la par que en el ámbito de orientación se desarrollaban una serie de charlas informativas sobre las profesiones y ocupaciones en diversos

---

\* Ponencia elaborada para el Encuentro Internacional de Orientación educativa y Vocacional Area Andina, Abril 2010.

sectores económicos, dirigidas a jóvenes por ser ellos una de las poblaciones más vulnerables y necesitadas de orientación en el mercado de trabajo.

En la segunda fase, el programa se orientó hacia el fortalecimiento de la competitividad laboral de la ciudad, razón por la cual se decidió focalizar la identificación de los perfiles ocupacionales en los sectores estratégicos de la ciudad, definidos en gran parte, por la Agenda Interna de Competitividad. Esta decisión se sustenta en la idea de que una buena parte de la competitividad económica se juega en la calidad y capacidad del recurso humano, como uno de los principales factores de innovación y productividad de los sectores estratégicos. Con esta perspectiva, durante 2007 y 2008 se identificaron perfiles en cinco sectores estratégicos a saber: Agroindustria, Autopartes, Cosméticos y productos de aseo personal, Prendas de vestir y Transporte y Logística. Actualmente, se está trabajando en las áreas de Salud, Cuidado humano y Biotecnología<sup>37</sup>.

Así mismo, en el ámbito de la *orientación*, se fortaleció la oferta de los espacios de difusión de la información recolectada sobre perfiles ocupacionales y sectores estratégicos, desarrollando un curso de formación a docentes de colegios oficiales en estrategias de orientación. Este espacio de formación tuvo la intención de generar capacidades en algunos colegios distritales para aproximar a los jóvenes de grado décimo y undécimo a la economía bogotana y a las posibilidades que ella puede brindar en términos ocupacionales.

Los aprendizajes de la primera y segunda fase señalaron como una de las principales conclusiones la necesidad de difundir de forma más masiva y sistemática, los desarrollos que arrojaba el monitoreo de las ocupaciones y nuevas formas de trabajo. Ello implicó fortalecer aún más el tema de la orientación, ampliándola a un público más amplio que los jóvenes, reconociendo que la

---

<sup>37</sup> En la actualidad, como resultado del componente de monitoreo, el Programa cuenta con ocho estudios de caracterización sectorial, 246 perfiles en cinco sectores estratégicos, cinco análisis de tendencias de recurso humano. Para mayor información sobre el componente de monitoreo contacte a [aortegon@maloka.org](mailto:aortegon@maloka.org).

Por otro lado, es importante anotar que uno de los retos futuros del Programa es ampliar el foco de información desde los sectores estratégicos para el desarrollo económico, hacia los sectores estratégicos para el desarrollo integral e incluyente, lo cual involucra los ámbitos de la cultura, el arte, el deporte, los servicios sociales, etc.

orientación es un proceso necesario a lo largo de toda la vida productiva y no solamente en el inicio de la trayectoria profesional u ocupacional. Siendo éste el objetivo, la tercera fase se concentró en el diseño del Sistema Distrital de Orientación Socio-ocupacional, actualmente llamado Ubíkate, con la intención de que los habitantes de Bogotá tengan una instancia donde informarse acerca de los requerimientos de recurso humano de su economía y los requisitos de formación que de ellos derivan, así como gestionar capacidades para construir y gestionar su trayectoria de vida/trabajo<sup>38</sup>.

Como fruto de este largo recorrido, el presente texto compendia los principales resultados obtenidos en el proceso en el ámbito de orientación que se concretan fundamentalmente en Ubíkate. De tal manera, se muestra cómo Ubíkate tiene como propósito poner a disposición de la ciudadanía conocimiento sobre las condiciones y necesidades del mercado de trabajo bogotano, usualmente reservado para algunos pocos, y articular tal conocimiento con las expectativas de desempeño laboral y de crecimiento personal de los ciudadanos desde la perspectiva de un desarrollo equitativo, integral y sostenible.

Antes de entrar en materia, es importante señalar que Maloka participa en esta iniciativa pues la entiende como una estrategia dentro de su misión en la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. El proceso de monitoreo y orientación en nuevas formas de ocupación, aporta a una transformación cultural, cuya intención es llevar a las personas, los empresarios y a las instituciones de educación superior y de formación para el trabajo, a cambiar sus percepciones, actitudes y acciones en torno a esa apropiación social, y a involucrar la ciencia, la tecnología y la innovación como parte de su vida y como elementos asociados a su trayectoria laboral. Por ello, Maloka se convierte en un mediador del conocimiento sobre las dinámicas del mercado de trabajo hacia los actores ya mencionados, con el objeto de que este proceso promueva el

---

<sup>38</sup> La trayectoria de vida/trabajo se entiende como una experiencia social que se construye en el tiempo y que está condicionada por el lugar del sujeto y su relación con la cultura, la sociedad y el mercado. Este concepto involucra la indivisibilidad del trabajo y la vida, pues el primero forma parte integral de la forma en que cada persona se integra al mundo social, construye hábitos y estilos de vida y desarrolla visiones de mundo.

mejoramiento de la competitividad laboral y la innovación en la ciudad, a la vez que la calidad de vida y el nivel de participación de las personas.

## UNA ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN PARA BOGOTÁ

Para el Programa de Monitoreo y Orientación sobre Nuevas Formas de Trabajo y Ocupación, una parte importante de la competitividad laboral se juega en la información que tiene el recurso humano sobre las demandas del mercado de trabajo y sobre la formación que necesitan las personas para satisfacer tales demandas. Es por ello que el monitoreo de los requerimientos de recurso humano para la ciudad debe ser útil no solamente para dar señales a los sectores económicos sobre sus tendencias de cambio y desarrollo productivo, o para ayudar al sector educativo a ser más pertinente con respecto a las necesidades de formación para el trabajo, sino que además debe emplearse para permitir que las personas conozcan las dinámicas y exigencias del mercado laboral y puedan tomar decisiones informadas sobre su trayectoria ocupacional.

En este orden de ideas, el objetivo principal de Ubíkate es **facilitar la articulación y armonización de los intereses, expectativas y necesidades de las personas con las oportunidades y requerimientos de la ciudad en términos de capital humano**. La apuesta se dirige a que el sistema desarrolle procesos de orientación que permitan mejorar el capital humano de la ciudad, motivando a las personas a integrarse productivamente a los sectores más estratégicos, con la calificación adecuada, al tiempo que hace más transparente y accesible la información sobre el mercado de trabajo. Ello constituye un aporte a una meta mayor de tener una ciudad más competitiva, con mayor calidad de vida y desarrollo incluyente. Se espera también que la iniciativa aporte a la *construcción de proyectos que apunten a un balance entre la vida y el trabajo de las personas* (proyectos de vida/trabajo), a través de los cuales puedan tener un desarrollo personal integral y satisfactorio, además de participar activamente en la sociedad. De tal manera, la orientación socio-ocupacional está guiada por un principio de

*desarrollo sostenible e incluyente*, un desarrollo para todos y todas.

Para que ello sea posible, es establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Coadyuvar al reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades individuales que habiliten para el empoderamiento, así como la exploración de diversas áreas de desempeño orientando todo ello a la toma de decisiones para un desarrollo integral de las personas estableciendo un balance satisfactorio entre su vida y su trabajo.
- Identificar y fomentar las habilidades que las personas deben desarrollar para gestionar adecuadamente su trayectoria ocupacional, en cada una de las etapas de su vida y de dicha trayectoria.
- Proveer acompañamiento para el apoyo a la toma de decisiones y mejoramiento de las habilidades para enfrentar la búsqueda de trabajo y la gestión de la trayectoria ocupacional.
- Desarrollar estudios e investigaciones sobre problemas, estrategias y asuntos relacionados con la orientación socio-ocupacional en la ciudad, que permitan un mejoramiento permanente del sistema, así como de otras iniciativas que trabajan en este tópico.
- Proveer a la ciudadanía de forma constante, información actualizada sobre el mercado de trabajo y las opciones de formación.
- Establecer contactos o alianzas con actores e instituciones públicas o privadas de la ciudad, que trabajen con diferentes tipos de población en temas de empleabilidad y emprendimiento, para apoyar y/o complementar su labor de orientación, generando un trabajo colectivo.

## EL CONCEPTO DE ORIENTACION SOCIO-OCUPACIONAL

Es importante señalar que el sistema entiende la orientación socio-ocupacional como el conjunto de procesos y actividades encaminadas a ayudar a las personas a tomar decisiones informadas sobre educación, formación y profesión, y a gestionar su trayectoria ocupacional. La orientación socio-ocupacional se diferencia conceptualmente de la orientación vocacional y profesional. En primer lugar, la socio-ocupacional no considera la “vocación” como un producto natural o meramente psicológico de cada persona. Más bien entiende que esta vocación o deseo de emprender una actividad está socialmente condicionada y obedece en gran parte a la experiencia y contexto en el que transcurre la vida de una persona, así como a las oportunidades reales que tienen las personas. Ello implica que por una parte, quien tiene una referencia o experiencia limitada de las posibilidades de desempeño en el mundo del trabajo, seguramente tendrá también restringidas opciones de vocación, y por otra, la decisión vocacional debe tener en cuenta las redes y contextos de la persona.

En segundo lugar, aunque la orientación profesional y la socio-ocupacional pueden ser considerados como sinónimos, la noción de “profesión” puede dar lugar a ciertas ambigüedades. Tradicionalmente la orientación profesional se ha vinculado casi exclusivamente con el desarrollo de habilidades para buscar empleo: elaboración de hojas de vida, enfrentar entrevistas, etc. En contraste, la orientación socio-ocupacional, además de lo anterior, busca también generar habilidades para conocer y comprender el mundo productivo y del trabajo, de tal manera que el sujeto construya estrategias y acciones para gestionar una trayectoria ocupacional antes que simplemente encontrar un puesto de trabajo.

En el marco de estas ideas, el propósito de articulación de los recursos y necesidades del individuo con las oportunidades y necesidades del entorno que tiene Ubikate, supone trabajar la orientación desde la triada autoconocimiento/empoderamiento, conocimiento del mundo de la formación, y

conocimiento del mundo productivo y del trabajo, con el objeto de que las personas tomen decisiones coherentes con sus expectativas y con los requerimientos de la ciudad, a la par que desarrollan habilidades para gestionar su trayectoria:

**A. Autoconocimiento/empoderamiento:** Esta categoría de trabajo señala la importancia de que los sujetos sepan reconocer con claridad los recursos con los que cuentan y las necesidades y expectativas que tienen para construir su sentido y propuestas de vida/trabajo. En este autoconocimiento/empoderamiento cuentan varios elementos:

- *Historia del individuo:* la historia define en gran parte los imaginarios y referentes sobre el trabajo y el proyecto de vida. El tipo de trayectoria profesional de los padres, el tipo de instituciones educativas que ha transitado y la trayectoria que allí se vivió, las experiencias de trabajo, etc., son aspectos de la vida que son importantes al momento de conocerse y saber las capacidades y limitaciones, así como identificar y reflexionar sobre las expectativas.

- *El capital social del sujeto:* cada persona está inmersa en un contexto que otorga diferentes posibilidades a sus planes. Este contexto otorga redes de contacto en las cuales puede fluir información valiosa para los intereses, así como influencias para acceder a oportunidades. Entre estas redes, cuenta la familia, los pares y profesores en las instituciones de formación, las comunidades cercanas (barrio, comunidades parroquiales, grupos de voluntariado, etc.), los compañeros, socios, y/o superiores en el trabajo, y otras redes más institucionalizadas como asociaciones profesionales, gremios, sindicatos, etc. Entre más amplia y socialmente heterogénea es la red, mayor es la información y la capacidad de influencia (Katzman, 1999).

- *Habilidades y conocimientos:* se entiende como las aptitudes y competencias que pueden aplicarse al trabajo pero que no necesariamente se restringen a lo técnico, por ejemplo, capacidad de trabajo en grupo, habilidades para la administración de recursos y organización de eventos, manejo de conflicto,



etc. También incluye conocimientos de tipo técnico que sean directamente aplicados al trabajo como conocimientos de idiomas, electricidad, sistemas, y demás de tipo más o menos complejo, que integren un saber con el saber hacer.

- *Condiciones sociales*: éstas condiciones como el género, la edad, la condición socio-económica, la capacidad de acceso a recursos, entre otros, inciden en las necesidades a corto, mediano y largo plazo de las personas, con lo cual son un factor clave en la definición de posibles trayectorias que las personas pueden abordar y en sus representaciones de futuro (Guichard, 1995).

- *Estilos de vida*: los sentidos que se le otorgan al trabajo, el uso e importancia del tiempo libre, los hábitos de estudio, las proyecciones acerca de la vida y consumo, etc., tienen también un papel clave en las decisiones sobre la trayectoria de vida/trabajo pues inciden en el tiempo que un sujeto dispone para dedicarle a la formación, al trabajo, el valor que le otorga al dinero, al servicio a los otros, etc.

**B. Conocimiento del mundo de la formación**: siendo el aprendizaje una variable clave de la construcción de trayectorias de vida/trabajo, conocer y analizar las oportunidades que brinda el medio y saber cómo acceder a ellas es vital para la orientación.

No se trata solamente de saber qué programa académico elegir; cuando se habla del mundo de la formación se alude a conocer un complejo conjunto de opciones que van desde la modalidad de formación, hasta la educación formal a lo largo de la vida, que incluye tener una capacidad analítica y un criterio para seleccionar tipos de formación, instituciones, tiempos para la formación, modalidades de aprendizaje, etc., que se adapten a las condiciones particulares de cada cual, sean pertinentes y que ofrezcan calidad en los procesos. Así mismo, implica identificar, reflexionar y apropiarse de los aprendizajes en espacios informales como los del propio trabajo y/o experiencia de vida, que constituyen parte de la formación de los sujetos.

**C. Conocimiento del mundo productivo y del trabajo:** Como su nombre lo indica el mundo productivo y del trabajo es complejo, pero también cambiante e incierto. Prepararse para afrontar esa incertidumbre y complejidad es clave para construir trayectorias satisfactorias. Ello implica un conocimiento general y permanentemente actualizado de los cambios en el entorno productivo y económico, así como del mercado laboral específicamente. La aproximación al mercado de trabajo implica también conocer opciones y estrategias para la búsqueda de empleo o inicio de emprendimientos, así como, afrontar situaciones sociales propias del desempeño laboral como las relaciones de jerarquía, las relaciones de pares en el trabajo, el desempleo, las posibilidades de ascenso, los ritmos del trabajo, etc.

### **A QUIÉNES UBIKAMOS...**

La orientación socio-ocupacional es por su naturaleza un servicio dirigido a todas aquellas personas que son económicamente activas y/o que tienen intenciones de serlo en el corto plazo, ya sea porque buscan empleo por primera vez, porque van a emprender formación, o porque se están formando para ingresar al mundo del trabajo.

Por supuesto, esta población objetivo, además de numerosa, es altamente heterogénea, lo cual obliga a caracterizar, clasificar y precisar los grupos que son objeto Ubíkate. Hay por lo menos dos ejes que, combinados, dan lugar a diferentes grupos poblacionales con particularidades y necesidades de orientación específicas. Dichos ejes son la trayectoria ocupacional<sup>39</sup> y la condición educativa de las personas. Estos además están cruzados por otros tres factores que los condicionan y dan forma a diferentes necesidades en torno a orientación, formación, trabajo, etc., a saber: edad, sexo y condición socioeconómica.

---

<sup>39</sup> La trayectoria ocupacional involucra el cambio de actividad laboral varias veces a lo largo de la vida, probabilidades de períodos cesantes, y la prolongación de la edad activa, entre otros. Aunque inicia con la primera actividad ocupacional (sea esta empleo, autoempleo o no remunerada) y/o la formación orientada al trabajo o la profesión, todo lo que viene después es incierto y depende de la forma en que se decide y construye la propia trayectoria, condicionado a su vez por la edad, el sexo, y nivel socioeconómico

De acuerdo con dichos ejes y factores, se da lugar a dos tipos de orientación que son objeto del sistema: la orientación inicial y la permanente.

a. Orientación inicial: Destinada a aquellos que están en proceso de iniciar su trayectoria ocupacional y desconocen por completo o en cierta medida sus recursos individuales, así como el mundo de las ocupaciones y la formación. Su objetivo es ayudar a las personas a tomar una primera decisión en torno al futuro ocupacional de corto y mediano plazo sobre la formación inicial y/o la inserción en su primer empleo. Por estas características, pone el énfasis en la articulación entre el conocimiento de sí mismo, el trabajo sobre la autoestima, y el contraste de éstos con el conocimiento del mundo de la formación y el productivo.

b. Orientación permanente: está dirigida a quienes ya tienen alguna experiencia en el mercado de trabajo. Su objetivo es acompañar a las personas en la toma de decisiones frente a la recalificación, actualización y/o procesos de cambio o reconfiguración de empleo, que apunten a construir trayectorias flexibles pero coherentes, lo cual aparece como una cualidad importante para enfrentar con mayor éxito el mercado de trabajo. Se concentra básicamente en el conocimiento del mundo de la formación orientado a decidir modalidades y programas de actualización (postgrados, diplomados, cursos específicos, etc.), acompañado de información muy específica sobre ocupaciones, así como del desarrollo de habilidades más concretas de búsqueda y mantenimiento del trabajo, la exploración de posibilidades de generación de autoempleo o emprendimiento, así como en el mejoramiento de perfiles personales ocupacionales.

Estos dos tipos de orientación se concretan en la clasificación de subgrupos al interior de la población objetivo del sistema que se explica en el siguiente esquema:

ORIENTACION INICIAL		ORIENTACION PERMANENTE			
Decisión y proceso en torno a formación	Inserción inicial en el mercado de trabajo	El empleo y sus cambios	Pérdida de empleo y desocupación	Autoempleo y emprendimiento	Prolongación de la vida activa o jubilación
No escolarizados con menos de secundaria completa					
Bachilleres					
Formación para el trabajo, técnicos y tecnólogos					
Profesionales universitarios					
Postgrados					

### **ESTRATEGIAS DE UBÍKATE**

Para ofrecer orientación inicial y permanente, Ubíkate tiene como primer eje fundamental la relación ciudadano – desarrollo productivo. No es solamente el individuo aislado a partir únicamente de sus habilidades e intereses el que define su trayectoria ocupacional. Tampoco son las tendencias y/o política económica la que determina las vocaciones de los ciudadanos y las áreas en las que deben desarrollarse. Es en la relación de estas dos esferas en las que se construyen propuestas de vida/trabajo que son pertinentes para las condiciones y necesidades económicas, sociales y culturales de la ciudad, y sobre todo, de un desarrollo incluyente. Es por ello que esta articulación o relación se establece

como el centro del sistema.

Por otro lado, la noción de orientación en la que se apoya Ubíkate está a su vez basada en la articulación de información, asesoría<sup>40</sup> y experiencia en el proceso de orientación. Las dos primeras han sido los ejes clásicos sobre los cuales ha trabajado la orientación vocacional, profesional y la laboral. Se informa a las personas sobre las opciones y programas de formación, las oportunidades de trabajo, etc.; también se les asesora sobre cómo identificar sus intereses formativos, enfrentar mejor procesos de búsqueda de empleo y selección de personal, entre otros. La experiencia en cambio es mucho menos frecuente en dichos procesos, pese a que las decisiones relacionadas con la trayectoria ocupacional están fuertemente definidas por la experiencia que cada uno tiene a partir de su contexto. Desafortunadamente, no todas las personas tienen experiencias amplias y/o positivas con respecto al mundo del trabajo, lo cual limita ampliamente las decisiones. Anticipar, simular y/o reflexionar sobre las experiencias de las personas con respecto a la vida, el trabajo y la formación, permite hacer consciencia de las causas y cuestionar ciertos intereses y motivaciones, a la vez que abre el panorama frente a nuevas posibilidades antes no presentes en las experiencias previas de la vida cotidiana. De tal manera, intervenir<sup>41</sup> y/o tomar las experiencias como objeto de reflexión resulta vital para el desarrollo de la orientación, puede ayudar significativamente a mejorar las habilidades para tomar decisiones informadas y racionales así como gestionar la trayectoria.

En este contexto, Ubíkate implementa dos estrategias de atención articuladas y complementarias: el sitio web y el espacio físico del sistema. El

---

<sup>40</sup> En este contexto, la noción de asesoría se asimila a la de “coaching” en el sentido de que la asesoría amplía las posibilidades de las personas de ver su realidad y sus opciones, pero partiendo de la base de que el asesorado es quien cuenta con la mejor información de sí mismo y los recursos para resolver las situaciones que enfrenta, en este caso, para decidir en torno a su trayectoria ocupacional. De tal manera, el orientador o asesor no tiene la última palabra ni es el protagonista, sino que su papel está en facilitar el proceso para el asesorado.

<sup>41</sup> Un ejemplo de intervención sobre las experiencias lo constituyen los juegos de rol referidos al mundo del trabajo en los que se pueda involucrar a jóvenes o a adultos. Simular acciones y decisiones frente a situaciones que se puede eventualmente encontrar en el mundo del trabajo (desempleo, ascenso, conflictos, competencia, etc.) y enfrentar las consecuencias de las mismas, incluso en forma de juego, ayuda a perfeccionar las habilidades para desenvolverse en el mundo laboral (ver TheRealGame).

entorno virtual pretende aprovechar las ventajas que proveen las tecnologías de la información y comunicación en la difusión y ampliación de servicios y conocimiento. No obstante, esta estrategia virtual no se limita a la provisión de información, sino que a través de la interactividad, permite crear una experiencia para el usuario en torno a los aspectos de su trayectoria de vida/trabajo, su reflexión y planeación, gracias a diferentes estrategias como los juegos de rol, los videos, las historias de vida, etc.

Por su parte, el espacio físico de Ubíkate, situado en Maloka, está pensado para facilitar las relaciones cara a cara entre el facilitador de la orientación y su asesorado, las cuales son imprescindibles para dicho proceso. Así mismo, el espacio genera ambientes de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de gestión de la trayectoria de vida/trabajo a través de actividades individuales como la asesoría, y actividades colectivas como talleres especializados.

De acuerdo con estos ejes transversales y las estrategias de atención ya descritas, el Sistema Distrital de Orientación Socio-Ocupacional desarrolla los siguientes servicios:

### **1. Orientación socio-ocupacional a la ciudadanía**

Esta orientación incluye la inicial y la permanente, las cuales fueron descritas previamente. Ello implica que el servicio de Ubíkate está pensado para adaptarse a las condiciones y requerimientos de cada grupo poblacional, por medio de la combinación entre la asesoría personalizada, las estrategias estandarizadas que se diseñen para cada tipo de población (talleres, cursos virtuales, seminarios, etc.) y la provisión de información a través de la web.

## **2. Investigación y desarrollo en el ámbito de la orientación socio-ocupacional**

Por otra parte, el proceso no se detiene en la acción directa sobre la ciudadanía. Lograr los alcances que se propone Ubíkate implica plantearse formas de impulsar procesos de orientación en instituciones educativas y/o relacionadas con la productividad, al igual que tener un seguimiento y mejoramiento permanente de los procesos propios del sistema y de la orientación.

En este orden de ideas, el sistema está en capacidad de prestar como servicio, la asesoría a cualquier entidad que quiera desarrollar este tipo de procesos a partir de los lineamientos en torno a las habilidades que Ubíkate va identificando y que se proponen como aquellas que permiten gestionar la trayectoria ocupacional, objetivo primordial de la orientación. Este componente puede tomar la forma de presencial y/o virtual de acuerdo a las necesidades y características de las instituciones interesadas.

## **3. Información sobre ocupaciones y tendencias laborales**

El Programa Distrital de Monitoreo y Orientación sobre las Nuevas Formas de Trabajo y Ocupación, marco en el cual opera Ubíkate, tiene como uno de sus componentes el levantamiento de perfiles en ocupaciones nuevas, emergentes y en transformación, por un lado, y por otro, de tendencias ocupacionales en sectores estratégicos para la competitividad de la ciudad. En este contexto, el sistema es la herramienta para difundir esta información, ya que resulta clave para los procesos de orientación.

## REFERENCIAS

Garrido, L. (2004). "El futuro de la relación entre la formación y la ocupación". En: Cruz, L. (ed). España 2015: Prospectiva social e investigación científica y tecnológica. Ministerio de educación y ciencia. Fundación española para la ciencia y la tecnología. Madrid. Pp. 145-186.

Gómez, V y Célis, J (2006). Pregrados profesionales en áreas tecnológicas. Una alternativa a la Ley 749/02". Informe Técnico Final. Universidad Católica de Colombia. Bogotá.

Guichard, Jean (1995) La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Alertes. Barcelona

Katzman, R (1999). Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. CEPAL. Montevideo.

OCDE (2004). Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias. OCDE. París.



#### **4.5. CÓMO SE LLEVA A CABO LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS DE VALLEDUPAR**



Ps. ELBERTO ANTONIO PLAZAS PÁEZ

Ps. RODRIGO DE JESÚS APONTE PENSO

Ps. SARA ELVIRA ARIZA LÓPEZ

[sarariza8@hotmail.com](mailto:sarariza8@hotmail.com)

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

Valledupar, Colombia

## RESUMEN

En este estudio se buscó determinar cómo se realiza la Orientación Profesional (O. P.) en los Colegios Públicos de la ciudad de Valledupar. Se realizó encuestas a orientadores de cinco colegios y 215 estudiantes de último grado de seis colegios. Se encontró que en la mayoría de los colegios hay orientador, aunque no en todos es dicha persona quien realiza la O. P. sino una universidad. La O.P. no se realiza en la jornada nocturna. La mayoría de Orientadores no son psicólogos y dedican pocas horas a esta actividad en el año, sin embargo, los estudiantes reconocen como óptimo el proceso. Sin embargo se presentaron discrepancias importantes entre los datos dados por los estudiantes y los orientadores.

## INTRODUCCIÓN

La Orientación Profesional (O. P.) es uno de los campos aplicados más importantes de la psicología educativa. Su desarrollo tiene una larga historia que inicia a comienzo del siglo XX con la aplicación al campo educativo de las primeras pruebas psicológicas inspiradas en la psicología diferencial desarrollada por Galton y las pruebas de inteligencia de Catell y Bidet (Crites, 1975). En 1937 la Asociación Nacional Americana de Orientación Vocacional la definió como “...el proceso por el que se ayuda a una persona a elegir una ocupación, a prepararse para ella, ingresar y progresar en ella”; e 1951 Super propuso la siguiente definición: “es el proceso por el que se le ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen integrada de sí mismo y su rol en el mundo del trabajo, a someter a prueba este concepto con la realidad y a convertirlo en realidad para satisfacción de sí mismo y beneficio de la sociedad” (Crites, 1975). Según Castaño (1983), la O. P. implica tres aspectos:

1. El aspecto procesal, ya que se concibe como un proceso de maduración y aprendizaje de carácter continuo e ininterrumpido, que se da a lo largo de la vida, y no debe limitarse a algunos momentos críticos.
2. La dimensión técnica, consistente en la exploración de las características del individuo (diagnóstico), los métodos para estimar las exigencias de las profesiones y la evaluación de las posibilidades de una persona frente a éstas (predicción), con el fin de llegar a una decisión realista y racional.
3. El aspecto humano, ya que implica una relación de ayuda hacia una persona en estado de indecisión.

Para Rivas (1995) la conducta vocacional es la resultante de dos tipos de procesos: los sociogenéticos y los psicogenéticos. Dentro de los sociogenéticos encontramos o supraindividuales, como los denomina Osipow (1983) encontramos: la familia, la estructura del mundo laboral, el sistema educativo y el fortuismo situacional. Los factores psicogenéticos son especialmente importantes, ya que *“...las características individuales , tomadas como condicionantes, son todo aquello perteneciente al bagaje del individuo y que de una u otra forma son objeto de evaluación respecto al mundo ocupacional, y señalan tanto los límites como las potencialidades, primero respecto al mundo ocupacional y después al profesional”*; entre ellos tenemos: la historia personal, la historia educativa, el género, la pertenencia a minorías, aptitudes, capacidades e inteligencia, los intereses y la personalidad.

Existen diferentes enfoques teóricos en la O. P., entre los más importantes podemos citar a (Rivas 1993):

1. El enfoque de rasgo: Basado en la psicología diferencial, su función es la de medir variables psicométricas en el individuo para asesorar de acuerdo a

su perfil las profesiones que más se ajusten a éste. Este enfoque ha sido el más tradicional y extendido; un exponente de este enfoque es Crites (1975, 1983).

2. El enfoque sociológico: Esta dirigido a asesorar de acuerdo a la demanda laboral existente en un momento determinado en un sitio determinado; lo importante es el ajuste del individuo a las condiciones del medio. Uno de los autores que ha expuesto más exhaustivamente las condiciones sociales de la conducta vocacional ha sido Tolbert (1978)
3. Teorías psicodinámicas: Desde el punto de vista psicoanalítico se han propuesto perspectivas para la O. P., que en algunos casos se convierte en un inicio para un proceso analítico con un propósito más amplio.
4. Teorías evolutivas: De la mano de autores como Donald Super (1957), Eli Ginzberg (Ginzberg y otros, 1956) y David Tiedman, ha ganado fuerza en las últimas décadas frente al enfoque de rasgo; su objetivo es describir cómo se desarrolla la conducta vocacional a lo largo del ciclo vital.
5. Teoría cognitivo-conductual: Krumboltz (1966, 1976 y Krumboltz & Baker, 1973) propuso un modelo de toma de decisiones para la O. P. fundamentado en la teoría del aprendizaje social para enfrentar el problema de la indecisión vocacional.
6. Teoría de la toma de decisiones: Autores como Gelatt (1962) y Kaldor y Zytowsky (1969) se comenzaron a proponer modelos de O. P. fundamentados en el Análisis de Decisiones, como teoría prescriptiva para asesorar en la elección de carrera. Un modelo más reciente que integra avances posteriores en el Análisis de Decisiones como los de Keeney y Raiffa (1976, Hammond, Keeney y Raiffa, 1999), es el de Plazas (2005).

El objetivo de este estudio es determinar la forma en que se lleva a cabo al O. P. en los colegios públicos de la ciudad de Valledupar, con el objeto de establecer la calidad de éstos y el posible aporte que la Universidad pueda realizar al mismo para mejorarlo.

## MÉTODO

**SUJETOS:** Se obtuvieron datos de siete colegios públicos de la ciudad de Valledupar, donde se encuestó a 5 aplicadores de orientación profesional y 215 estudiantes de grado 11, tomando un curso de dicho grado por colegio. En uno de los colegios no se obtuvo información de los estudiantes porque al momento de realizar la encuesta no se había llevado a cabo dicho proceso con ellos y este iba a ser asumido por una universidad.

**DISEÑO:** Investigación de encuesta.

**PROCEDIMIENTO:** Se diseñaron tres formatos de encuesta tendientes a conocer cómo se lleva a cabo la orientación profesional en los grado 11<sup>o</sup> de los colegios públicos de Valledupar; un primer formato era para los rectores, para determinar su conocimiento acerca del proceso, un segundo formato era para los profesionales encargados de la orientación profesional (ver Anexo 1) y un segundo formato para los estudiantes (ver Anexo 2). Se obtuvo un listado de los colegios públicos del municipio de Valledupar y de allí se contactó a varios establecimientos, concertando citas con los rectores o los encargados de la orientación profesional. De 24 colegios públicos que están dentro del casco urbano de la ciudad, se trató de seleccionar una muestra de al menos ocho colegios, sin embargo, en varios colegios por asuntos logísticos no se pudo concertar cita. En ninguno de los colegios se logró aplicar la encuesta con los rectores de los colegios, pero según indagaciones dicha información no era necesaria, pues los rectores no andan al tanto de los detalles de tales procesos. En algunos de ellos se recomendó la aplicación de las encuestas a los encargados del proceso, pero de dos colegios no devolvieron los formatos. Debido a la naturaleza de la información recogida el análisis de esta fue únicamente de frecuencias.

## RESULTADOS

Se tomó información de siete colegios: seis en la jornada de la mañana y una en la jornada de la noche. De los siete colegios en cinco se entrevistó al encargado del proceso de orientación profesional (O. P.), y en seis se encuestó a los estudiantes. En la tabla 1 presentamos resumida esta información, nominando a los colegios con letras mayúsculas para evitar particularizaciones. Es importante anotar que el colegio D, donde se aplicó la encuesta a la jornada nocturna, no tiene quién realice la orientación profesional y en el colegio G, el psicoorientador no lleva a cabo el proceso sino que se delega a una universidad privada, como al momento de realizar la entrevista no se había adelantado proceso alguno en dicho colegio, no se encuestó a los estudiantes. En el colegio E, aunque tiene psicoorientador no devolvieron la encuesta de dicha persona.

Tabla 1. Respuesta a las primeras preguntas de la encuesta

Colegio	A	B	C	D	E	F	G
Jornada	Diurna	Diurna	Diurna	Noc	Diurna	Diurna	Diurna
Existe encargado de la orientación profesional	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Encuesta al encargado de la orientación profesional	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Formación	Psicólogo	Esp. en O. P. y Dllo Humano	Lic. en psicopedagogía Estudiante pregrado psicología		Información no disponible	Psicopedagogía	Esp. en O. P. y Dllo Humano
Entrevista a estudiantes	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO

No de estudiantes encuestados	29	38	50	35	39	24	
Edad promedio	16.07	17.05	16.48	23.6	16.24	16.56	
Afirma haber tenido un proceso de O. P.	29	38	33 (66%)	0	25 (64%)	22 (91.6%)	
Niega haber tenido un proceso de O. P.	0	0	17 (34%)	35	14 (36%)	2 (8.4%)	

De las cinco personas encargadas del proceso en el colegio, con quienes se obtuvo el formato de la encuesta, solo una es psicóloga, dos son psicopedagogas, una de ellas está estudiando actualmente el pregrado en psicología y dos son licenciados con especialidad en Orientación Profesional y Desarrollo Humano. De ellos cinco solo dos tienen las bases en conceptos de psicología y psicometría para una adecuada aplicación e interpretación de pruebas psicológicas.

De los seis colegios en los que se encuestó a los estudiantes, en tres (A, B y F) hay acuerdo en que se recibió un proceso de O. P. En el colegio D hay acuerdo en que no se recibió el proceso, teniendo en cuenta que la muestra es de la jornada nocturna y no hay persona asignada a dicho proceso. En los colegios C y E no ya acuerdo sobre esta pregunta, aproximadamente 2 de cada 3 estudiantes dice haberlo recibido y la tercera parte restante no.

En la tabla 2 mostramos las respuestas a las preguntas 4 a 7 de la encuesta por parte de los aplicadores de O. P. Exceptuando la cuarta, estas son preguntas abiertas que pretendían que los aplicadores describieran el proceso en sus propias palabras.

Tabla 2. Respuestas a las preguntas 4 a 7 de la encuesta a orientadores.

Colegio	A	B	C	F	G
4. ¿Aplica proceso de O. P.?	SI	SI	SI	SI	NO
5. ¿Cuánto tiempo dedica a la O.P.?	1 vez al mes	4 veces al año	El necesario	Último trimestre del año	
6. Describa brevemente el proceso:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charla sobre aptitudes</li> <li>• Charla sobre intereses</li> <li>• Charla sobre valoración de sí mismo</li> <li>• Exploración profesional</li> <li>• Cómo hacer la elección correcta</li> <li>• Aplicación test</li> <li>• Información universidades</li> <li>• Información carreras</li> <li>• Abordaje Educación superior</li> <li>• Entrevista individual</li> <li>• Convenio con otras universidades</li> <li>• Exploración vocacional desde 9º</li> <li>• Asesoría de los profesores de cada área</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>X</li> <li>X</li> <li></li> <li></li> <li></li> <li>X</li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li>X</li> <li></li> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> <li>X</li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> </ul>	
7. ¿Cuál es el fundamento teórico del proceso?					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas psicométricas</li> <li>• Teoría sobre elección de carrera</li> <li>• Información sobre revistas, periódicos e internet</li> <li>• Proyecto de exploración vocacional</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>X</li> <li></li> <li></li> <li></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>X</li> <li>X</li> <li></li> <li></li> </ul>	



En la respuesta a la pregunta cinco podemos ver en primer lugar que hay bastante disparidad respecto al tiempo dedicado a la O.P. entre los colegios y también que el tiempo dedicado es bastante poco. En el colegio C no se especifica el tiempo. En la pregunta seis observamos que también existe mucha diversidad en la serie de actividades que se llevan a cabo en el proceso de O.P. De los cinco, dos dejan el proceso en manos de una universidad (B y G). Respecto a la pregunta siete, la mayoría de los referentes son técnicas, pero no teorías, y ninguno menciona algún autor sobre el que base su proceso. Este resultado es bastante esperable debido a que la O.P. ha sido una actividad propia de la psicología aplicada que tradicionalmente ha estado alejada de la ciencia básica.

En la tabla 3 encontramos los resultados a la pregunta 4 para el formato de estudiantes y 8 para el formato de orientadores, que especifica la aplicación de técnicas específicas en el proceso de O.P. Aquí integro ambas encuestas y presento los resultados de aplicadores y estudiantes.

Tabla 3. Respuestas a la pregunta 4 de las encuesta a estudiantes y 8 de la encuesta a aplicadores

COLEGIO	Rpt	A		B		C		D		E		F		Total
		E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	
a. Dar información sobre la oferta de orientación profesional en la región	SI	27	X	38	X	28		2		30		6		131
	NO	2		0		19		33		7		11		72
	NR	0		0		3	X	0		2		7	X	12
b. Dar información sobre la demanda laboral en la región.	SI	18	X	32	X	13		4		20		3		90
	NO	11		6		33		31		17		14		112
	NR	0		0		4	X	0		2		7	X	13
c. Aplicación de pruebas de	SI	28	X	33	X	35		1		23		12	X	132
	NO	1		5		14		34		16		9		79

personalidad	NR	0		0		1	X	0		0		3		4
d. Aplicación de prueba de intereses	SI	22	X	31	X	33	X	3		18		15	X	122
	NO	7		7		16		32		19		8		89
	NR	0		0		1		0		2		1		4
e. Aplicación prueba de aptitudes	SI	28		33	X	36		0		25		17	X	139
	NO	1	X	5		13	X	35		14		0		68
	NR	0		0		1		0		0		7		8
f. Determinar el perfil vocacional del estudiante	SI	12		36	X	39		2		26		18	X	133
	NO	2	X	2		10		33		12		3		62
	NR	0		0		1	X	0		1		3		5
g. Desarrollo de proyecto de vida	SI	27	X	37	X	24		1		35		15	X	139
	NO	2		1		25		34		3		7		72
	NR	0		0		1	X	0		1		2		4
h. Enseñar técnicas de toma de decisiones	SI	26		36		24		2		25		7	X	120
	NO	3	X	2	X	24		33		14		12		88
	NR	0		0		2	X	0		0		5		7
h. Seguir un proceso de toma de decisiones	SI	27		37		22		3		18		4		111
	NO	2	X	11	X	26		32		20		12		103
	NR	0		0		2	X	0		1		8	X	11

En la tabla se exponen en la primera columna un conjunto de técnicas o estrategias llevadas a cabo en la orientación profesional. Al frente de cada técnica hay tres filas, las dos primeras: SI y NO corresponden a las opciones de respuesta presentadas en ambas encuestas, mientras que NR corresponde a no respondido. Debajo de la columna de cada colegio están dos columnas: E y A. E hace referencia a las tasas de respuesta de los estudiantes para cada opción y A a la respuesta de cada orientador de cada colegio.

Sobre los resultados en general de los estudiantes, encontramos que para

todas las técnicas o procedimientos preguntados, exceptuando una, la mayoría respondió que la recibió. La excepción corresponde a la pregunta b. que hace referencia a recibir información sobre la demanda laboral en la región. La pregunta más contestada SI por los estudiantes fue la aplicación de pruebas de aptitudes. Entre los colegios encontramos diferencias muy importantes, mientras que en un extremos están colegios como el A y B, donde para todas las preguntas la gran mayoría respondió SI, en cambio para el D la gran mayoría respondió NO, recordemos de todas formas que el colegio D es el de jornada nocturna. Los colegios C, E y F tienen una alta variabilidad en sus respuestas, como si los alumnos no se pusieran de acuerdo respecto a qué recibieron de O.P.

Sobre las respuestas de los Orientadores, debemos tener en cuenta que la orientadora del colegio B realiza la O.P. por convenio con alguna universidad y habla no de lo que ella imparte sino de lo que los estudiantes reciben en dicho proceso por convenio. El único procedimiento utilizado por todos los orientadores es la aplicación de pruebas de intereses, seguido con tres votaciones por la realización de un proyecto de vida, de resto, existe bastante variabilidad en las respuestas. La única estrategia no aplicada por los orientadores es llevar a cabo un proceso de toma de decisiones con los estudiantes.

Encontramos contradicciones interesantes entre las respuestas de los orientadores y los estudiantes, en particular, los estudiantes mencionan recibir técnicas o procedimientos que los orientadores niegan haber aplicado, por ejemplo: los orientadores de los colegios A y C niegan haber aplicado pruebas de aptitudes, mientras que la mayoría de los estudiantes de estos colegios afirman que sí. En el caso de la pregunta h. sobre el desarrollo de un proceso de toma de decisiones, ningún orientador afirmó haberlo llevado a cabo, pero la mayoría de los estudiantes dijeron que sí.

En el último ítem de ambas encuestas se preguntaba sobre si estudiantes y orientadores percibían algún otro tipo de problemática o servicio donde la Universidad pudiera apoyar a los colegios públicos. En las respuestas dadas por

los estudiantes, la categoría más nombrada fue la obtención de mayor información sobre universidades y programas, también se incluyó la visita a universidades y en los casos de los colegios D y E la implementación de la orientación profesional. Las otras respuestas hacían referencia a servicios y necesidades varios como: dotación de baños, informática, biblioteca, laboratorios, restaurante estudiantil, servicios de enfermería y seguridad en el colegio, así como oportunidades para estudiar con becas.

Sobre las respuestas de los orientadores, estas fueron muy variadas, y la única coincidencia fue información sobre oportunidades de acceso a becas y crédito ICETEX. Otras respuestas fueron: mejorar la aplicación de pruebas psicológicas, mayor difusión de los programas y sus perfiles, mayores visitas a universidades, charlas a padres sobre elección vocacional, entre otras.

## CONCLUSIONES

En la mayoría de colegios se lleva a cabo un proceso de orientación profesional, la única excepción es en una jornada nocturna, puede que en tal caso la jornada sea la variable determinante. En los casos donde el orientador no realiza el proceso, éste es llevado a cabo por una universidad. La mayoría de los orientadores no son psicólogos, por lo tanto no tienen los conocimientos para la aplicación e interpretación de pruebas psicométricas. No existe mucha claridad sobre los fundamentos teóricos del proceso de O.P. que realizan los orientadores. El tiempo dedicado a la Orientación Profesional es bastante escaso; sin embargo, se aplican una gran cantidad de técnicas y procedimientos en este tiempo, donde las más utilizadas son la aplicación de pruebas de aptitudes y el desarrollo de un proyecto de vida. La escasez de pruebas psicométricas en los colegios es una de las necesidades sentidas por los orientadores.

Las necesidades más sentidas por los estudiantes tienen que ver con la falta de información sobre las universidades y los programas ofertados en la

región, así como también hay desconocimiento sobre la demanda laboral en la región. Los orientadores reconocen que no llevan a cabo un proceso de toma de decisiones con los estudiantes. Preocupa la falta de concordancia entre los datos de los estudiantes y los orientadores; parece como si los estudiantes no reconociesen con claridad qué tipo de procedimientos recibieron en la O. P. o no hubiesen entendido las preguntas de la encuesta, lo que hace a sus respuestas poco fiables.

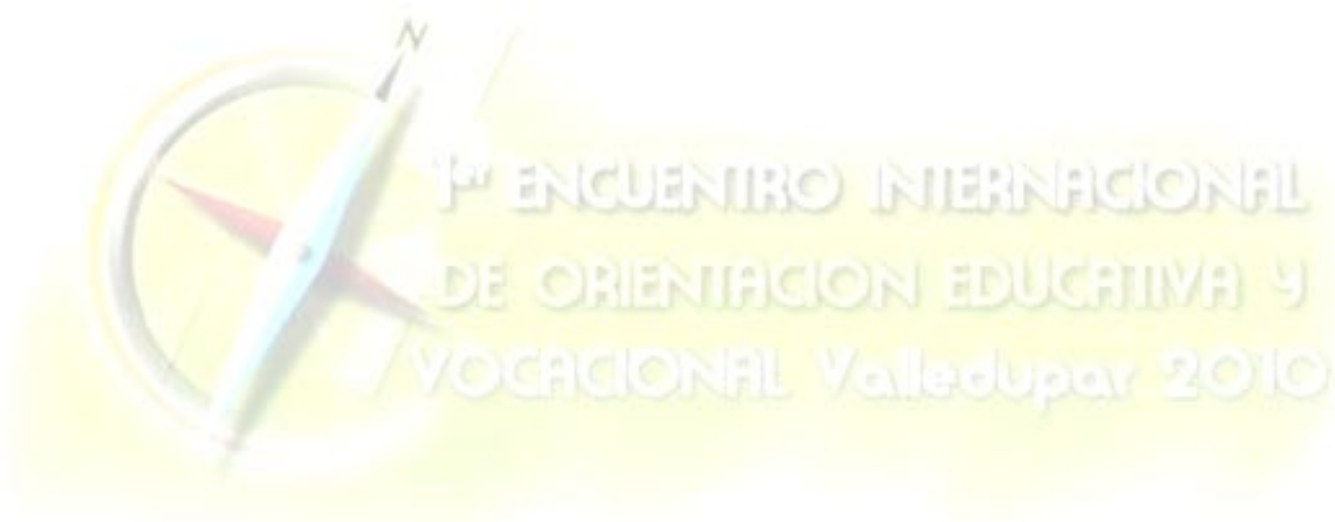
## REFERENCIAS

- Castaño, C. (1983) *Psicología y orientación profesional: Un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- Crites, J. O. (1975) *Psicología vocacional*. Buenos Aires: McGraw Hill.
- Crites, J. O. (1983) *Research methods in vocational psychology*. New Jersey: Hilldale.
- Gelatt, H. B. (1962) Decision making: A conceptual frame of reference for counselling. *Journal of Counselling Psychology*. 9 (3), 240 – 245.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S y Herma, J. (1956) *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press.
- Hammond, J. S., Kenney, R. L. y Raiffa, H. (1999) *Decisiones inteligentes: Guía para tomar mejores decisiones*. Bogotá: Editorial Norma.
- Kaldor, D. R. & Zytowsky, D. G. (1969) A maximizing model of occupational decision-making. *Personnel and Guidance Journal*. 47 (apr) 781 – 788.
- Keeney, R. L. y Raiffa, H. (1976) *Decisions with Multiple Objectives: Preferences and Value Tradeoff*. New York: Wiley.
- Krumboltz, J. D. (1966) Behavioral Goals for Counselling. *Journal of Counselling Psychology*. 13, 153 – 159.
- Krumboltz, J. D. (1976) A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counselling Psychologist*. 8 (1), 71 – 80.
- Krumboltz, J. D. & Baker, R. D. (1973) Behavioral Counselling for Vocational Decision. En *Borrow Carrer Guidance for a New Age*. Boston: Houghton Mifflin, pp 235 – 287.
- Osipow S. (1983) *Teorías sobre la elección de carrera*. México: Trillas.
- Plazas, E. A. (2005) Modelo prescriptivo de toma de decisiones para la orientación profesional. *Revista Universidad de San Buenaventura Medellín*. No 22.
- Rivas, F. (1993) *Psicología vocacional: Enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (1995) La conducta vocacional: proceso de socialización y desarrollo personal. En F. Rivas (editor) *Manual de asesoramiento y orientación profesional*.

Madrid: Síntesis.

Super, D. E. (1957) The Psychology of Carrers: An Introduction to Vocational Development. Nueva York: Harper and Brothers.

Tolbert, E. L. (1978) Técnicas de asesoramiento y orientación profesional. Barcelona: Oikos Tau.



**4.6. ORIENTACION VOCACIONAL: DEL PROYECTO DE VIDA, AL SENTIDO  
DE VIDA**



MG. DIANA PATRICIA HUERTAS RUIZ

[patriciahuertas3@yahoo.es](mailto:patriciahuertas3@yahoo.es)

MG. MARTHA LIGIA CALLE PINTO

[mcinde.upn22@gmail.com](mailto:mcinde.upn22@gmail.com)

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
Bogotá Colombia



“Mire profe, cuando usted me pregunta que voy a hacer cuando salga del colegio, yo lo estoy pensando... pues los “paracos” me ofrecieron que me vaya con ellos, me pagan bien, y ¿sabe? Como a mí no me gusta la violencia, hago una “jugadota”, me estoy tres o cuatro meses y me desmovilizo, así me dan una platica y puedo montar un negocio o si quiero, ¡me pagan la universidad!... En cambio, si no lo hago, ¿en qué voy a trabajar? Ser bachiller sólo sirve para tener contentos a los viejos”

Apartado de una entrevista a un joven de 16 años, grado 11, Colegio Colombia Viva, Barrio Diana Turbay, Bogotá.2005

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la política educativa en Latinoamérica ha estado enmarcada en la educación para el trabajo. En ese sentido el papel de la orientación vocacional cobra relevancia al finalizar el ciclo inicial, al retomar las necesidades de los jóvenes para hacer el balance entre sus aptitudes, intereses, motivaciones, etc. Sin embargo, el escenario de las realidades educativas es definitivamente diferente. Podría afirmarse que la educación para el trabajo carece de procesos serios de orientación vocacional y se limita a preguntarle al “cliente de turno” que le llama la atención en esta etapa de su vida, dicho de paso, que está llena de incertidumbres y cambios. A ello se le suma el hecho de un contexto social y cultural diferente y con ello, unas formas de pensamiento diversas que rompen con las intencionalidades políticas.

Todo ello, ocasiona un pérdida de recursos valiosos tanto para los jóvenes como para los países, cuya fuerza productiva está compuesta por personas que no les gusta lo que hacen y se limitan a cumplir con los mínimos, y en el caso de los países azotados por el narcotráfico, la consolidación de una cultura particular que desdibuja los valores del trabajo y de cómo pensar en la vida misma. Así, la

orientación vocacional se ve retada, pues sus formas tradicionales de test, de información de universidades y de construcción de proyectos de vida, carece de sentido para los jóvenes, quienes elaboran “proyectos de supervivencia”, como el caso del joven citado.

Nuestra experiencia en el campo de la orientación vocacional, nos lleva a replantear el propio paradigma sobre el que ella se encuentra edificada, llevando la reflexión a sus fibras más íntimas y los campos donde la subjetividad humana erige y da prioridad a ciertos valores, a ese espacio cognitivo, emocional y físico, en el que se construyen sentidos con los que se significa el mundo. Con una perspectiva fenomenológica, proponemos que la función de la orientación vocacional y de la misma orientación, debe trascender los espacios de formación para el futuro y realizar una revisión de las estructuras que constituyen el presente de la sociedad y sus individuos, en aras de la construcción y reconstrucción de las subjetividades que dan sentido a la vida misma de los niños y jóvenes y cómo ello afecta la toma de decisiones en las diferentes etapas de la vida, entendiendo que el ser humano siempre se encuentra en formación “de la cuna a la tumba”

Para ello, se revisan planteamientos pedagógicos frente a la orientación vocacional para la construcción del sentido de vida, en el marco del replanteamiento de conceptos como educación para el trabajo, la formación de la subjetividad y la constitución del saber vivir y con-vivir.

### **¿EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO O PARA TRABAJADORES?**

El surgimiento hacia inicios del siglo XX de la orientación vocacional y sus posteriores desarrollos, demuestran que este campo siempre ha estado relacionado con contingencias de los problemas que ocasiona el modelo económico, político y social. Uno de los precursores de la orientación vocacional Frank Parsons, citado por Bisquerra (2002:23) *“Tenía ideas filantrópicas y altruistas.. Se proponía paliar los efectos negativos de la industrialización sobre los*

*jóvenes de clases desfavorecidas mediante la orientación vocacional*". Al parecer estas ideas siguen vigentes, a pesar de ser expresadas a principios del siglo pasado y no por "filantrópicas o altruistas". Gavilán (2006:27) quien realiza un minucioso recorrido histórico de la orientación vocacional, por diferentes naciones y paradigmas, evidencia que la orientación corresponderá con un contexto político y cultural, que para nuestra época se denomina "educación para el trabajo". Pero ¿cuáles son las implicaciones de esta política para la escuela y para la orientación? y específicamente, ¿para la orientación vocacional? Aunque podría realizarse un estudio amplio, a continuación se presentan algunos puntos de reflexión.

Durante las últimas décadas, la política educativa en Latinoamérica ha estado enmarcada en "la educación para el trabajo". El profesor Libreros (2004:24) plantea que las orientaciones en las políticas educativas, han de servir a la transformación del modelo político, social, cultural y económico. Con la introducción de nuevos lenguajes y perspectivas económicas, era apenas lógico el cambio en las finalidades. Las diferentes "recomendaciones" apuntan al "mejoramiento de la calidad de la educación de los países en vía de desarrollo", donde uno de los indicadores de calidad corresponde a la relación escuela y trabajo. Así, una de las principales tensiones, producto de las propuestas de la CEPAL-UNESCO (1992), podría describirse en las palabras del autor:

*"En el eje de la transformación educativa con equidad"... "plantea que el problema central de los países no desarrollados consiste en la no articulación entre el sistema científico-tecnológico y el campo de la producción, situación que responsabiliza a la educación en la medida en la que ha desatendido la formación de fuerza de trabajo que responda a las exigencias actuales del mundo laboral"* (2004:24)

La escuela, entonces, no debe preparar ciudadanos sino trabajadores eficientes, que posean competencias que los lleven a la producción de "calidad". En este marco se desarrolla una legislación que conciben la educación media

(grados 10 y 11 como preparación para el trabajo), se generan políticas de articulación entre las escuelas e institutos técnicos, tecnológicos o universidades tal como se evidencia en el “Plan Sectorial de Educación 2008-2012: “Educación de calidad para una Bogotá Positiva”, entre sus principales proyectos para una educación de calidad se lee: “*La especialización de la educación media y la articulación con la educación superior*”, donde, una de las acciones a desarrollar es “*incorporar la cultura del trabajo y la orientación vocacional y profesional a partir del ciclo cuarto (8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup>)*”. De manera simultánea, se introducen términos como cultura para el trabajo, competencias laborales, competencias socio-ocupacionales, emprendimiento, todas centradas en un manejo instrumental del conocimiento y en la concepción del estudiante como un objeto- trabajador, pues ante sus pocas o nulas posibilidades se le da la “oportunidad” de prepararse para poder ocuparse en “algo”, en épocas de crisis laboral, para que pueda realizar “algún oficio que le permita sobrevivir”, se escucha en algunas instituciones.

Pero el contexto laboral actual, no busca una especie de autómatas que cumpla órdenes. En un mundo en “crisis”, la “incertidumbre es constante”, exige que la formación produzca los que Laval (2004:47) denomina un “*trabajador flexible*” capaz de comprender, interpretar y proponer, pero sobre todo de poseer una autonomía y una autoregulación, especialmente para autocapacitarse, “el aprender a aprender”, será la única posibilidad ante un mundo cambiante e impredecible.

De esta manera, si bien la escuela no puede ser indiferente a la idea de integración y adaptación con el mundo que vivirán los estudiantes en lo relacionado con el trabajo, tampoco puede convertirse en un dispositivo más del mercado y llevar a niños y jóvenes, especialmente de las clases menos favorecidas, a convertirse en trabajadores de bajo perfil, con un destino trazado y con una sola posibilidad de conocimiento técnico. Como lo afirma McLaren (1997:29) “*De esta forma, la continuidad intergeneracional está garantizada; los estudiantes pertenecientes a la clase obrera consiguen trabajos propios de la clase obrera; los estudiantes acomodados obtienen empleos que ofrecen mejores*

*oportunidades de desarrollo, aventajando así sus vidas y las de sus hijos”.*

El trabajo, como una de las actividades más importantes que desarrolla el ser humano, para sí mismo y la sociedad, queda reducido a las necesidades del “mercado laboral”. Todo esto, ocasiona una pérdida de recursos valiosos tanto para los jóvenes como para los países, cuya fuerza productiva está compuesta por personas cuyos talentos, aptitudes y capacidades son subvaloradas, desconocidas y desaprovechadas para su propio desarrollo y de la nación. Esto en el contexto, de reconocer que uno de los principales problemas de los gobiernos en el mundo es el empleo, y, que ello obedece a problemas macroestructurales del sistema económico.

Por otra parte, la educación ha ingresado al mercado como un servicio altamente rentable y en el que muchos sectores están interesados. Sin embargo no se trata únicamente de un problema económico, según Laval (2004:41): *“Esta “industrialización de la formación” no reclama inversiones únicamente financieras, sino exige igualmente “inversiones simbólicas”, es decir, creaciones de formas institucionales y clasificaciones, los niveles de colocación y el conjunto de los procedimientos de orientación de los alumnos.”*

A lo anterior, se le suma el contexto de nuestro país. Azotados por el narcotráfico, se consolida una cultura-política particular, que desdibuja los valores del trabajo y sentido de la vida misma. Enfrentados a instituciones corruptas, al financiamiento de políticos por parte de delincuentes con negocios ilícitos, que son mostrados como héroes, criminales que evaden la justicia, o sencillamente la compran, nuestros niños y jóvenes se cuestionan, ante las oportunidades que ofrece el país: la legitimidad de un trabajo “honrado” que no le ofrece ingresos suficientes para la satisfacción de sus necesidades básicas o ingresar al mundo de la delincuencia y el dinero fácil. Según McLaren (1997), se imponen nuevas ideologías que invisibilizan y hacen parecer estas situaciones como “normales” “divertidas” y “justificables”, mediante la utilización de los mass-media, según sus palabras *“el peligro social actual, que hace que lo extraño parezca normal, ya no*

*es solo una fantasía surrealista o un resultado causal protosurrealista, ni un ensayo baudrillardiano de un futuro sin futuro” (1997:23).*

Es necesario, por tanto revisar críticamente estas y otras, políticas sobre la educación para el trabajo, y su relación con la orientación vocacional, detenernos a pensar los verdaderos alcances de este tipo de cultura-política para nuestros niños, niñas y jóvenes y si nuestro papel como educadores es contribuir con su falta de oportunidades. El papel de la orientación Vocacional irá más allá de encontrar una serie de aptitudes, intereses y posibilidades. La orientación vocacional debe ser un espacio para la reconstrucción de la cultura política, de cada joven, de su papel en la sociedad, de la cultura que representa o si es un simple reproductor de lo que los mass-media proponen.

### **ORIENTACION VOCACIONAL: DEL PROYECTO DE VIDA AL SENTIDO DE VIDA**

Al pensar una educación cuya finalidad no sea el trabajo, o mejor el empleo, sino que estas categorías correspondan a parte del proceso de formación, la orientación en general y la orientación vocacional, requieren ser discutidas y reflexionadas.

El concepto de orientación, posee diversas perspectivas tal como lo evidencia Martínez Clares (2002:19). Este escrito rescata la Perspectiva de un colombiano, el profesor Diego Quiroga<sup>42</sup> (1999) quien en el documento *“Conceptualización acerca de la orientación educativa”* afirma que la orientación es una necesidad antropológica propia del ser humano, *“quien efectúa el esfuerzo de entender la orientación, de alguna forma pretende comprender la naturaleza del ser humano en el mundo y su cultura. Así mismo, quien comprende al ser humano en el mundo también descubre su orientación o mejor sus orientaciones en el mundo”* (1999:1)

---

<sup>42</sup> Decano de la Facultad de Educación y Director de la especialización en Educación y Orientación Familiar. Fundación Universitaria Monserrate. Bogotá.

Si la orientación, cumple un papel más que intervencionista, de normalizar a los niños, niñas y jóvenes que salen de los “parámetros”, exige el pensar en las relaciones del sujeto con su realidad y con la cultura en la que está inmerso y cuáles son las posibilidades de orientación. Por esto es necesario revisar las categorías y los lenguajes que hemos utilizamos en el campo de la orientación para identificar si ellos corresponden con nuestras lógicas e intencionalidades formativas.

### **SOBRE LA DIFICULTADES DE “PROYECTAR” LA VIDA**

La categoría proyecto de vida, se asocia naturalmente a la orientación vocacional. Durante décadas ha sido el objetivo de estos procesos: desarrollar y construir un proyecto de vida; para ello se revisan las cualidades propias, las oportunidades, la información sobre las instituciones y se plantean los sueños para alcanzar a nivel profesional o personal. Sin un proyecto “no se conoce hacia dónde ir” “una vida sin proyecto carece de sentido”. Posiblemente, la noción de proyecto de vida tiene diversas nociones, pero en las actuales condiciones educativas puede ¿pensarse en proyectar el futuro?

Al igual que “educación para el trabajo”, “competencia laboral”, la noción de proyecto, proviene del lenguaje empresarial, definida según Parodi (2001) como: *“una planificación que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas<sup>1</sup>; la razón de un proyecto es alcanzar objetivos específicos dentro de los límites que imponen un presupuesto, calidades establecidas previamente y un lapso de tiempo previamente definidos.”* Así se introducen las nociones de planificación del futuro, el logro de objetivos, presupuestos y tiempos definidos, a la “empresa de la vida”. Así los estudiantes armados de las competencias básicas obtenidas en la educación básica estarán, supuestamente, preparados para planificar su futuro y tomar decisiones, aunque

apenas tengan 14 o 15 años. Pero la vida no puede ser llevada a las nociones empresariales, pues es negar sus posibilidades fuera de un modelo económico. Además el actual sistema propone su propia interpretación del fracaso o éxito de los jóvenes.

La noción de proyecto de vida en el marco de la política neoliberal, se articula con la idea generalizada de individualizar los problemas sociales, creando la idea que son los jóvenes quienes no aprovechan las “oportunidades”, quienes no quieren salir de su pobreza, que existe una especie de “pereza juvenil”, que les impide planificar su propia vida, que no poseen noción de futuro. Esto desconoce el contexto social y político, que ha privatizado la educación superior y las condiciones socioeconómicas de las familias que apenas sobreviven con sus ingresos. El profesor Diez (2008:57) afirma: *“el neoliberalismo privatiza todo, inclusive el éxito y el fracaso social.”... “el bajo rendimiento que era interpretado, al menos parcialmente, como un fallo en las políticas y prácticas educativas severamente deficientes, actualmente es atribuido en forma creciente a un fracaso del estudiante.”*

El proyecto de vida como una planificación del futuro no tiene cabida, en los actuales procesos de educación, primero porque esta categoría implicaría unas condiciones equitativas de oportunidad social, cultural y educativa, más allá de la educación para el trabajo, es decir, para qué planear el futuro si ya está planificado, dependiendo de la clase social. Al respecto, el autor continua: (2008:58) *“Se les asegura a todos los niños y niñas empobrecidos que el éxito los espera. Si no lo consiguen, los únicos que tienen la culpa son ellos mismos. Es la instauración de las raíces del capitalismo: la vuelta a la ética protestante, en la que el éxito o el fracaso dependen del esfuerzo individual”*. Pero los maestros que hemos trabajado en las zonas marginales, hemos conocido niños que duermen en clase por sus trabajos, por cuidar a sus hermanos u otras responsabilidades, a pesar de su esfuerzo por “salir adelante”, continúan en el círculo social infinito de la pobreza, donde las niñas se convierten en madres a temprana edad y los



jóvenes se enlistan en las diversas pandillas, otros obtienen empleos de bajo nivel social y remuneración deficiente, y “así los hijos de sus hijos”.

## SENTIDO DE VIDA

Dar significado y sentido a la vida, es diferente a organizar un proyecto, pues parte de comprender que el momento histórico, cultural y político es diferente para la humanidad. La construcción de sentido no puede convertirse en un cliché de las propuestas pedagógicas. Aun más teniendo en cuenta las condiciones de nuestro territorio nacional. En consecuencia, la discusión sobre la pertinencia de esta noción apenas comienza para el campo de la orientación vocacional, pero seguramente será de importancia, en tanto, puede generar una reconfiguración de la misma, tal como los trabajos recientes en el campo lo evidencian.

En primer lugar, se debe analizar cómo el pensamiento posmoderno impacta las nuevas generaciones. Durante una clase en que pretendíamos discutir sobre el proyecto de vida, uno de los jóvenes se levantó y afirmó no estar de acuerdo con los proyectos, pues - “el futuro es hoy”- continuó- “El único proyecto realizable esta aquí y ahora”, sus compañeros lo aplaudieron. Con este ejemplo comprendimos que para estas generaciones el presente, tiene supremacía frente al pasado y al futuro. El pasado ha sido un desastre creado por otras generaciones, actos que los invalidan para ser referentes en los cuales apoyarse y el futuro se debate entre la guerra nuclear, las profecías mayas, el calentamiento global; “el mundo se va acabar” se lee tácitamente en las noticias, el internet y en todos los medios masivos de comunicación. Colom y Mélich (1997:49-50) los describen así, teniendo en cuenta a Vattimo: *“Ya no hay proyecto, porque ya no hay sujeto para proyectarse. Tampoco es posible concebir el progreso histórico. El presente es la única dimensión de temporalidad que sigue vigente. Todos los valores de la antigua persona perecen.”*

Otra de las características de la llamada posmodernidad, y que afecta el

desarrollo del sentido de vida tiene que ver con el “yo ilimitado” o “el hedonismo extremo”. Se han reconfigurado los procesos de identidad y constitución del yo, de las formas de relación interpersonal. El “todo vale” ha permeado también la ética y la moral, sin que se vislumbren límites para los sujetos. Esta constante tensión entre la construcción y reconstrucción de los sujetos, de sus posibilidades es una oportunidad para el campo educativo; pero también puede convertirse en una crisis interminable e insufrible para el sujeto, pues se convierte en consumidor del gran mercado de religiones, ideologías, sectas, organizaciones, libros de autoayuda y grupos que ofrecen “el camino”. Preocupados aparentemente por sí mismos, por cumplir con la estética y la moda, en un narcisismo creado por la sociedad, e influenciados por la idea del placer del presente, el sentido de vida no contempla ideas sociales o cooperativas, y vuelve triviales los asuntos públicos. Así se percibe como anteriormente se expuso, que es su “falta de capacidad”, de “emprendimiento” o de “belleza” que los sumen en la pobreza. Con ello, el círculo de desigualdad social está cerrado, no solo existe un darwinismo social, sino que cada sujeto se cree culpable del mismo.

En este sentido el sujeto desaparece y es reemplazado por la medida, el número que lo clasifica y a veces excluye. Las estructuras subjetivas son las que permiten el aprendizaje, la construcción de representaciones, redes de significado y sentido, que generan las lecturas del mundo y pueden debilitar o reforzar las relaciones de poder. Si se considera que la relación entre educación, cultura y subjetividad, es fundamental e inevitable, la escuela es la entidad especializada en constituir y formar la subjetividad individual y colectiva

La construcción del sentido de vida requiere, por tanto, volver al sujeto. Solo se puede ser desde el autoconocimiento y autocuidado que nos da la capacidad de reflexionar sobre nosotros mismos, eliminando la fractura que el postmodernismo inculca en las personas alejándolos de la posibilidad de resignificar la cultura y preguntarse por la razón de la existencia en el mundo. La orientación vocacional, no puede seguir estando limitada al interés por una profesión u oficio, es por dar comprensión a la vida misma en donde no podemos

continuar seguir siendo objetos, sino que se debe pasar a dar significación al sujeto, al que es cuerpo, emociones, pensamiento y cogniciones, aquel que habita en esta sociedad.

En consecuencia el sistema educativo tiene dentro de los procesos de formación crítica la función de constituir personal, ética, social y culturalmente a los niños y jóvenes como pilar fundamental para la construcción de la identidad y el sentido de vida, de este modo el fortalecimiento de la capacidad para pensar libremente sobre su futuro y la toma de conciencia sobre su realidad, plantea la posibilidad de enfocarse en sí mismos como ética para el propio cuidado, y como lo plantea Foucault como medio de conocimiento propio para la transformación del sujeto, el orientador es allí parte fundamental en este proceso que en la relación con el otro da paso al conocimiento y la transformación personal mediante el ejercicio de aproximar al sujeto al autoconocimiento que lo lleva a la libertad

Esta construcción de la subjetividad, está mediada por los procesos comunicativos, en el escuchar y escucharse, en el significar y el significarse, en ese reto cotidiano de la convivencia entre culturas, es decir de ser y estar con otros y el de convivir consigo mismo. Este es un escenario de luchas, tensiones, contradicciones, los sentidos brotan de las simbolizaciones que se entretajan, en el lenguaje, en la interacción de la vida cotidiana de la escuela. Estas construcciones, serán las que medien en esa importante empresa de construir un saber para vivir y convivir con otros.

Allí donde emerge la instrumentalización y predeterminación de lo humano, no queda otro camino que la resistencia o la sumisión. Es evidente que muchos niños y jóvenes, nos han mostrado con valentía que su opción es la resistencia, a un modelo cultural, social y político. Como lo denomina el profesor Michael Apple, ante un darwinismo que privilegia a los ya privilegiados y excluye a los ya excluidos, en competencias desiguales, en las que de antemano se conoce al ganador. Además muchas de éstas iniciativas están lejos del campo de la fuerza y la violencia. La resistencia, exigirá más que la sumisión, pues los procesos de

toma de conciencia son dolorosos y nada fáciles. El comprender que la utopía es posible, (es la única vía en un país de anarquía institucional) pero que, no puede alejarse del sentido de lo humano. No permitiendo que la subjetividad se convierta en el argumento del “todo vale”, como el venderse, suicidarse, aniquilar al otro, pues el riesgo del “todo vale”, es la validación del capitalismo que nos convirtió en mercancías y que nos hace creer que esa condición es producto de poseer dinero.

El sentido de vida, no es una utopía, parte de la historia más desgarradora de la humanidad nos ha mostrado como, Nietzsche tenía razón cuando afirmó cuando “el hombre tiene un por qué, puede superar cualquier cómo”. Víctor Frankl (1979), vivió el holocausto Nazi y sobrevivió junto con un grupo de personas en una situación infrahumana. Su mayor descubrimiento no fue el fundar la logoterapia, es mostrarnos la importancia de descubrir el sentido de la vida que emergerá de nuestra propia subjetividad humana. Según sus propias palabras “*lo que importa no es el sentido de vida en formulaciones abstractas, sino el sentido de vida de un sujeto en un momento determinado*” (1979:131),

## **ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE VIDA**

Pero entonces qué salida le podremos dar al ejercicio de la orientación en el ámbito vocacional?

El problema es mucho mayor que el que hemos planteado anteriormente ya que no solo los niños y jóvenes se preguntan por su futuro, desde hace ya algún tiempo los estudiantes universitarios e incluso los adultos solicitan servicio de orientación o reorientación no solo de su vida profesional sino de sí mismos y su lugar en el mundo.

Es por esta razón que los procesos de orientación vocacional, encuentran en el saber educativo un espacio que posibilita el pensamiento sobre sí mismo facilitando de este modo la construcción y realización de un proyecto de vida con

sentido.

## **REVISAR LAS POSIBILIDADES ENTRE EL VINCULO ESCUELA Y TRABAJO**

Las políticas educativas que viene funcionando desde 1965 en Colombia con una mirada hacia la formación para el trabajo y la productividad como medio que posibilita el desarrollo del país, vienen siendo planteadas reiteradamente de igual manera y si en más de cinco décadas no nos han permitido lograr salir del sub-desarrollo, creemos justo y conveniente hacer un alto en el camino y comprender que la educación no puede continuar siendo un instrumento mecanicista para la reproducción, es necesario plantear un currículo común que de igual oportunidades a los niños y jóvenes de nuestro país para desarrollar de esta manera sujetos verdaderamente competentes, capaces de construir comunidad, sin perder la posibilidad de ser únicos y de valorar sus habilidades y aceptar sus limitaciones para proyectarse como sujetos capaces de interpelar y sobre todo transformar su realidad.

Al interior de las escuelas y las universidades debemos preguntar por cual es el papel de la escuela en el mundo del trabajo, si ese vínculo es válido, si tiene que ver con los objetivos de formación de la institución, y si educamos para el trabajo o para formar trabajadores, entre otras cuestiones. Esto es central en la vida académica de las instituciones. Políticas como la articulación deben ser evaluadas desde diversas perspectivas para que logren los objetivos para los que fueron propuestas.

De otro lado, la indiscutible influencia que ofrecen actualmente las políticas educativas cuyo manto afecta tanto los fines de la educación como las prácticas que se desarrollan al interior de la escuela, en un largo y casi no acabado modelo de poder y sumisión de maestros, directivos y estudiantes. Un escenario en el que las políticas públicas requieren ser evaluadas en torno a sus alcances, posibilidades, más allá de los modelos instrumentales, de producción y consumo. En dónde, por ejemplo, se asuma, que la orientación educativa requiere de una

fuerte política educativa, como la que existe en el resto de países del mundo, dónde se comprende que una sociedad que no potencia y ofrece formación humana, en el marco de la educabilidad, está destinada al subdesarrollo, a la pobreza y a una calidad de vida precaria, en pocas palabras a una bomba de tiempo social y cultural o el regreso a la barbarie.

## **RESIGNIFICAR LA CULTURA Y CONSTITUIR NUEVOS SENTIDOS**

Es de vital importancia comprender que no se puede llegar a la proyección de vida sino a través de la comprensión y el conocimiento de sí, en el momento actual nos enfrentamos a un sujeto que histórica, política y culturalmente se ha formado desde otras perspectivas que incluso le impiden pensar en su propio ser, en sus necesidades y posibilidades; esto puede constituir el surgimiento de una forma diferente de “ser humano”, y he aquí el reto para la orientación, reconstruir la fragmentación de los sujetos y permitirles como en la Grecia antigua “ocuparse de sí” para luego hacerlo de los demás, proceso que evidentemente necesita de acompañamiento, con un objetivo particular, el de crear conciencia sobre sí mismo como elemento fundamental y cohesionador para dar sentido a la propia vida y pensar así en la proyección como protagonista principal en la construcción de ella.

Evidentemente nuestros jóvenes se ven enfrentados a la creencia de encontrarse en un país marcado por la delincuencia y la descomposición social, comúnmente vemos incluso programas, libros y hasta novelas empecinados en hacernos creer que no existe otra posibilidad y otro no futuro para nuestro país, es por esta razón que las aulas, las instituciones, los maestros, tutores y padres se encuentran en la tarea fundamental de resignificar incluso desde sus propias prácticas la cultura de nuestro país, la orientación vocacional no puede seguir siendo concebida como un ejercicio para el reconocimiento de los intereses y aptitudes vocacionales y para el trabajo, debe ser por tanto un espacio para la reflexión sobre sí mismo, la cultura, la política, los medios de comunicación, que

los invite a pensarse como sujetos no como objetos.

*“La tarea propia del educadores es ayudar a los estudiantes a afrontar críticamente las políticas y las ideologías que forma esas cuestiones, a medida que empiezan autocomprenderse como productos y productores de significados...afrontando críticamente la tensión dialéctica entre estas dos cuestiones” McLAREN (1997: 43).*

En este marco, la formación de la subjetividad, las creencias culturales, la construcción de sentidos y significados, de formas de relación entre los sujetos y sus formas de ver el mundo, en una relación bidireccional dónde la cultura transforma al sujeto y el sujeto a la cultura, la educación emerge como lo describe Ávila (2005:23) *“como un proceso de construcción de las estructuras simbólicas que median la reconstrucción de las estructuras objetivas del orden social”*

La poca atención por parte del sistema educativo a la formación integral de los niños y jóvenes; el interés centrado en la medición del desarrollo por competencias y saberes básicos que han llevado a que las instituciones entren en el modelo de ser exclusivas en un abordaje científico y de rendición de cuentas, alejado del componente emocional, afectivo y social; desconociendo que desde allí se construyen las subjetividades de todos los procesos de nivel intelectual, cultural y social del ser humano, inmerso en un mundo cambiante y agresivo que rodea a nuestros niños y jóvenes, seduciéndolos rápidamente en las trampas de la posmodernidad. El sistema, carente de abordajes sociales, históricos y culturales que permitan encaminar los principios de los derechos humanos y la justicia social. En síntesis, la orientación psicopedagógica debe ser articulada con una pedagogía para la esperanza, no para el conformismo o consumismo, ampliando sus alternativas de futuro y realización. como dice Victor Frankl 1979:131) *“obra, como si vivieras por segunda vez y la primera vez lo hubieras hecho tan desacertadamente como estas a punto de hacerlo ahora”*

## REFERENCIAS

AVILA, R.(2007) La formación de subjetividades, en un escenario de luchas culturales. Antropos. Bogotá.

BISQUERRA R. (2002). La orientación Educativa Cap 3. El Surgimiento de la orientación. Nacea. Ediciones.

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación Y Conocimiento*, Eje De La Transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. En **LIBREROS** Daniel (2002) *Tensiones de las políticas educativas en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

DIEZ G. Enrique Javier (2008) El nuevo enfoque pedagógico bajo la doctrina Neoliberal, en Revista Opciones Pedagógicas. No 38. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

FRANKL Víctor (1979) El hombre en busca de sentido. Herder, Barcelona

GAVILAM Mirta (2006) La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Homosapiens Ediciones Buenos Aires.

LAVAL Christian (2004) la escuela no es una empresa. Paidós.

LIBREROS Daniel (2002) *Tensiones de las políticas educativas en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

MARTINEZ C.Pilar (2002) La orientación Psicopedagógica. Modelos y estrategias de intervención. Editorial EOS. Madrid España.

McLAREN Peter (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós.

PARODI, C. (2001). «El lenguaje de los proyectos», *Gerencia social. Diseño, monitoreo y evaluación de proyectos sociales*. Lima-Perú: Universidad del Pacífico. ISBN 9972-603-32-6

QUIROGA Diego, (1999) conceptualización acerca de la orientación educativa. En: encuentro el psicopedagogo y la orientación educativa en el contexto de la nueva legislación. Universidad Pedagógica Nacional.



### 3.7. “PROYECTO DE VIDA...CONSTRUCCIÓN DE REALIDADES”



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

Esp. JOSÉ RAÚL RUIZ  
[luchitou667@gmail.com](mailto:luchitou667@gmail.com)

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA – Sede Bogotá  
Colombia

Palabras clave: Desarrollo humano, Historia de vida, Toma de decisiones, Proyecto de vida.

## CONTEXTUALIZACIÓN

El Colegio Distrital Cundinamarca Bilingüe, es una institución de carácter pública, producto del Plan Sectorial de Educación PSE 2004 -2008: Bogotá una Gran Escuela, dentro del proyecto de “Construcción y ampliación de establecimientos educativos” (SED, 2004). El Colegio cuenta con 20 meses de funcionamiento y desde sus inicios ha venido adelantando la propuesta bilingüe con orientación de la Secretaria de Educación Distrital SED, la Universidad de los Andes y de forma más reciente la Universidad Nacional de Colombia. De igual forma, durante los últimos meses se ha venido consolidando la propuesta de la organización escolar por ciclos y desde la estructura curricular por campos de pensamiento, materializando los objetivos de los Planes sectoriales de educación “Bogotá una gran escuela” (SED, 2004), y “Educación de calidad para una Bogotá Positiva” (SED, 2008) y estructurándose como un colegio de excelencia para Bogotá.

### Configuración Institucional

Borda y Mejía (2008) en un estudio reciente para la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI del Colegio, adiciona un referente diagnóstico, que permite la construcción del perfil del estudiante, insumo que permitirá la construcción de la actual misión y visión de la Institución. Es así como, la conformación del PEI, incluye el tema de bilingüismo como un aspecto que proyecta positivamente en el perfil del egresado. Del mismo modo, bajo las

construcciones presentadas por la comunidad educativa para el año 2008, nace la propuesta de trabajar desde la organización misma de la institución el proyecto de vida, como categoría explícita en su misión institucional y configurándola como posible trabajo a desarrollar desde el aula y bajo el plan de estudios.

### **Ciclo 5 año 2 (Antiguo Undécimo)**

Es un grupo que está conformado por 71 estudiantes, de los cuales 25 son hombres y 45 mujeres, con una edad promedio de 15 a 18 años. Ahora bien, de acuerdo a la caracterización desarrollada en la etapa de comienzo de año del diagnóstico de necesidades académicas. Se presentan varios aspectos a resaltar dentro de los cuales están: falta de proyección en torno a la perspectiva futura de cada uno de los estudiantes, baja información de posibilidades laborales y de continuidad en la educación superior, al igual que bajo reconocimiento de sus posibilidades, expectativas, limitaciones y sueños.

Igualmente, a partir de esta caracterización; se puntualiza un nivel de desempeño académico bajo. “Su nivel de compromiso, responsabilidad, hábitos de estudio de escucha, puntualidad, refuerzo de contenidos vistos es igualmente bajo”. Finalmente, se expresa la necesidad de fijar planes y compromisos con su vida en el marco del Proyecto de vida. (Dimensión estructurante del horizonte institucional).

### **OBJETIVOS DEL PROYECTO**

#### **GENERAL:**

Elaborar proyectos de vida con jóvenes de undécimo del Colegio Cundinamarca IED, a partir de la historia de vida, un modelo de toma de decisiones para fortalecer los aspectos personales, laborales y profesionales.

## **ESPECÍFICOS:**

- ✓ Identificar características individuales y sociales de cada estudiante en los aspectos, económicos, familiares, culturales y de su contexto en general desde las historias de vida.
- ✓ Determinar expectativas, sueños posibilidades de los estudiantes.
- ✓ Aplicar un modelo de toma de decisiones bajo una motivación continua para elegir opciones reconociendo su contexto, habilidades, limitaciones y aptitudes; desde un ejercicio consiente.
- ✓ Escribir un proyecto de vida desde la estructura de un modelo de toma de decisiones.

## **MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL.**

### **Desarrollo humano y proyecto de vida**

Dentro de la línea de investigación de desarrollo humano y valores la construcción de los proyectos de vida de los sujetos, toma una alta importancia, más aún cuando en nuestras comunidades los individuos, en especial nuestros jóvenes, se movilizan en procesos desarticulados entre sus intereses, sus necesidades, y sus aspiraciones, además donde la escuela y la familia no cumplen efectivamente con un papel que permita configurar una planeación del individuo a futuro, donde se reconozca la importancia de aspectos como: el pasado de los sujetos, la satisfacción personal, la puesta en marcha de metas, la seguridad de hacer lo que se quiere, lo que se puede; para permitir elevar la dignidad humana de las personas, recogiendo elementos del desarrollo personal y social, en términos de las aspiraciones, metas para lograr superar el eterno presente en el que se vive.

De la misma forma nos desenvolvemos en los procesos propios de la globalidad que pretende homogenizar a los individuos, de esta manera, (Touraine,

2006: 21) se reconoce dos elementos de la mundialización; algunos instrumentales, tales como la economía, el capital y la información, y simbólicos; como las comunidades y los procesos de identidad (Touraine, 2006: 21) el autor también presenta como, los proyectos de vida son una salida al “desgarramiento” de la identidad del individuo para que su vida tome esa historicidad y no se convierta en una serie de “experiencias caleidoscópicas”, es configurar la personalidad, con actividades planeadas y que confluyan en poder rescatar como individuo, la identidad personal, social y el desarrollo de la autonomía desde el ejercicio de la toma de decisiones.

Con lo anterior reconocer el Desarrollo humano desde “el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y capacidades humanas”(Domínguez, Laura. 2002) y bajo esas “características biopsicosociales propias de toda persona que se ponen en juego en la búsqueda del pleno bienestar y la autorrealización, acorde con las posibilidades y limitaciones” (Tobón 2008) permite articular una perspectiva de la formación de la persona desde el ejercicio de examinar las dimensiones en las que se puede expresar la dignidad humana, el crecimiento de los individuos, en procesos no solo individuales, sino sociales, así, el proyecto de vida permite conectar lo individual con lo social, desde los que Ovidio de Ángelo, (2000 Pág.: 3) llama la “perspectiva psicológica y social” del individuo en su proyecto de vida. Es necesario, entonces concretar en un análisis de la persona con un enfoque desde lo complejo, una perspectiva que no solo se fije en su inmediatez y en su presente, sino de su pasado, de sus contextos, de sus posibilidades, y de su realidad social, determinando su entorno y de esa forma poder, concretar a un individuo que pertenece a una familia, a una comunidad, y que contribuye a estos, espacios.

El individuo como actor de su desarrollo, y como poseedor de potencialidades es un “ser singular” (Batista Tamara 2006), con una fuerza individual que logra su armonía en la “pluralidad”, porque es semejante a los demás seres humanos, y por que la forma como se vincula con su entorno social, le permite una articulación, para poder reafirmarse en su identidad, como

miembro de la sociedad, de la comunidad, respetando normas, posibilidades y con ejercicios que desde la convivencia, permiten reconocer lo individual en lo social. De esta forma se forma una triada significativa, contexto, identidad y proyección de lo individual, aportando “bienestar social”. Es cuando la teoría Vigostkiana, se refuerza en términos del desarrollo social del individuo.

### **Proyecto de vida**

Reconocer las diferentes conceptualizaciones de lo que es proyecto de vida permite verificar unas subcategorías teóricas importantes. Una primera mirada es la que presenta Ovidio D'Ángelo quien integra al proyecto de vida con la construcción misma de futuro de cada individuo y en sus “direcciones esenciales”, reconociendo de forma importante la articulación del ejercicio individual del sujeto con su “situación social”, de esta forma él determina las posibilidades que posee el individuo, sus limitaciones, que de una u otra forma se encuentra en una permanente comunicación individuo-sociedad.

También, se introduce el concepto de “modo de empleo de tiempo” retomado por D'Angelo desde L. Seve (1975) reconociendo la temporalidad como factor importante en la construcción de proyectos de vida, es así como, en esas aspiraciones, en esos sueños del individuo y en sus planteamientos para futuro se considera importante el empleo del tiempo el cual revela “el grado de armonía o desbalance”, con lo anterior se logra una relación entre perspectiva temporal (respecto al futuro) y actividad desarrollada, lo cual es significativo para la consecución de proyectos de vida de los estudiantes, y así lograr la forma de hacer seguimiento para lo proyectado y planeado, en consecuencia, hay posibilidad de poder retroalimentar, recomponer lo que se aspira, lo que se sueña, en un ejercicio consciente (metacognitivo) lo cual permite no solo fortalecer la autonomía desde la toma de decisiones, sino reconstruir identidad personal, además de hacer un ejercicio donde se esta “conservando coherencia entre

dimensión personal del presente con el pasado y el futuro”.

Se configura entonces, otra característica, que bajo esa presencia de la temporalidad en los *PV* (proyectos de vida) exige de los individuos, según D'Angelo (2001) la anticipación, la planeación y la organización de sus actividades, y así nace una “construcción de carácter estructural-funcional” con una comprensión del tiempo desde la reflexión permanente de las acciones y con altos niveles de creatividad personal. Es necesario entonces ejercitar la reflexión permanente para que exista un proceso de dirección personal de forma espontánea, auto dirigida, donde se precise la autonomía, y por supuesto la toma de decisiones, valorando su entorno y por supuesto a los demás.

Por otra parte, para Arboleda (2001), el proyecto de vida se funda en el “espíritu emprendedor”, que exige la satisfacción de necesidades básicas, permitiendo el cumplimiento de metas de todo tipo, personal, profesional y familiar entre otras. Y de igual forma es indispensable el planear, ejecutar y ejercer control (meta cognición) además conecta de forma más explícita las dimensiones del desarrollo humano, considerando la construcción del individuo como la forma de “interesarse por sí mismo, por los demás y por su medio ambiente”, involucrando en sus realizaciones a los demás (familia, escuela comunidad).

La conceptualización de *Proyecto ético de vida*, para Tobón (2008) se desarrolla desde la consideración de las dimensiones del desarrollo humano y desde cómo se trabajó anteriormente la consideración” del conjunto de características biopsicosociales” puestas en juego para la autorrealización, es importante como para el autor en referencia se considera esa planeación como una forma “consciente e intencional” y como desarrolla desde el pensamiento complejo la propuesta de la socio formación tomada por él desde Lizárraga (1998) como el “desarrollo de capacidades, habilidades conocimientos, actitudes y valores”, de igual forma desde este concepto, relaciona la autorrealización, distinguiendo en esa socio formación dos dinámicas, una de carácter social, que la plantea desde los procesos socio históricos, para la comprensión de los contextos,

y otra dinámica personal, donde son los procesos individuales, la articulación de estas dos características la logra “a través del lenguaje y la comunicación”, conciliando desde una postura muy desde la escuela de Morin, esa unidad de lo biológico y lo sociocultural.

El aporte más interesante lo hace desde la escuela de la complejidad, y desde el postulado “Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia de la especie humana” (Morin, 2000, Pág. 42), donde logra el autor, integrar lo que los dos anteriores, y es conectar ese ejercicio de construcción de realización personal a través de los proyectos éticos de vida como la forma de tejido entre lo individual y social. Adicional a lo anterior, se referencia el ejercicio de autonomía, como ese ejercicio de “pensar y actuar por si mismo”, pero articulado en una relación de dependencia con su contexto, con la sociedad, donde construye de manera personal su proyecto de vida en un a responsabilidad compartida: “consigo mismo y con los demás”.

En resumen el proyecto de vida, desde los procesos individuales y sociales es la planeación consciente desde todas las dimensiones del desarrollo humano, para el ejercicio de autorrealización, bajo herramientas meta cognitivas que deben permitir desde el reconocimiento del contexto, con el fin de realizar, un ejercicio de toma de decisiones para configurar identidad, desde la autonomía.

### **Toma de decisiones.**

Desde la configuración del proyecto de vida y su conceptualización, es importante distinguir como los procesos del individuo desde un marco de lo personal y lo social permite los ejercicios de la elección, lo anterior da como resultado que las decisiones estén permeadas por “valores coherentes, creencias”, entre otros aspectos; según Arboleda (2001) y obviamente por los deseos, los sueños de tipo individual, es así como, desde aquí se configura, el ejercicio mismo de la elección. Dos formas para la toma de decisiones, podemos distinguir; categorías expresadas por Arboleda (2001) la primera que podemos



llamar: racional y otra emocional, más “irracional”, esta última se desarrolla más como un ejercicio creativo mediado por el pensamiento divergente. En contraste, el primer tipo de toma de decisiones está concretado por, la Teoría de la opción racional, de Elster (1998), quien trabaja desde un enfoque de las ciencias sociales la interpretación de los fenómenos políticos comparándolos con los procesos económicos, en donde en ambos persiguen “maximizar la utilidad o beneficio”. Transfiriendo lo anterior a un ejercicio eminentemente humano, los sujetos prefieren “más de lo bueno y menos de lo que cause mal”, todo ello mediado por la intuición y buscando mejorar las condiciones, presentes, de esta forma el individuo busca un interés personal, egoísta si se quiere, colocando en juego su tiempo, sus recursos, para así obtener unos resultados. Es una forma muy diseñada, muy racional y pensada de elegir. “La teoría de la elección racional es esencialmente un enfoque normativo; secundariamente, explicativo de las decisiones de los individuos. Indica como actuar y predice que las personas actuaran como ella indica”, según esta teoría la acción de los sujetos se corresponde con sus creencias y deseos y de esta forma se satisfacen sus deseos, sin embargo la dificultad se presenta cuando los deseos y creencias deben ser racionales, milimétricamente pensados para corresponderlos con la acción misma. Con lo anterior se hace difícil la aplicación eminentemente racional de la elección, pues se brindan recetas muy falibles, y los seres humanos actuamos también de forma irracional (más inconsciente, si se quiere) emocional, no hay un gran abismo entre la razón y la emoción.

### **Marco de Referencia Metodológica**

#### **Enfoque.**

La aproximación en trabajos de investigación de tipo cualitativo – interpretativo (Iafrancesco, 1998: 235), permiten establecer los focos de investigación y examinar los problemas desde los principios del paradigma epistemológicos de base. De manera que, se determinaron los instrumentos, la planificación de la recolección de los datos, y el análisis de estos.

## **Muestra.**

10 Estudiantes del ciclo V año 2 grado 1 y 2 del Colegio Cundinamarca IED, entre los 15 y 17 años de edad.

## **Instrumentos para la recolección de la información**

### *Historias de vida.*

Permite el reconocimiento de características del contexto familiar e individual del estudiante y la sistematización de experiencias vividas dan sentido en una dimensión temporal “en la historicidad de los eventos individuales-sociales explicativos de los proyectos de vida” (D’Angelo Ovidio, 2002, Pág.6).

### *Talleres.*

Según Ander (1999), el taller pedagógico resulta la vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al estudiante operar con el conocimiento y transformar su espacio, de forma individual y colectiva. De ahí que mediante el taller pedagógico, los docentes y los estudiantes desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral.

Los talleres implementados fueron

1. ¿Quién soy yo?
2. Me gusta quien soy...y puedo ser mejor.
3. Dimensión académica, dimensión laboral. (Toma de decisiones).
4. Proyecto de vida

*Convivencia.*

Espacio de construcción colectiva y de socialización lúdica entre pares (estudiantes) en un espacio diferente a la institución educativa. El cual fue trabajado desde el departamento de orientación y bajo condiciones que permitieron captar a los jóvenes desde la música.

**Fases de Trabajo:**

Nombre	Acciones	Producto
Reconocimiento y contextualización	Construcción de las historias de vida bajo parámetros presentados a los estudiantes. Sistematización de la información, a través de una matriz.	Historia de vida.  Matriz de sistematización.
Toma de decisiones	Implementación de talleres con producción de estudiantes.  Convivencia.	Talleres (3).
Proyecto de vida	Construcción del proyecto de vida e implementación de matriz de seguimiento a corto, mediano y largo plazo.	Proyecto de vida.

## Resultados y discusión de resultados

El trabajo llevado a cabo con 10 estudiantes del ciclo 5, año 2, grupo 1-2, (antiguo undécimo grado), a partir de:

1. Convivencia.
2. Talleres.
3. Escrituración de historia de vida y proyecto de vida.

### HISTORIAS DE VIDA

La historia de vida se refiere a un relato de corte autobiográfico y para el interés que perseguimos debe contener los siguientes elementos

1. Cómo soy y quién soy yo:
  - a) Nostalgias.
  - b) Sueños.
  - c) ¿Qué le gusta y qué le disgusta de su actual situación?
  - d) Imagen de si mismo.
    - a) Cualidades.
    - b) Defectos.
    - c) ¿Cuáles son los problemas que más lo afectan actualmente?
    - d) Limitaciones.
    - e) Posibilidades.
2. Aspectos económicos:
  - a) Estrategias para generación de ingresos.
  - b) Papel de cada uno de los integrantes de la familia.
3. Aspectos familiares:
  - a) *Relaciones*: Quien ejerce la autoridad, como son las relaciones entre padres e hijos (as), entre abuelos y nietos, tíos, otros. Con quienes hay apoyo, con quienes conflicto.
  - b) *Composición familiar*.
  - c) *Los momentos más significativos para la familia en su historia*: felices, tristes, miedo, conflicto, transformaciones en la familia.

No	Nombre	Observaciones	Ampliar
1		<p>Considero que su trabajo es muy bueno, este maneja gran parte de los elementos esperados en el ejercicio. Es de destacar el excelente manejo por años.</p> <p>Es así como, después de revisar su historia de vida es importante que tenga en cuenta para futuros trabajos: la redacción y la ortografía, como elementos que hacen aun más efectivo el acto comunicativo.</p> <p>Es muy importante reconocer los aspectos familiares relevantes además de su participación consiente en la barra brava de Santa fe y las posibles consecuencias.</p> <p>Faltaron fotografías.</p>	<p>De esta forma, es importante que usted amplíe en su historia elementos como:</p> <p>a) Cualidades. b) Sueños. c) Defectos. d) ¿Qué le gusta y qué le disgusta de su actual situación? e) Limitaciones f) Posibilidades g) Revisar aspectos económicos h) ¿Cuáles son los problemas que más lo afectan actualmente?</p>

### Matriz de lectura de historia de vida por estudiante.

Bajo la lectura de las historias de vida se da inicio al reconocimiento del sujeto en sus diferentes aspectos y permeado por una familia, un territorio con lo cual se construye de forma permanente la individualidad. Es así como, se da una explicación con sentido de la historia del individuo, según (D'Angelo 2002. Pág.6). Con lo anterior se hace importante referenciar ese pasado que nos da unas posibilidades para optar en el presente con perspectiva futura.

De otra parte la implementación de los talleres como forma de construcción individual y colectiva y bajo procesos de motivación permanente se desarrollaron para el reconocimiento de habilidades, posibilidades y por supuesto el afianzamiento del reconocimiento de cada estudiantes. Es así como se dan los primeros insumos para la elección en las diferentes dimensiones del sujeto, personal, familiar, laboral, social, académica, entre otras. Lo cual da como resultado la posibilidad de reconocimiento.

Con los dos ejercicios anteriores se construye el proyecto de vida y una última matriz de seguimiento personal a corto, mediano y largo plazo.

## CONCLUSIONES

1. La *construcción de historias de vida* por parte de los estudiantes para reconocer aspectos personales desde los hábitos, gustos, disgustos, limitaciones necesidades, entre otros y familiares permiten comprender la importancia del **pasado**, sus referentes, origen, sus relaciones y así poder resolver algunas preguntas de *quién soy yo*.

2. La implementación de los talleres con una motivación continúa, bajo la estructura de un acercamiento a los jóvenes desde lenguajes como la música y el afecto permiten reconocer formas muy humanas de encuentro personal y social lo cual posibilita procesos de construcción en la toma de decisiones en el **presente** y reconocer como se puede planear para el futuro.

3. La elección racional junto con la motivación permanente construye de manera consciente la posibilidad de potencializar en el individuo un fuerte ejercicio de metacognición.

4. El proyecto de vida y su escrituración permite en los estudiantes buscar las metas pensadas, para el **futuro** diseñar y planear con la variable tiempo., lo cual dará fuertes elementos para sus posibilidades en varias dimensiones del ser humano.

5. Se valida una articulación perfecta del pasado, presente y futuro en la construcción de un sujeto no solo histórico, sino social y por supuesto político y ciudadano donde coloca en juego dinámico su individualidad en los diferentes contextos.

## REFERENCIAS

Landinez, G., González, M., Yate, O., Joya, J., Montes, D., Moreno, N., Bolívar, C. Rivera, L. (2006). La investigación pedagógica como área del conocimiento. Una alternativa de formación para estudiantes y maestros. Bogotá: Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico, IDEP.

lafrancesco, V. (1998). La investigación pedagógica: Una alternativa para el cambio educacional. Bogotá: Libros y libros.

Ander, Ezequiel. 1999. El taller una alternativa para la renovación pedagógica. Tercera edición. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Ayuste, Ana. (2006) Educación, Ciudadanía y Democracia. OEI. MADRID. España.

Arendt, Hannah. 2005. La condición humana. Trad. Ramón Gil Novales. The University of Chicago Press, Paidós Surcos 15. Illinois, USA.

Arboleda, Julio. (2000). Mi proyecto de vida. Programa Jóvenes en acción. Corporación para el desarrollo de la educación popular de Cali.

Arboleda, Julio (2000). Toma de decisiones. Pensamiento autónomo. Universidad Santiago de Cali

Borda, S. Mejía A. 2007. Proyecto educativo institucional PEI. Proyecto Colegios de Excelencia para Bogotá. SED- Universidad de los Andes.

Colegio Distrital Cundinamarca. 2008. Documento en permanente construcción. Horizonte institucional.

D' Angelo, Ovidio. 2002. Proyecto de vida y Desarrollo Integral Humano. La habana .Cuba.

Instituto para la investigación y desarrollo pedagógico, IDEP. 2006. La investigación pedagógica como área del conocimiento. Una alternativa de formación para estudiantes y maestros. Bogotá sin indiferencia. IDEP, Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital. SED. 2007. Serie: Lineamientos de política. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad. Bogotá: una Gran Escuela. Bogotá sin indiferencia. Documento de trabajo. Bogotá DC. Diciembre. SED.

Secretaría de Educación Distrital. SED. 2007. Serie: Cuadernos de Currículo.

Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento Ciencia y Tecnología. Bogotá: una Gran Escuela. Bogotá sin indiferencia. Bogotá. SED.

Secretaría de Educación Distrital. SED. 2007. Serie: Documentos de Trabajo. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento. Propuesta para el ciclo de educación básica A. Grados 3<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup>. Bogotá: una Gran Escuela. Bogotá sin indiferencia. Bogotá. SED.

Secretaria de Educación Distrital. SED. 2008. Plan sectorial de educación 2008 – 2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Bogotá Positiva. SED. Bogotá.

Tobón, Sergio. 2008. “Hacia una cartografía compleja de las competencias”. En: Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones. Segunda edición. Bogotá.

Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía. 2007. “Educación ambiental y la formación permanente de docentes de los niveles básica secundaria y media”. María Mercedes Callejas. En: Por un planeta vivo. Octubre – Noviembre No 29. Bogotá Colombia.

Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía. 2009.

Touraine, Alain. 2006. “Sociedad multicultural”. En: ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes; trad. De Horacio Pons. 2<sup>a</sup> ED. México: Fondo de cultura económica.

Marín, L.F. 2002. “Competencias: saber hacer ¿en cuál contexto?”. En: G. Bustamante et al. (Eds), El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Jorba, J, et al. 2000. Hablar y escribir para aprender: uso del lenguaje en situación de enseñanza – aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis, S.A. Ediciones.

Taylor y Bogdan (1986), “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “La observación participante en el campo”. En: Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación. Bueno Aires. Paidos Studio

Spradley, J.P. 1980. Observación participante. New York: Holt, Rinehart & Winston



#### 4.8. TENDENCIAS E IMPLICACIONES DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACIÓN  
EDUCATIVA Y VOCACIONAL Valledupar 2010

PS. MA. EVELYN CECILIA LLINÁS GONZÁLEZ.  
[ellinas@uninorte.edu.co](mailto:ellinas@uninorte.edu.co)

UNIVERSIDAD DEL NORTE  
Barranquilla, Colombia

Pensar en la labor de los Orientadores lleva a realizar un análisis profundo desde la cotidianidad, para pasar del pensamiento de ejecutores de funciones a sustentar y emprender procesos y proyectos fundamentales que generen cambios.

Podría sonar idealista lo anterior, pero pensar en las TENDENCIAS e IMPLICACIONES de la Orientación conduce a revisar precisamente lo que ha sido, lo que es y lo que será nuestro trabajo.

Teniendo en cuenta que el título de esta disertación es la de *tendencias e implicaciones*, revisemos inicialmente el significado de las dos palabras.

De acuerdo al Diccionario de la Real Lengua Española, la palabra tendencia se refiere a propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines. Igualmente, hace referencia a Idea (política, social, etc.) que se orienta en determinada dirección.

Ahora veamos la palabra Implicación, se refiere a Significar, dar un significado. Participación activa en un asunto. Relación entre efecto y causa: consecuencia.

Según los anteriores conceptos de las palabras claves, presentaré entonces inicialmente la “dirección” tomada por la Orientación haciendo un recorrido histórico hasta la fecha. Lo anterior genera un significado a la acción de orientar, con lo que igualmente se producen nuevas direcciones o tendencias según las necesidades, objetivos y fines de la misma orientación.

Tomando como referencia bibliográfica a la Señora Ángela López Bonelli, considera que la Orientación como tal:

- es un referente del siglo XX y aparece por primera vez unida a la palabra Vocacional, en 1908, acuñadas por Frank Parsons, en Estados Unidos.
- 2. En América Latina, el país con mejor referencia histórica en esta área, es Argentina.

- 3. Desde 1925 en Argentina se viene llevando a cabo estudios, siendo el período entre los años 60 al 65, los más activos, ya que se crearon las primeras jornadas de Orientación Vocacional.
- 4. Posteriormente en los años 70, surge el primer texto especializado en este tema de autoría de Rodolfo Boholavsky.
- 5. Desde los años 80, especialmente desde el año 84, la orientación vocacional y/o profesional, se incluye como elemento importante de estudio.

Con el Dr. Boholavsky desde la Argentina y otras corrientes similares en America Latina, se generan dos líneas: la actuarial y la clínica; la primera fundamentada en la Psicología de las diferencias individuales y la segunda en el Psicoanálisis y las teorías de la motivación, las cuales a su vez, produjeron los elementos de trabajo llamado psicotécnico y en la otra corriente la utilización de pruebas proyectivas y de esclarecimiento basado en el inconsciente.

La misma Dra. López Bonelli, destaca igualmente cuatro períodos en la Orientación como tal:

En primer período se destaca el avance en la psicometría o medida de factores psicológicos para determinar operativamente características más cercanas a la personalidad utilizando y aplicando la estadística y el análisis factorial para asegurar aproximaciones más cercanas en los procesos de evaluación.

En un segundo período destaca la inclusión de las historias personales y los test de inteligencia; ya en un tercer período se incrementa la aplicación de la entrevista psicológica, la utilización de pruebas proyectivas como elementos importantes para el diagnóstico especialmente en contextos educativos.

Y un último período, que comprende los aspectos socioeconómicos y el condicionamiento socio-cultural para la toma de decisiones.

Pilar Martínez-Clares en su texto Orientación Psicopedagógica: modelos y

estrategias de intervención, hace una recopilación de los modelos utilizados en la Orientación como tal.

En su compilación inicia con el modelo histórico, moderno, contemporáneo y centrado en las necesidades sociales.

Sigue con el modelo de rasgos y factores, espontáneo, rogeriano, conductista y ecléctico.

Luego destaca los modelos de los años 60 y 70 en los que se empieza a considerar los conceptos de orientación como servicio versus programas instruccionales, de orientación personal y vocacional.

Le siguen los modelos psicométricos, clínico-médico –humanista, centrado en la organización, modelos de asistencia o remedial y definitivamente las últimas tendencias del siglo XX, contemplaron el modelo de Counseling que sigue estando activo y vigente.

De acuerdo a esta autora, este Counseling, es tomado del modelo clínico o de asesoramiento directo de tipo psicológico, de ayuda individual que ayuda en la interpretación de la información educativa y vocacional de sus habilidades, intereses, expectativas. Este término se ha asociado a otro tomado de la lengua anglosajona: guidance y aunque existen, dice Martínez-Clares, diferencias, se utilizan ambos términos de manera indistinta.

Las características es que tiene un fin terapéutico, está centrado en la acción sobre el sujeto y su objetivo es satisfacer necesidades específicas del sujeto en la que el orientador dirige el proceso y se basa más en teorías de la personalidad.

De acuerdo a los autores Víctor Álvarez y Carmen García, los modelos que todavía persisten son los que contemplan la teoría de rasgos y factores, en las que se concibe la orientación como una experiencia racional y en la que se hace posible hacer predicciones sobre el futuro profesional mediante la evaluación de

aptitudes y destrezas ocupacionales del sujeto y los requerimientos o exigencias de las ocupaciones.

Igualmente se encuentra el modelo de desarrollo vocacional de Super cuyos conceptos nucleares son el concepto de sí mismo, madurez vocacional y el de etapas y tareas del desarrollo vocacional.

El último es el modelo de Movimientos de educación para la carrera, en el que se incorpora el concepto de orientación profesional al currículo escolar y cuyos conceptos nucleares son la alternancia de la educación con el trabajo, el desarrollo de habilidades para la vida, habilidades afectivas y generales de empleabilidad; desarrollo para la carrera y la integración de los contenidos vocacionales las asignaturas tradicionales.

De acuerdo a todo lo anterior, los modelos producto del cambio de los acontecimientos a lo largo del tiempo, ha implicado la modificación del concepto de la orientación como término y como acción.

De manera general se pueden destacar los siguientes aspectos que permanecen en el concepto:

1. Conocimiento de sí mismo.
2. Conocimiento del entorno.
3. Ciclo vital o evolutivo de la persona.
4. Conciencia de la responsabilidad frente al desarrollo de la carrera.
5. Madurez vocacional.
6. Identificación de perspectivas futuras.
7. Prevención y desarrollo.
8. Toma de decisiones.
9. Satisfacción de necesidades mediante acciones planificadas y sistematizadas.

Ahora bien, es necesario considerar, las características de la nueva

sociedad, pues el contexto cambia o modifica las necesidades, las características personales, la forma de ver, sentir y visionar la vida.

Para ello, los remito a la revisión realizada por los argentinos Guillermo Obiols (q.e.p.d) y su compañera Silvia Di Segni, en el año 2006, y que resumo en las siguientes líneas.

1. El ser está puesto en el tener.
2. La ciencia es aceptada por la validación de las aplicaciones tecnológicas.
3. Junto a la ciencia están al mismo nivel la magia, el esoterismo y las prácticas orientales, para reducir la tensión y mantenerse joven.
4. Legitima el presente y propone la adolescencia como modelo social.
5. Modificación en la composición de las clases sociales.
6. Énfasis en la riqueza material.
7. Aumento de profesionales técnicos.
8. Innovaciones tecnológicas especialmente en los artículos de consumo, lo cual genera presión para adquisición.
9. El conocimiento se convierte en la fuerza de producción.
10. Énfasis en el emprendimiento como fuerza de generación de negocios.
11. Énfasis en el concepto de cliente basado en el cumplimiento de sus deseos.
12. Los centros comerciales, se convierten en las nuevas plazas públicas.
13. Predominio en la cultura de la imagen.
14. Exaltación del cuerpo y los sentidos.
15. La consigna es mantenerse joven.

De la anterior caracterización pasamos entonces a caracterizar al adolescente contemporáneo, siguiendo la misma estructura planteada por los autores Obiols y Di Segni.

- De acuerdo a estos autores, la identidad es una síntesis producto de identificaciones parciales y elaboración propia.

- Hay una tendencia a “ser como si fuera”.
- Los jóvenes tienden a aislarse de los adultos pero sin enfrentarse a ellos. Se rechaza o se critica a los adultos en bloque.
- La rebeldía ha sido suplantada por la indiferencia o incomunicación.
- El joven le cuesta encontrar en el mundo de los adultos modelos de identificación.
- Vacío y aburrimiento son sensaciones asociadas a la escuela.
- Hay un deseo inherente a no asumir responsabilidades pronto sino un deseo de disfrute, de permanecer en el aquí y en el ahora.

De acuerdo a las caracterizaciones realizadas desde el año 2003 a los estudiantes en seguimiento académico en el programa de Orientación Académica de la Universidad del Norte y a la misma pero consolidando las características de los jóvenes atendidos en consejería psicológica y académica en Bienestar Universitario, la he clasificado en fortalezas y debilidades.

Entre las fortalezas se destacan:

- Bilingüe
- Hábil en el uso de la tecnología aplicada a diversos artículos y sistemas.
- Interesado en todo lo referente a lo nuevo en comunicaciones.
- Tendencia a lo social.
- Buscador de emociones fuertes a partir de experiencias novedosas.
- Hábil en deportes y artes.

Entre las debilidades se encuentran:

- Impulsividad.
- Miedo a no cumplir expectativas de otros.
- Ansiedad.
- Fragilidad emocional.

- Dependiente afectivo.
- Poco esforzado y no es muy perseverante.
- Variable.
- Influyente por el grupo de pares.
- Movido para satisfacer sus necesidades o deseos presentes.
- Se entusiasma rápidamente pero tiende a no mantener su interés por mucho tiempo si lo que hace o hará le demanda mucho esfuerzo.

Todo esto hace parte de un nuevo orden de vida en la que el joven debe asumirse como joven y como adulto en proceso de construcción.

De ahí que la Orientación pasa de ser un proceso meramente de servicio y de uso de técnicas a un proceso longitudinal y que en la mayoría de las veces debe incluirse a la familia debido a las características del mismo joven al que le cuesta mucho trabajo la toma de decisiones frente a las circunstancias de su vida.

Con respecto a las implicaciones de su relación con el futuro ocupacional y laboral, el señor César Constain Van Reck, en su presentación sobre la empresa y la educación superior, una perspectiva de Cemex-Colombia el año 2009 en un foro con el Ministerio de Educación, plantea que el nivel de graduado en Colombia a nivel de educación superior, es aceptable pero carece de habilidades y competencias claves. Con respecto a esto les invito a revisar los puntos en la siguiente presentación.

Ahora revisemos lo que dice el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Superior en la siguiente presentación, lo cual lleva a considerar el factor socio-económico y la presión frente a la toma de decisiones de los padres y los jóvenes en el país.



## IMPLICACIONES EN EL TRABAJO DE LA ORIENTACIÓN

Indagando con respecto a las nuevas posturas frente al trabajo del orientador para manejar o abordar los nuevos retos en esta área, hallé un documento que corresponde al Congreso de profesionales llevado a cabo en Suiza en el año 2003, en el que se discutieron muchos aspectos asociados a los requerimientos en el nuevo perfil del Orientador y se presentaron conclusiones interesantes para compartir:

1. La orientación vocacional no se limita a una decisión de carrera. Es un proceso que orienta y capacita para realizar una sucesión de elecciones a lo largo de la vida.
2. La orientación vocacional debe centrarse en una persona y ubicarse en un contexto.
3. La orientación debe preparar a las personas para los periodos de Transición: de estudiante a profesional, de empleado a jubilado, de empleado a desempleado, de empleado a subempleado.
4. Toda persona que se encuentre en una etapa de transición en la que deba tomar una decisión requiere del apoyo de un profesional experto llamado orientador.

Se observan tres tendencias en las líneas de investigación:

1. Las que promueven el desarrollo de métodos exploratorios que le permitan al sujeto de la orientación tener un mejor conocimiento de sí mismo.
2. Las que se enfocan en capacitarle para que sepa tomar decisiones durante las etapas de transición.
3. Las que señalan las competencias que debe reunir el orientador para realizar su función.

Una de las teorías más conocidas y la que se consideró en este Congreso, en mayor medida puede aportar a estos nuevos compromisos, hace referencia a la Teoría de la causalidad planificada de Krumboltz.

Esta teoría se centra básicamente en los siguientes aspectos:

1. Los humanos nacen con características y predisposiciones diferentes en un tiempo y en un espacio específico que ni siquiera sus padres pueden determinar.
2. Crecen en un ambiente en donde ocurren eventos fortuitos que proporcionan oportunidades de aprendizaje tanto positivas como negativas.
3. Los individuos pueden aprovechar estos eventos y capitalizarlos para maximizar sus posibilidades de aprendizaje.

De todo lo anterior se derivan entonces unas funciones y una visión del orientador que sirven como lineamientos para la Construcción de un proyecto de vida que permita afrontar los nuevos retos con los jóvenes contemporáneos.

Funciones del Orientador:

- Facilitar el aprendizaje de destrezas.
- Identificar intereses.
- Promover valores.
- Formar hábitos de trabajo y cualidades personales que capaciten a cada persona para crear una vida satisfactoria en un mundo laboral constantemente cambiante.

(Mitchel, Levin, Krumboltz)

Visión del Orientador:

- La orientación deberá abarcar todo el ciclo vital.
- Considerar el contexto y la complejidad de la persona en su totalidad.

- Adquirir las competencias básicas para:
  1. manejo de información especialmente de tipo tecnológica o informatizada.
  2. Establecer vínculos con entidades de educación superior oficiales y privadas, sistemas de búsqueda de empleo, agencias y profesionales caza talentos o empresas de talento humano.
  3. Manejo de varios idiomas.
  4. Capacitación y actualización permanente.
  5. Vínculos con asociaciones, fundaciones, grupos, redes a nivel local, nacional e internacional.
  6. Conocimiento y acciones para población desfavorecida, vulnerable o con necesidades especiales.
  7. Generar proyectos conjuntos con otros colegas, profesionales de economía, estadística, salud, relaciones internacionales, entre otros.
  8. Generar proyectos de emprendimiento.
  9. Hacer seguimiento y evaluación.

Concluyo expresando mi voto de confianza en lo que podamos hacer y facilitar este tipo de encuentros que vitalice, permita compartir, intercambiar, generar redes, evaluar y escribir para que pueda circular en nuestro propio contexto, las alternativas y proyectos que podemos concebir y generar para que la labor de Orientación pueda ser considerada aspecto vital dentro de la vida del joven colombiano.

## REFERENCIAS.

Diccionario de la Real Lengua Española. Versión en Internet: <http://www.rae.es>; El mundo. Es-Diccionarios. Versión en Internet. <http://www.elmundo.es/diccionarios/>

Boholavsky, R (1976) Orientación Vocacional. Buenos Aires. Nueva Visión.

Martínez-Clares, Pilar. La Orientación Psicopedagógica: Modelos y Estrategias de intervención. Universidad de Murcia. Editorial Eos Universitaria. España. 2002.

López Bonelli, Angela. La orientación vocacional como proceso. Editorial Bonum, Buenos Aires, 2003.

Alvarez Victor y García Carmen. Orientación Vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Editorial Eos. Madrid, España. 1997.

Obiols Guillermo; De Segni Silvia. Adolescencia, postmodernidad y escuela. Editorial Noveduc. Argentina. 2006.

Presentación PPT : Tendencias predominantes en la práctica de la Orientación Vocacional. Act. y Ps. Guillermina Nava. Agosto 2007. Instituto Mexicano de Orientación Vocacional y Profesional, A.C. Diapositivas 18-19.

Presentación en PPT, La empresa y la educación superior. Perspectiva de Cemex-Colombia. César Constain Van Reck. 2009

Página de internet [http:// www.mineducación.gov.com.co](http://www.mineducación.gov.com.co). Ministerio de educación nacional de Colombia. Observatorio Laboral.2009.

ASPECTOS MAS RECIENTES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL: Julio R. González B. y Omaira Lessire. Universidad de Carabobo, Venezuela. Diapositivas 23-26.

Estudios de seguimiento a estudiantes en condición de riesgo académico. 2003. Programa de Orientación Académica. Bienestar Universitario. Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.

Estudio de caracterización de los estudiantes atendidos en consejería académica y psicológica en los programas de Orientación Académica y Consejería Psicológica. Bienestar Universitario. Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia. 2006-2007

#### 4.9. LA ORIENTACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

Marcela del Pilar Rodríguez Patarroyo

[mrodriguez@funandi.edu.co](mailto:mrodriguez@funandi.edu.co)

FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA – Sede Pereira

Colombia

La Orientación Educativa es un elemento de aprendizaje permanente para las instituciones que la incorporan como apoyo en su proceso formativo; requiere de políticas claras en su formulación y decisión para su ejecución. A medida que se reforman los sistemas educativos la Orientación Educativa se vuelve cada vez más importante pues demanda más y nuevas estrategias que sean funcionales y transformadoras para el entorno del educado y la institución; el desafío es ofrecer orientación Educativa a una escala de calidad que alcance metas de impacto en el contexto cultural, en la estructura del mercado laboral y la capacidad misional de las instituciones de educación.

La Orientación Educativa se considera la fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para orientarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarlo a tomar decisiones con respecto a la elección de la carrera, además de realizar adaptaciones que le sirvan para promover su bienestar en la universidad y en general en su vida profesional.

El servicio de orientación se ofrece contemplando aspectos psicológicos, lo que significa que el joven se beneficiará con una situación de grupo que enfatiza las relaciones interpersonales, las habilidades sociales, el juego cooperativo, la interacción, la independencia, la retroalimentación de los compañeros, las conexiones sociales y un grupo de apoyo, acompañamiento y asesoría que pasa desde profesionales especializados y docentes hasta los padres y la misma familia; todo esto en pro de un desempeño profesional excelente.

La brecha que actualmente se está dando entre la terminación del bachillerato y el ingreso a la universidad, se está convirtiendo para los jóvenes en una laguna insalvable; las características del ser adolescente, los niveles de ansiedad, y la confusión frente al proceso de toma de decisiones para su vida, como es la elección frente a la carrera, ponen de manifiesta la necesidad de crear mecanismos que permitan amortiguar la desolación frente al tema; la falta de

claridad al momento de elegir de los jóvenes sobre “que estudiar” y como adaptarse a la vida universitaria, tiene efectos directos en los altos niveles de deserción estudiantil en pregrado.

### **La Orientación Vocacional**

En la elección vocacional intervienen procesos psicológicos y socioculturales:

Los primeros, de carácter individual, se refieren a la propia maduración y el desarrollo personal, a los conocimientos y experiencias que posee el joven: actividades que le gusta realizar, recompensas que le gusta recibir, intereses... etc. Los segundos, los socioculturales, son de signo normativo y social: las exigencias que se le plantean, las tareas a las se ha ido enfrentando y la respuesta del entorno inmediato, lo que esperan sus padres de él o ella, las preferencias y gustos de sus amigos y amigas, los empleos con más prestigio social.

En los centros de educación secundaria se tienen alumnos y alumnas que están en tránsito y en preparación efectiva para incorporarse al mundo adulto, que necesitan de ayudas técnicas o asesoramiento vocacional para que puedan solventar sus dificultades de maduración y tomar decisiones cruciales en sus vidas como lo es la elección de la carrera.

Los programas Orientación Vocacional, son una ayuda técnica, una actividad de orientación académico-profesional para facilitar a los alumnos y alumnas de Bachillerato y Ciclos Formativos que tomen una decisión vocacional fundamentada y responsable. También están abiertas a las familias y a los profesionales de la educación como parte importante del proceso de toma de decisiones que es inherente al ser humano durante todo el ciclo vital.

## **La Orientación Educativa y Vocacional como estrategia de promoción y acompañamiento para la culminación exitosa en la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA-Seccional Pereira**

La FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA-Seccional Pereira, dentro de su filosofía ha considerado siempre el acompañamiento al estudiante como un factor esencial del proyecto educativo. Esta forma de pensar es pertinente y necesaria al tratarse de una institución con objetivos de formación para jóvenes que quieren entrar en el mundo de las profesiones, donde para ejercer con éxito dicha profesión es necesario un buen nivel de madurez y de estabilidad personal y emocional.

La orientación de jóvenes universitarios no debe circunscribirse únicamente al ámbito académico y profesional, ya que durante el proceso, el joven está experimentando un intenso proceso de maduración personal y de preparación para el mundo adulto en el que afloran incertidumbres, dudas y desajustes de expectativas o de percepción.

La Institución en su misión de brindar educación con formación integral, es consciente de la necesidad de atender holísticamente a cada uno de sus educandos, por esta razón establece un órgano articulador de diversas estrategias, tendientes a facilitar la permanencia de los estudiantes en la universidad y la culminación exitosa de su proceso educativo, además de establecer mecanismos de seguimiento y control que permitan mejorar los indicadores en esta materia, bajo ese principio crea la Oficina de Orientación al Estudiante.

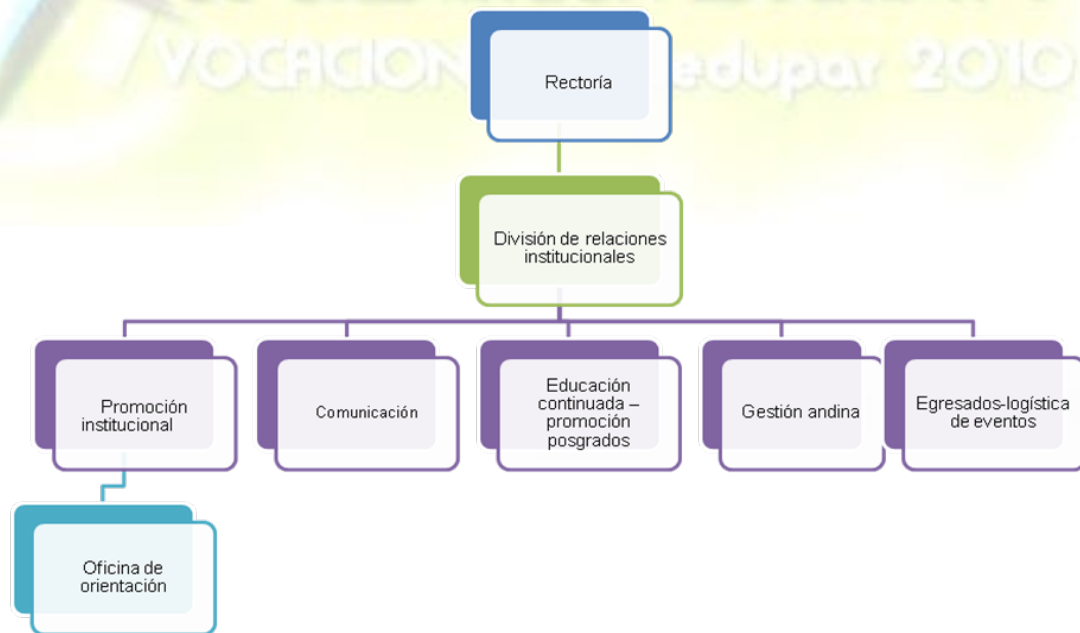
Dicha Oficina concibe la Orientación Educativa como un proceso de acompañamiento permanente, con acciones preventivas y correctivas que parte desde la orientación para la elección de su vocación en la formación del proyecto de vida, pasando por la evaluación permanente de las condiciones psicosociales y



académicas del estudiante para enfrentar el mundo universitario, hasta la preparación para el egreso.

La Oficina de Orientación al estudiante tiene un fundamento estratégico en el sentido de servir de puente en la relación Colegio-Universidad como acción de promoción para el posicionamiento y búsqueda de preinscritos, y el desarrollo de estrategias de Prevención de la Deserción; por esto hace parte del Departamento de Promoción Institucional, el cual debe garantizar el ingreso de los nuevos estudiantes y en consecuencia propender por la permanencia de estos en la institución.

## ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL



Este fundamento estratégico da la posibilidad para que la institución conciba la Oficina como sustentable y sostenible, pues todas sus acciones tienen la capacidad de ser evaluadas cuantitativamente, representada en mayores beneficios frente a la inversión realizada, dependencia que para muchas instituciones es considerada como gasto, motivo por el cual en algunas de ellas, es inexistente o con marcados limitantes de presupuesto en personal e

implementos de trabajo.

Por otra parte, contar con esta Oficina permite a la institución, cumplir a cabalidad su función social con responsabilidad, pues las labores que allí se realizan complementan otras que hacen parte de la llamada formación integral.

Las acciones que desarrolla La oficina se pueden clasificar en 5 momentos, cada una corresponde a una etapa en el proceso de Formación Profesional del estudiante y se adecuan a las necesidades operativas de la institución, dentro de estas témenos; Promoción, Admisión, Orientación Profesional, Adaptación a la vida universitaria, Acompañamiento psicosocial y académico, Preparación para el egreso, Fidelización del egresado, recompra y posicionamiento.



El proyecto de la Oficina de Orientación al Estudiante desde su formulación

no se concibió con estas diversas áreas de intervención, la estructura actual es producto de las necesidades detectadas que año tras año identifica la institución como espacios de acción para el logro de sus objetivos.

## PROMOCIÓN

### Apoyo a preinscritos



### Orientación Vocacional

La institución es consciente que para un adolescente que finaliza sus estudios medios, junto a la satisfacción que sienten él y sus familias por el deber cumplido, surge la incertidumbre sobre el camino a elegir después del bachillerato, donde muchos creen que darán un paso al vacío, al no conocer y saber cuáles son sus fortalezas, para poder proyectar su futuro profesional.

Algunas veces, la elección de carrera se ve influenciada por factores como, tradición familiar, estatus (social, económico), prejuicios de los padres, estudiar con los amigos; etc, pero dichos factores, no deben ser los determinantes al momento de estudiar un programa universitario, pues la elección vocacional es una experiencia singular, donde cada sujeto ocupa un rol protagónico frente a sus aspiraciones; por lo tanto, el adolescente debe mirar el futuro a partir de las

aptitudes y habilidades con que cuenta y de esta forma encaminarse a asegurar el éxito en el campo laboral.

Dedicar 4 o 5 años para aprender conocimientos y técnicas, requiere contar con la personalidad apropiada y tener intereses profesionales claros sobre la ocupación u oficio que se quiere desempeñar; porque de lo contrario, el estudiante estará expuesto a tener un rendimiento académico insuficiente; a cambiar de carrera frecuentemente o en el peor de los casos, a abandonar la Universidad, circunstancias todas en las que se pierde tiempo y dinero afectando negativamente su proyecto de vida y el de sus familia.

Por estas razones la Fundación Universitaria del Área Andina-Seccional Pereira, ofrece el Servicio de Orientación Vocacional a todos los preinscritos que lo solicite, dando la posibilidad de brindar el apoyo necesario a los estudiantes próximos a ingresar a la institución para que elijan precisa y objetivamente su carrera y futuro profesional.

La Oficina de Orientación, dispone de este servicio de forma individual en cualquier momento del año, para bachilleres que deseen evaluarse o cuando al momento de su inscripción manifieste dudas al elegir el área de interés para su formación, en este momento los promotores les ofrecen la alternativa de evaluación de su perfil vocacional.

Al aspirante, según el grado de claridad que tenga en la elección del programa a estudiar se le realiza una entrevista semiestructurada y en algunos casos pruebas psicotécnicas que permitan una valoración profesional y mayores niveles de certeza en la decisión a tomar.

### **Asesoría y charlas a padres**

En algunos casos el padre que tiene interés en acompañar a su hijo en la toma de la decisión vocacional, consulta la Oficina para recibir herramientas que le

permitan apoyar al joven tanto en la elección de la carrera, como en el proceso de formación.

Esta asesoría es ofrecida también a manera de charla a los padres de los estudiantes de colegios y a los padres de los estudiantes de la institución; allí se realizan preguntas semiestructurada a los padres con el fin de identificar aspectos relevantes en cuanto a las opciones económicas y expectativas que manejan frente a las opciones profesionales de sus hijos.

### **Colegios y ferias**

La programación anual del Departamento Promoción Institucional incluye visitas a colegios y participación en ferias universitarias e invitaciones a las instalaciones de la universidad, allí adicionalmente a la presentación de la oferta académica, se ofrecen talleres de orientación a los jóvenes, buscando mayor presencia y contacto con ellos y asegurar que cuenten con conceptos básicos para determinar su futuro profesional.

La presentación de la oferta académica en algunas ocasiones se realiza en las instalaciones de la universidad, allí los estudiantes conocen nuestros laboratorios y talleres y pueden participar de exposiciones o sustentaciones de trabajos finales de los estudiantes de semestres avanzados, con esto el estudiante de grado 11° vive de manera práctica el que-hacer académico y profesional de la carrera de su predilección.

Los talleres de orientación vocacional por otra parte, informan a los alumnos próximos a egresar de los colegios, aspectos relacionados con la vida universitaria y los procesos de admisión de la universidad, también se contemplan los perfiles exigidos en las diferentes áreas profesionales, los aspectos que se deben considerar en el momento de elegir carrera y las características principales de la etapa evolutiva que viven los alumnos.

### **Capacitación para personal docente y administrativo de los colegios**

Se ha establecido dentro del calendario de eventos institucionales unos seminarios de capacitación a docentes y administrativos de los colegios sobre temas relacionados con adolescencia y comportamiento; la presencia de los colegios en nuestra institución favorece el reconocimiento por parte de ellos de la capacidad académica y de infraestructura y fortalece las referencias que puedan hacer sobre los programas de la Andina.

### **Capacitación a psicorrientadores**

Consientes del papel que cumple el psicorrientador en los colegios y como el principal aliado en los procesos de promoción, la Andina ha desarrollado un plan de capacitación en temas relacionados con actualización en Orientación Vocacional; con ellos se realizan encuentros buscando que se fortalezca al interior de los colegios, el procesos de orientación, e identifiquen la institución como amiga de esta causa; con este fin, lideramos actualmente la conformación de la Red de Psicorrientadores de Risaralda.

## ADMISIÓN

### Gestión con Inscritos



#### **Entrevista**

Otra acción está orientada al trabajo con los estudiantes inscritos en la institución, a través de entrevista semiestructurada, allí identificamos el perfil del aspirante con la institución y con el programa de elección, también establecemos necesidades y potencialidades del aspirante para desarrollar acciones de nivelación, asesoría clínica o estímulo de talentos.

Si se encuentran falencias reiterativas en un grupo de estudiantes, se conforman grupos de trabajo que permitan desarrollar acciones colectivas de refuerzo; por otra parte, si se identifica un perfil que no corresponde al programa de elección del estudiante, se realiza una asesoría de reorientación vocacional.

#### **Caracterización estudiantil**

Con el propósito de desarrollar estrategias de mercadeo eficientes y ajustar

las acciones de intervención según la población, se realiza la sistematización y análisis de la información obtenida a través de las entrevistas.

Estos resultados sirven como línea de base para nuevos proyectos académicos y de servicios que desee realizar la institución y también conocer las condiciones sociodemográficas, académicas, culturales y cognitivas de nuestros estudiantes.

### ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA Acompañamiento a Matriculados



Una vez el aspirante se convierte en estudiante universitario, se activan diferentes estrategias que permitan acompañar permanentemente al joven en su proceso formativo; estas primeras etapas son fundamentales para procurar la permanencia del individuo en la institución, pues ellos son vulnerables en tanto sufren cambios trascendentales como: nuevos sistemas de aprendizaje, compañeros, entorno, entre otros.

#### **Proyecto de convivencia**

Se realiza con el grupo de estudiantes de primer semestre con el fin de facilitar la interacción social, conocimiento y adaptación con sus pares, procurando con ello la sana convivencia al interior de la institución.



### **Proyecto de habilidades cognitivas**

Esta estrategia desarrolla en los estudiantes, con dificultad académica, habilidades de pensamiento, atención, memoria. Etc. buscando que el joven logre los objetivos académicos.

### **Encuentro con padres**

Con los encuentros para padres, queremos entregar una oportunidad para hablar, dialogar e intercambiar ideas u opiniones, ayudar a los padres de familia en la tarea que les corresponde de asistir el proceso educativo de sus hijos, allí se le proporciona a los padres diversas estrategias o tácticas para entender y apoyar los cambios biopsicosociales por los cuales pasan los estudiantes universitarios.

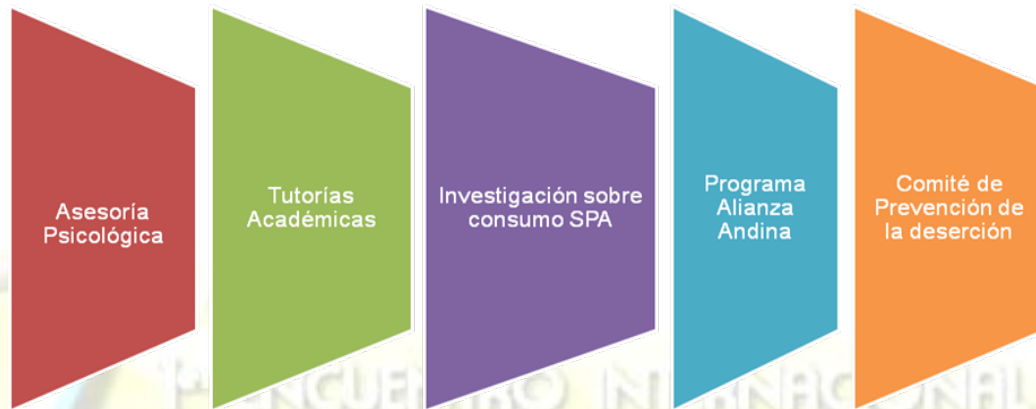
### **Consejeros estudiantiles**

Para el desarrollo de las estrategias se cuenta con personal capacitado para asesorar al joven frente a las dificultades académicas o de adaptación por las cuales este pasando. Los consejeros son docentes que en cada uno de los programas están atentos a identificar los casos de riesgo, ellos reciben capacitación e intrusiones de cómo proceder frente a determinados casos y cómo hacer remisiones para la atención especializada.

### **Cursos nivelatorios**

Al identificar falencias académicas de formación de base, se crean cursos de refuerzo para los estudiantes; los temas manejados frecuentemente son: desarrollo de habilidades de comprensión lectora y lógica matemática

## ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL Y ACADÉMICO Culminación exitosa



### **Asesoría psicológica**

Al identificar un estudiante que requiera de asistencia psicológica se remite al profesional para su atención para que este proporcione pautas de manejo frente a las dificultades emocionales.

### **Tutorías académicas**

Son docentes de áreas especializadas, que realizan tutorías personalizadas a los estudiantes que presenten dificultades académicas en determinada materia del programa que cursan.

### **Investigación sobre consumo de SPA**

Alguna de las causas que generan bajo rendimiento académico están asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, por esta razón desde la Oficina de Orientación al Estudiante se realiza la investigación institucional sobre consumo de sustancias psicoactivas, donde se encontró que la incidencia de

consumo no es una práctica habitual por individuos de la institución, en este sentido el estudio permitirá plantear estrategias de prevención.

### **Programa Alianza Andina**

Alianza Andina es un programa que pretende incorporar al entorno de trabajo de la administración universitaria, a algunos estudiantes que por diversas situaciones, presentan dificultades en los pagos de su matrícula o se identifican como posibles desertores de la Institución.

En este caso la oficina de Orientación al Estudiante, identifica casos de riesgo y postula estudiantes para que sean beneficiados de este sistema de apoyo económico.

### **Comité de Prevención de la Deserción**

La Coordinadora de la Oficina de Orientación al Estudiante, preside el Comité de Prevención de la Deserción, este organismo busca alternativas que permitan el manejo de los casos y disminución de la deserción, hacen parte de él funcionarios académicos, administrativos y financieros. Fue reconocido mediante resolución rectoral 4209 del 30 de junio del 2009.

Dentro de las estrategias establecidas por este Comité se encuentran muchas de las explicadas anteriormente y otras relacionadas con ayuda económica como congelación de matrícula y convenios con empresas.

## PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN



## PREPARACIÓN PARA EL EGRESO



### Preparación para el egreso

En apoyo al Centro de Prácticas Profesionales y a la Oficina de Egresados

de la Universidad la Oficina prestan servicio de asesoría, donde se identifican los perfiles laborales de los estudiantes de la facultad de Administración y Diseño con el objetivo de facilitar y potencializar el desempeño del estudiante en práctica en las diferentes empresas, mediante la aplicación de pruebas de personalidad, habilidades y valores organizacionales, se realizan también capacitaciones sobre entrevista personal y elaboración de hoja de vida.

Con los egresados se trabajan sesiones como, toma de decisiones en el mundo laboral, trabajo en equipo y actitud frente al trabajo, entre otros; esta estrategia a demás de buscar posicionamiento y prestigio de la institución a través del buen desempeño y profesionalismo de nuestros egresados, da oportunidad para que la institución siga teniendo presencia en ellos y estimule recompra de servicios como posgrados, talleres o diplomados ofrecidos bajo la oferta de educación continuada.

Todas estas estrategias, son coordinadas y apoyadas por la oficina de Orientación al Estudiante, que por su función psicosocial, académica y financiera, ha tenido gran incidencia en el manejo de la Deserción Institucional y en el fortalecimiento de la relación con los colegios de la ciudad, por lo que ha sido reconocida mediante resolución rectoral N° 9109 del 15 de Diciembre de 2009.

Si bien la Oficina de Atención al Estudiante Coordina las diferentes estrategias presentadas concurren al trabajo operativo y de suministro de información, funcionarios de Bienestar Universitario, docentes y directivos de los programas académicos, Promoción Institucional, Servicio a la Comunidad, Centro de Prácticas Profesionales, Oficina de Egresados, Tesorería y Cartera, Registro y Control Académico, entre otras dependencias, quienes hacen posible que el proceso se perfeccione y rinda frutos en cada una de sus actividades.

## REFERENCIAS

González, V. (1994): *“Motivación Profesional y Personalidad”*. Bolivia: Imprenta Universitaria de Sucre. González, V. (1998d): *“La Orientación Profesional en la Educación Superior”*. Ciudad de la Habana; Revista Cubana de Educación Superior No. 3..

González, V. (1999<sup>a</sup>). *“La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico, metodológica para su instrumentación en los centros universitarios”*. Monografía. Universidad de la Habana.

Fingerman, G. (1986): *“Psicotécnica y orientación profesional”*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo

Rogers C. (1980). *Psicoterapia Centrada en el Cliente. Práctica, Implicaciones y Teoría, Práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, A. (1993). *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Stanssen K. & Thompson R. (1997). *El Desarrollo de la Persona desde la Niñez hasta la Adolescencia*. México: Médica Panamericana.

Súper, D. E (1952), *Guidance un American Educación*. Vélaz de Medrano. (1998). *Orientación eIntervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.

Tenhousse, L. (1993): *“La investigación como base de la enseñanza”*. Madrid: Morata.

Super , D.E. (1966): *“La medida de las aptitudes profesionales”*. Madrid: Editorial Espasa – Calpe.

Van Dalen & William J. M. (1981). *Manual de Técnicas de Investigación Educativa*. México: Paidós.

Vigotski, S.L. (1987): *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica.

**1.8. “HERRAMIENTAS PARA LA ORIENTACION VOCACIONAL Y  
ORIENTACION DEL PROYECTO DEL PROYECTO DE VIDA”**

**Conferencia**



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010

MG. ANA MARCELA URIBE F.

[Ana.uribe@manualmoderno.com](mailto:Ana.uribe@manualmoderno.com)

EDITORIAL EL MANUAL MODERNO

Bogotá, Colombia

La riqueza de cada país la crean hombres y mujeres concretos, quienes conciben, innovan y desarrollan tecnologías, empresas, ciencia, arte, leyes más humanas y mejores organizaciones sociales. De ellos depende el bienestar físico, humano y social de todos.

En el colegio, en clase de geografía se enseña al revés, se afirma que un país es rico si tiene recursos naturales. Esta afirmación hace imposible justificar por qué Japón, con carencia extrema de bienes naturales, o peor aún, la ciudad de Singapur, con total ausencia de ellos, figura entre las naciones y ciudades con mayor desarrollo económico del planeta, Japón la segunda de todas. Y más difícil explicar por qué en las naciones de América Latina, millonarias en recursos mineros, flora y fauna, la mitad de su población sufre de hambre e inanición, con ingresos inferiores a dos dólares diarios per cápita. ¿Por qué?... Por la educación.

Las sociedades atrasadas le apuestan todo a la educación regular: a que todos sus niños y niñas aprendan y sepan lo mismo unos y otros, en los mismos niveles estándar, siguiendo un programa nacional uniforme e inflexible el cual puede generar cuadriculación mental con consecuencias previsibles: con tantos años de homogenización, *los alumnos acaban por perder el interés, la pasión y podrían dejar de desarrollar alguna capacidad especial.*

“No es difícil conocer individuos a quienes les fue muy bien en el colegio pero fracasaron en la vida, así como personas adineradas con sentido común o creatividad que quizá no tuvieron un buen desempeño en las pruebas académicas.; además de variados resultados de investigaciones que muestran que el CI tal vez se relaciona apenas con un 4 por ciento del éxito en el mundo real. En otras palabras, más del 90 por ciento puede estar relacionado con otras formas de inteligencia.

En otra investigación realizada por Adriana González Padilla, directora de la Licenciatura en Psicología del Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS).deja claro que tres de cada diez jóvenes en México no han elegido una profesión de acuerdo con sus intereses, aptitudes y gustos. La mala elección



se debe a que los jóvenes seleccionan una carrera por presentar mayores oportunidades laborales en un futuro, aunque ésta no les satisfaga.

Otros motivos son la presión familiar o de amistades, o bien cuando el joven pasa por un periodo de depresión que no le permite establecer claramente qué va a estudiar. Pero, subraya que esto en el pasado era peor: “En México cerca del 35% de los profesionales que se desempeñan en el mundo laboral actualmente no están satisfechos con la profesión que eligieron. Lo anterior debido a que en las décadas de los 70, 80 y 90 se le daba muy poco peso a los exámenes de orientación vocacional”.

En la actualidad, esta tendencia se está revirtiendo debido a que las instituciones educativas ven mayor importancia e este proceso y la gente acude a centros de orientación vocacional cuando no pueden decidir qué carrera estudiar por diversos factores, como por ejemplo: presión familiar por estudiar una carrera determinada, depresión o una baja autoestima, y por tener una elección donde el campo laboral no presenta un clima favorecedor en materia laboral y económica, entre otros. Por ello es indispensable contar con evaluadores profesionales que sean capaces de determinar las habilidades y preferencias de los estudiantes.

El Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social menciona razones por las cuales los jóvenes no eligen la profesión correcta:

-Un porcentaje de jóvenes decide estudiar una carrera “económicamente rentable” en cuanto a su campo laboral, sacrificando sus verdaderas aptitudes, gustos y habilidades intelectuales.

-Cuando los padres de familia les imponen una profesión a su hijo para continuar con un negocio o por tradición familiar.

-La influencia que tienen los amigos de los adolescentes puede desviarlo de sus verdaderas aptitudes.

-A un joven con baja autoestima le costará trabajo elegir una profesión, porque siente que no está apto para ella.

Saber tomar decisiones es una habilidad que generalmente se aprende de padres y maestros y a pesar de que la toma de decisiones es un proceso sencillo

que se desarrolla de manera simultánea con la edad cronológica, algunos padres y maestros pueden llegar a obstaculizar este desarrollo, al impedir al niño a aprender de las consecuencias de sus acciones en lugar de enfrentarlos a una sanción por no haber realizado su tarea escolar. Estos niños que crecieron en un ambiente de sobreprotección e indulgencia al llegar a la adolescencia sentirán miedo y temor para elegir su carrera.

De todas las decisiones que el Ser Humano debe tomar en su vida, la elección de estudios universitarios reviste una gran importancia porque la profesión que se elige no se limita a la obtención de diploma, la profesión simboliza un “llegar a ser” lo que la profesión representa para la persona que la elige y para la sociedad.

Sin considerar la importancia que tiene esta decisión en el proyecto de vida de las personas, hay jóvenes que toman esta decisión a la ligera, continúan siendo niños y esperan que los amigos, los padres a los profesores les digan qué carrera estudiar, más tarde, al abandonar los estudios buscan otra profesión diciendo: “La carrera que estudié no fue lo que imaginé”, “algunas materias me cuestan trabajo”, “no me convenció el ambiente de la universidad”, entre otros comentarios.

Desde el punto de vista psicológico, el abandono de los estudios universitarios puede reflejarse en un impacto negativo en la autoestima que generalmente viene acompañado de fuertes sentimientos de minusvalía y depresión, surgen pensamientos como: “yo no sirvo para estudiar”, “soy menos inteligente que mis hermanos o amigos”. Además, ese impacto también alcanza a los padres de familia porque ellos se han formado expectativas respecto al futuro de sus hijos y se han esforzado (“tanto que me costó darle una buena educación para que se retire porque no le gustó esa carrera”) por brindarles las oportunidades escolares que les permitan alcanzar sus objetivos ocupacionales. De esta manera, los jóvenes llegan a creer que han defraudado a sus padres o se han defraudado a sí mismos.

Desde el punto de vista económico, el costo es relevante, tanto para los padres de familia como para la sociedad en general. Estudiar una carrera universitaria en alguna institución pública le cuesta al país en promedio por

alumno \$120,000.00 y, si el alumno decide estudiar en alguna institución privada, sus padres deberán gastar mínimo \$15,000.00 dependiendo de la universidad.

A este costo habría que agregarle también los costos de transporte, de uniformes, material, libros, etc. Así como otro costo que tiene un peso muy grande, el tiempo perdido, un semestre o un año o más si no se elige adecuadamente y abandona la carrera.

Por lo tanto, se necesita de parte de todos los seres involucrados en el proceso educativo, afectivo y social, (padres, familiares, educadores, docentes, orientadores, amigos) de cualquier adolescente una amplia gama de opciones o estrategias que le permita tomar una buena decisión, la cual se transformará en una vida de adulto, profesional y miembro de una sociedad.

*Llegará lejos quien sabe qué quiere y qué puede, cuáles son sus pasiones y sus capacidades superiores. No quien sabe más números fraccionarios, fechas de batallas, nombres de los huesos, conjugaciones verbales, partes de la célula, números atómicos de elementos.*

Si sabe qué quiere y conoce sus capacidades llega muy lejos, meta requerida de un elevado auto conocimiento, auto valoración y auto administración. "Si se suprime el futuro, se derrumba el presente por quedar vacío de contenido propio."

El autoconocimiento le indica cuáles parecen ser sus mayores intereses y sus mejores aptitudes, le señala en qué dirección buscar la esencia de su personalidad. Sobre todo le responde a donde orientarse.

La autovaloración le indica sus avances al igual que las metas restantes por cumplir. La mejor autovaloración es objetiva, sin ínfulas, pero también sin falsas modestias. Tiene como función la de saber cuándo mejor desistir y buscar otra ruta alternativa.

La autoadministración le diseña al joven un ambicioso plan autoformativo, Una vez diseñado, la buena autoadministración inicia el plan y supervisa su diaria realización durante los años, o mejor décadas, que le esperan de autoformación.

La autovaloración y la autoadministración se combinan para permitirle a una persona persistir a pesar de los contratiempos y dificultades, a la vez que le dejan

saber cuándo desistir ante la real, cuidadosamente pensada y objetivamente identificada imposibilidad. Un equilibrio difícil de alcanzar.

Guiar al muchacho a mirarse constituye una labor muy exigente que sólo realizan los mejores padres, profesores, tutores o colegios, en sus tres tareas de ayudarlo a conocerse, valorarse y administrarse.

Las actitudes son la base del surgimiento de los *intereses o valores*, inclinaciones concretas propias de la adolescencia, que se expresan como compromisos y que pueden durar decenas de años. Si se logra superar esa etapa, se llega finalmente a la *pasión*, la cual se expresa como la vocación y el amor profundo hacia algo muy específico y cuya intensidad es tan alta que dura toda la vida.

Los buenos estudiantes sobresalen en la universidad, superan con éxito los exámenes y los parciales, puesto que poseen el interés y las aptitudes intelectuales de su disciplina y cuando todos prevén una carrera profesional destacada, los resultados son muy inferiores. Fue un buen estudiante de pedagogía, pero mal profesor en el aula. Superó con muy buenas calificaciones las materias teóricas, alejadas de la práctica profesional, donde se batirá a diario.

Lo más injusto es que su fracaso puede causarlo cualquier dificultad específica, tal como: su voz es débil, se muestra inseguro, es tímido, posee escaso poder seductor o de convencimiento, su exposición no es clara ni ordenada, su letra es indescifrable, su estilo de autoridad es permisivo en grado extremo, y decenas de otras fallas críticas para cautivar a amplios grupos de jóvenes apáticos y aburridos, o desafiantes y rebeldes, como comenzaron a proliferar en las aulas.

El asunto es grave, pues en la universidad los muchachos pueden transcurrir hasta 5.000 horas sentados en un pupitre sin que nadie interroge su visión empresarial, ni su aptitud para decidir, mucho menos sus destrezas interpersonales y sociogrupales, o la capacidad para decidir bajo presión, o para analizar datos. Nadie las interroga. Las 5.000 horas son conocimientos teóricos de administración y materias accesorias; nada, o muy poco de aptitudes expresivas.

Para poder identificar estas falencias en los jóvenes y ayudarlos a una

estricta autoevaluación se deben tener en cuenta estos factores:

1. Potencial intelectual. Capacidad para rendir conforme el medio lo exige.
2. Valores. Dentro de las profesiones existen valores implícitos que son inherentes a cada individuo; por ejemplo, los que tiene inculcado el valor de la justicia, es probable que se inclinen por el derecho.
3. Intereses. Lo que llama la atención o lo que disfruta un individuo; por ejemplo, el interés científico, artístico, deportivo, etcétera.
4. Las aptitudes. El talento natural de cada persona.
5. Rasgos de personalidad. Los que caracterizan y definen a cada persona; por ejemplo, ser extrovertido, persuasivo, introvertido, capacidad de liderazgo, etcétera. Esto se aplica a los perfiles de cada carrera.

La revisión de estos factores le permitirá tener una visión más clara respecto a su proyecto de vida a futuro y no una mirada a corto plazo donde únicamente se pueda definir como un estudiante universitario y no como un buen profesional.

A continuación encontrarán una herramienta de orientación vocacional que abarca la medición de estos aspectos tan importantes que se han revisado con la intención de una orientación vocacional proyectada a una excelente calidad de vida como estudiante y como profesional.

## **SDS**

### **BÚSQUEDA AUTODIRIGIDA**

### **HOLLAND**

Una de las áreas de aplicación del conocimiento científico en la psicología que ha tenido un gran auge en los últimos años es la Orientación Educativa y Vocacional. Entre sus principales objetivos se encuentra el guiar y apoyar a los estudiantes en la identificación de características propias enfocadas al estudio y la actividad profesional.

La base de esta guía es la correcta valoración de los rasgos personales que

influyen en nuestras elecciones tanto personales como educativas y vocacionales además de una correcta descripción de habilidades que es vital para la planeación de la estrategia de guía profesional.

Actualmente, una de teorías más representativas es la teoría de tipos de personalidad y modelos ambientales desarrollada por John L. Holland, que se basa en siete suposiciones básicas:

1. Puede categorizarse a la mayoría de las personas como uno de los seis tipos de personalidad a los que se ha dado los nombres: Realista (**R**), Investigador (**I**), Artístico (**A**), Social (**S**), Emprendedor (**E**), o Convencional (**C**).

2. Existen seis tipos de ambientes: Realista (**R**), Investigador (**I**), Artístico (**A**), Social (**S**), Emprendedor (**E**), o Convencional (**C**).

3. Las personas buscan el tipo de ambiente que les permitirá ejercer sus habilidades y capacidades, expresar sus actitudes y valores, y enfrentarse a problemas y roles compatibles.

4. La conducta de una persona se determina por la interacción entre su personalidad y las características del ambiente.

5. El grado de congruencia entre una persona y una ocupación puede calcularse por medio de un modelo hexagonal.

6. El grado de consistencia dentro de una persona o ambiente también se define usando el modelo hexagonal.

7. El grado de diferenciación de una persona o ambiente modifica las predicciones que pueden hacerse a partir del SDS de la persona, del código ocupacional o de la interacción entre ambos.

De esta forma se establece un código que resume los 6 tipos de esta teoría a saber:

Realista (**R**)      Asocial, conformista, franco, genuino, obstinado, inflexible, materialista, natural, normal, persistente, práctico, modesto, ahorrativo, ingenuo, desidioso.



Investigador <b>(I)</b>	Analítico, cauto, complejo, crítico, curioso, independiente, intelectual, introspectivo, pesimista, preciso, racional, reservado, retraído, sencillo, discreto.
Artístico <b>(A)</b>	Complicado, desordenado, emotivo, expresivo, idealista, imaginativo, impulsivo, independiente, introspectivo, intuitivo, inconformista, abierto, original, sensible.
Social <b>(S)</b>	Influyente, cooperativo, empático, amistoso, generoso, servicial, idealista, bondadoso, paciente, persuasivo, responsable, sociable, discreto, incomprensivo, cálido.
Emprendedor <b>(E)</b>	Avaricioso, audaz, agradable, ambicioso, dominante, vigoroso, atrevido, exhibicionista, extravertido, coqueto, optimista, confiado, sociable, hablantín.
Convencional <b>(C)</b>	Cuidadoso, conformista, escrupuloso, defensivo, eficiente, inflexible, inhibido, metódico, obediente, ordenado, persistente, práctico, ahorrativo, concreto.

Esta teoría estableció las bases para la creación de dos formas del SDS, cada una de las cuales está diseñada para su uso con poblaciones específicas. Estas formas son:

- La Forma Regular (Forma R) y La Forma Juvenil (Forma J)

**FORMA R.** Es la original del SDS.

Se emplea con estudiantes de educación media superior, de educación superior y adultos.

**FORMA J**

Es una versión del SDS para usarla con estudiantes de educación media y primeros años de educación media superior

El *Explorador de Carreras* que se encuentra en este material presenta un listado de ocupaciones de acuerdo al código RIASEC

- Forma R: 1426 ocupaciones
- Forma J: 444 ocupaciones
- Nivel educativo requerido
  - 8 Posgrado
  - 7 Grado de licenciatura
  - 6 Grado de licenciatura (años cursados)
  - 5 Cursos postécnicos en enfermería y sanidad
  - 4 Nivel medio superior (bachillerato cumplidos)
  - 3 Nivel medio (secundaria cumplidos)
  - 2 Oficios con capacitación teórico-práctica (educación básica)
- Listado alfabético de ocupaciones

Y el cuadernillo de *Tu carrera y Vocación* tiene la utilidad de liberar al profesional de la actividad rutinaria de explicar la tipología y lidiar con problemas comunes de interpretación. La lectura del cuadernillo por parte del estudiante representa una estrategia didáctica que rescata las capacidades de autoanálisis del evaluado.

Además presenta información sobre los tipos de carrera, persona, ambientes y ocupaciones, interpretación de las carreras y ejercicios breves de apoyo en la identificación de intereses y rasgos personales.



## REFERENCIAS

Ávila. A. El periódico de México. Publicación de 27 de julio de 2009

Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *La inteligencia emocional*. Bogotá: Editorial Norma.

De Zubiría. M. (2010). *Ser mejores Padres I*. Bogotá: Editorial Fundación Internacional de Psicología Conceptual.

Holland. L, J. (2005). *Búsqueda Autodirigida SDS. Guía para el usuario profesional*. México: Editorial Manual Moderno.

Mercado. R. (2007). *El siglo de Torreón*. México: Editorial de La Laguna.

Rivera. M. (2000). *Pensamientos de grandes filósofos*. México: Ediciones Diana.



1<sup>er</sup> ENCUENTRO INTERNACIONAL  
DE ORIENTACION EDUCATIVA Y  
VOCACIONAL Valledupar 2010