



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.



ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO DESDE LA
PERSPECTIVA PSICOLÓGICA.”**

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

SERAFÍN RAMÍREZ FIGUEROA

ASESOR DE TESIS:

LIC. ADRIÁN PORFIRIO MÉNDEZ FERNÁNDEZ

Coatzacoalcos, Veracruz

MAYO 2011.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE DE LA TESIS
 “LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO DESDE EL
 PUNTO DE VISTA DE LA PSICOLOGÍA”

No.	Tema:	Página:
1.	INTRODUCCIÓN.	1
2.	JUSTIFICACIÓN.	2
3.	ANTECEDENTES.	3
4.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	5
5.	OBJETIVO GENERAL.	5
6.	OBJETIVO ESPECIFICO.	5
7.	TIPO DE INVESTIGACIÓN.	5
8.	PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.	6
9.	TEORÍAS DE LA DESERCIÓN.	8
10.	LA UNIDAD DE LA ESCUELA.	27
11.	LA ESCUELA UNIFICADORA.	27
12.	EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN.	28
13.	MEDICIÓN, CALIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y ESTIMACIÓN.	28
14.	LA MEDICIÓN COMO SISTEMA.	29
15.	LA MEDICIÓN Y LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS.	30
16.	MEDICIÓN Y EVALUACIÓN.	30
17.	LA CALIFICACIÓN.	31
18.	LA EVALUACIÓN COMO UNA ESTRUCTURA.	31
19.	ESTIMACIÓN.	36
20.	EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS DE APRENDIZAJE A LOS NIVELES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR.	36

21.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.	36
22.	PERIODICIDAD DE LA EVALUACIÓN.	37
23.	LA EDUCACIÓN SU NATURALEZA Y SU FUNCIÓN.	37
24.	MATEMÁTICAS Y PSICOLOGÍA: TEORÍA Y MÉTODO.	38
25.	ESCOLARIZACIÓN FORMAL VERSUS EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	39
26.	CULTURA, ARITMÉTICA Y MODELOS MATEMATICOS.	40
27.	EQUIDAD EDUCATIVA.	41
28.	NUEVOS DESARROLLOS DE TEORÍA.	43
29.	PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN EN LA POSTCRISIS: UNA LECTURA EPISTÉMICO-PEDAGÓGICA.	45
30.	LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA.	46
31.	ORIENTACIÓN EDUCATIVA: EVOLUCIÓN, FUNDAMENTACIÓN, DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y MARCO DE INTERVENCIÓN.	54
32.	ANTECEDENTES, GÉNESIS Y DESARROLLO DE UNA DISCIPLINA Y DE UN ÁMBITO PROFESIONAL.	54
33.	ORIENTACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO, PRINCIPIOS, FUNCIONES Y ÁREAS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN.	60
34.	ORIENTACIÓN VOCACIONAL UN ENFOQUE SISTÉMICO	82
35.	ANEXOS	93
36.	CONCLUSIÓN	120/121
37.	BIBLIOGRAFÍA	122/123

1. Introducción

La deserción escolar es un problema que no debe ser tomado a la ligera, actualmente en nuestro país los focos rojos se encuentran encendidos y nadie parece percatarse de ello, la deserción escolar es un problema educativo que afecta al desarrollo de la sociedad y unas de las causas más comunes son la falta de recursos económicos y la desintegración familiar. En nuestro país la deserción escolar se ha ido incrementando año con año, los individuos que dejan de asistir a las escuela forman parte de la sociedad, así que de esta manera la sociedad se ve afectada directamente, al no poder progresar individualmente se frena el desarrollo social ya que es un acto colectivo. La educación es un elemento medular que olvida la existencia de diferencias sociales y económicas en los cuales los individuos están inmersos. La población desertora experimenta la exclusión social, porque la educación es transmisora de los valores socialmente aceptados. Los cambios que sufren los adolescentes pueden ir desde los propios de su crecimiento y adaptación al medio, hasta aquellos que pueden modificar negativamente el destino de su vida, como son la delincuencia, las drogas, la prostitución, entre otros. Estos factores pueden provocar en él o la joven inestabilidad y rechazo hacia sus estudios, dejando de lado las experiencias de compartir su vida, con los nuevos amigos, compañeros y profesores. La educación es una variable condicionada por factores históricos y sociales y, por las concepciones y prácticas pedagógicas. La diversidad de la crisis que atraviesan los países del mundo y en especial los países pobres, exigen políticas y estrategias de desarrollo más innovadoras para enfrentar a la deserción escolar. Es una ironía decir que la misma escuela provoca la deserción pero en muchos de los casos así es, al utilizar una disciplina rígida y cerrada, al cometer errores administrativos, el maestro que no prepara su clase, provocando aburrimiento y decepción. Se debe poner especial cuidado en el método disciplinario que se utiliza, no debe ser muy rígido pero tampoco tan suave como para propiciar la falta de respeto entre compañeros y maestros. La reprobación es probablemente la causa interna más influyente, la reprobación puede ser un resultado de problemas familiares, económicos y sociales provocando una inestabilidad en el sujeto.

2. Justificación

El siguiente estudio documental descriptivo nos proporcionara un amplio conocimiento sobre la deserción escolar, desde el punto de vista de la psicología, también se tratara información en general que afecta a nuestro país y en particular en la Universidad de Sotavento A. C, campus Coatzacoalcos, es trascendental para la universidad estar informados sobre el problema que en esta investigación se desenmaraña, así estarán informados, que tanto afecta este problema a la universidad y así mismo ir encontrando respuestas, lo principal es que la investigación y sus resultados generen nuevos conocimientos, ya sea por descubrimientos, por el planteamiento de nuevas teorías, o por el conocimiento que en sí mismo genera, entonces podemos decir que, cualquier investigación incluyendo a esta, solo puede arrojar resultados positivos. Esta investigación no solo favorece a unos pocos, beneficiara a todo el campus incluyendo personal y alumnado, y a una sección de la sociedad de Coatzacoalcos, que se preocupa por terminar el nivel superior, ya que de antemano estamos enterados que en esta zona sur y en toda la república mexicana, la deserción escolar en el nivel superior está en aumento, y esto viene a ser una incógnita que se tratara en esta investigación, también aclarar el papel que juega la psicología en nuestra investigación ya que Desde el punto de vista teórico, esta investigación generará reflexión y discusión tanto sobre el conocimiento existente del área investigada, como dentro del ámbito de las Ciencias humanas, ya que de alguna manera u otra, se confrontan teorías, lo cual necesariamente conlleva hacer epistemología del conocimiento existente que aclare todo rastro de duda.

3. Antecedentes

Campus Coatzacoalcos

La Universidad de Sotavento A.C., es una Institución de Educación Superior, cuya sede principal, se encuentra en la ciudad de Coatzacoalcos, Veracruz.

La Universidad de Sotavento A.C., inicia actividades en la ciudad de Coatzacoalcos, Ver., el año de 1994, con dos licenciaturas: Lic. En Derecho y Lic. En Contaduría, con planes y programas de estudio incorporados a la UNAM.

En el año de 1995 la Universidad de Sotavento A.C., abre tres nuevas licenciaturas, como son: Lic. En Administración, Lic. En Ciencias de la Comunicación y Lic. En Informática, también con estudios incorporados a la UNAM.

En el año de 1997 la Universidad de Sotavento A.C., abre tres nuevas licenciaturas, como son: Lic. En Arquitectura, Ingeniería Industrial y Lic. En Pedagogía; en ese año también abre la Maestría en administración, todas estas nuevas opciones de estudios, con incorporación a la máxima casa de estudios del país como es la UNAM.

En el año 2000 la Universidad de Sotavento A.C., recibe la autorización de la Secretaría de Educación Pública para impartir la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales, la que se ofrece en la modalidad escolarizada.

En el año de 2001, nuevamente la Universidad de Sotavento A.C., apertura dos opciones más a su ya amplia gama de oferta educativa, dichas licenciaturas son:

Licenciatura en Psicología en modalidad escolarizada y Licenciatura en Derecho en modalidad abierta ambas carreras con incorporación a la UNAM.

Para el año 2002 la Universidad de Sotavento A.C., decide agregar a su oferta educativa la Licenciatura en Educación Física, esta con el reconocimiento de Validez oficial de estudios por parte de la Secretaría de Educación y Cultura (hoy Secretaría de Educación de Veracruz).

Actualmente la Universidad de Sotavento A.C., cuenta con una población de 1925 alumnos del nivel de licenciatura y 201 de maestrías, en el plantel Coatzacoalcos.

Campus Villahermosa

En la ciudad de Villahermosa Tabasco, la Universidad de Sotavento A.C., inicia actividades en el año de 1998, ofreciendo inicialmente cuatro licenciaturas mismas que se ofrecían en modalidad no escolarizada.

En el año de 1999 se agrega a la oferta educativa inicial de la Universidad de Sotavento A.C., la licenciatura en Economía, Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería Industrial, estas con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por parte de la Secretaría de Educación de Tabasco.

En el año 2000, la Universidad de Sotavento A.C., incorpora nuevas licenciaturas en: Arquitectura, Informática, Ciencias de la Comunicación y Mercadotecnia; todas ellas con reconocimiento de Validez Oficial por parte de la Secretaria de Educación de Tabasco.

En el año 2001, la Universidad de Sotavento A.C., se agregan las licenciaturas en: Administración, Contaduría y Derecho, mismas que se ofrecen en la modalidad mixta, contando con el reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de la Secretaría de Educación Pública

En la actualidad el campus Villahermosa cuenta con una población escolar de 1027 alumnos.

Campus Orizaba

La Universidad de Sotavento A.C., abre en la ciudad de Orizaba Veracruz en el año 2002 este nuevo plantel con una oferta educativa inicial de cinco licenciaturas en: Administración, Contaduría, Derecho en modalidad no escolarizada, así como: Ciencias de la Comunicación e Ingeniería en Sistemas Computacionales que se ofrecen en la modalidad escolarizada; todas estas carreras cuentan con el Reconocimiento de Validez Oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública. Este plante cuenta con una matrícula de 122 alumnos, todos ellos de nivel licenciatura.

CAPITULO I

METODOLOGIA

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Deserción Escolar en la Universidad de Sotavento

5. OBJETIVO GENERAL

Determinar los factores psicológicos que intervienen en la población que deserta de la universidad de sotavento a. c.

6. OBJETIVOS ESPECIFICOS

Explicar el rol de la psicología en la deserción escolar.

Determinar el papel de la historia familiar de cada individuo como factor determinante en la deserción escolar de la universidad de sotavento a. c.

Apreciar el papel de realizar una buena orientación vocacional.

7. TIPO DE INVESTIGACION

Para la realización de este trabajo de tesis, se recurrió a la investigación Documental, a través de la recopilación de información acerca del tema en libros, revistas, otras fuentes documentales alcance que dan sustento al tema de investigación.

Dentro de la investigación documental se considera la investigación documental informativa (expositiva)

Este escrito básicamente es una panorámica acerca de la información relevante de diversas fuentes confiables sobre un tema específico, sin tratar de aprobar u objetar alguna idea o postura. Toda la información presentada se basa en lo que se ha encontrado de las fuentes. La contribución del estudiante radica en analizar y seleccionar de esta información aquello que es relevante para su investigación. Por último, el estudiante necesita organizar la información para cubrir todo el tema, sintetizar las ideas y después presentarlas en un reporte final que, a la vez, sea fluido y este claramente escrito. Montemayor (2002)

8. PROCESO DE LA INVESTIGACION DOCUMENTAL

El proceso en la investigación llevado a cabo en este estudio es un procedimiento riguroso formulado lógicamente, para la adquisición, organización y transmisión de conocimientos, la cual se constituye de diferentes etapas para llegar a la realización final de todo el proyecto de investigación. Para elaborar el presente proyecto de tesis se siguieron las siguientes etapas de la investigación documental:

1° Primera y fundamentalmente “elección del tema “. Ya que toda investigación tiene como origen una inquietud y una pregunta en torno de determinados fenómeno, acontecimientos, hombres y objetos. Por lo tanto, obedece a una curiosidad que el autor se planteo con el fin de conocer más a fondo y con más amplitud del tema, poseer un dominio más vasto y enriquecedor; así como también compartir con las personas el presente proyecto de investigación.

2° Acopio de bibliografía básica sobre el tema. Para llevar a cabo la presente investigación documental se realizo una intensa, rigurosa y larga búsqueda de recolección de información en fuentes de investigación primarias; fuentes de información completas como libros, artículos, páginas de Internet, etc.

Asimismo, visitando bibliotecas, librerías y sitios de Internet.

3° Elaboración de fichas bibliográficas y hemerográficas. La elaboración de fichas bibliográficas y hemerográficas son instrumentos en los que se registran, de manera independiente, los datos de las obras consultadas. Estas fichas permitieron identificar un libro en particular, localizarlo físicamente y clasificar las fuentes en función de la convivencia del trabajo. Permitieron a la autora localizar rápidamente material en el momento oportuno durante el transcurso que se llevo a cabo el proceso de investigación.

4° Lectura rápida del material. Con la finalidad de ubicar las principales ideas y conocer la calidad del material recabado. En este material obtenido se

encontraron testimonios que la actividad humana ha dejado y a través de los cuales el hombre de ciencia, principalmente el psicólogo necesita tomarles información y el conocimiento que contienen para lograr realizar estudios como este.

5° Delimitación del tema. Después de la lectura rápida resulto más fácil delimitar el tema, porque se pudo medir su dimensión y alcance, su aspecto formal y su complejidad. Delimitar el tema es ver la viabilidad para su desarrollo. Unida a esta delimitación es necesaria la justificación del mismo, quiere decir poner límite a la investigación y especificar el alcance de esos límites.

En la presente investigación se delimito el tema de la deserción escolar en la universidad de sotavento desde una perspectiva psicológica.

CAPITULO II

9. TEORIAS DE LA DESERCION

9.1 Teorías sobre deserción escolar.

La deserción escolar, según Camiso, es el fenómeno masivo que afecta a los niños y jóvenes provenientes de los estratos más bajos de la población y que geográficamente se concentran en los cinturones de miseria de las grandes ciudades y en las zonas rurales de bajos niveles de desarrollo provocando el abandono de los centros educativos, además, considera las causas de la deserción estudiantil se pueden ubicar en dos categorías:

a) Las inquietudes, que se refieren a los intereses del propio alumno por asistir a la escuela.

b) A los impedimentos materiales y físicos que tiene el alumno para no terminar su ciclo o nivel escolar.

Camiso señala que un factor importante puede ser. La pobreza de estímulos culturales que rodean al desertor, pues las habilidades que se aprenden en la escuela no son comunes en los adultos de la familia, ni de la comunidad, no hay afinidad entre el lenguaje abstracto de la educación formal y el lenguaje concreto de la vida diaria.

Poco cuenta el desertor con las oportunidades culturales propias de una clase social acomodada, tales como: viajes, espectáculos, abundancia de libros, aprendizaje de otros idiomas o iniciación en las artes, pues cualquier familia urbana ve en la escuela un mecanismo de movilidad social. Esta situación de pobreza prevalece en las familias más humildes, donde lo más importante es subsistir, según el autor.

El autor señala que el desertor siente un deseo eficaz de volver a la escuela cuando media, con toda seguridad una experiencia anterior al fracaso, cuando no existe una presión familiar, ni las condiciones de vida favorables para ello. Por esto, señala Camiso que de los impedimentos materiales para seguir en la escuela, el más inmediato y común entre los desertores lo constituye la necesidad de trabajar para subsistir. Además los programas y horarios escolares están diseñados sobre el supuesto de que los padres de los alumnos tienen cierta holgura económica y por tanto éstos pueden dedicar a la escuela las mejores horas del día.

También frecuentemente se encuentran dificultades para el aprendizaje que pueden estar asociadas por una parte a deficiencias nutricionales o falta de cuidados durante la infancia, por otra a la inmigración reciente, han hecho perder al desertor el ritmo escolar.

Considerando que los elementos de deserción que planteó Camiso en la Revista Latinoamericana de Educación, son importantes porque las limitaciones económicas familiares que se dan en algunos lugares de nuestro país, se observan también en el estado de Colima, y especialmente en el municipio de Tecomán; ya que es un, municipio eminentemente agricultor, las familias, que en su mayoría son numerosas, se dedican a las actividades del

campo, razón por la cual es importante que se destaquen algunos elementos que maneja este autor.

Gómez señala que la deserción escolar no es un hecho aislado, sino que forma parte del proceso escolar, articulado con la historia familiar e individual de los niños. También dice que tres son las perspectivas desde las que se estudia el fenómeno de la deserción escolar:

1.-Prioridad de lo socio-económico, lo exógeno y lo externo.

En este punto destacan algunos aspectos, que son los siguientes: los factores sociales, los económicos y los psicofisiológicos; donde la escuela aparece como un espacio neutro, que sólo sufre los efectos de lo exógeno, pues el responsable del fracaso escolar es el origen social de los sujetos.

La deserción escolar en la escolar en la escuela primaria. Espacio

2.- Prioridad de lo interno, lo endógeno, lo escolar.

En esta perspectiva, los análisis se basan, igual que en la anterior, en procedimientos estadísticos y el instrumento privilegiado es la encuesta.

En este punto, los factores socioeconómicos no se ignoran totalmente, sino que se relacionan con variables internas de la escuela, como lo son la organización y el estado físico para una mayor aplicación. El fracaso de la escuela es destacado en la intención de los factores pedagógicos.

3.- Proceso pedagógico y análisis social de la escuela.

La deficiencia entre éste y las dos perspectivas anteriores radica en que aquí se ubican estudios más cualitativos con el enfoque etnográfico y psicogenético. Son estudios más recientes, no investigan directamente la deserción, pero de alguna manera influyen, pues no niegan la presencia de factores externos y características personales, pero resaltan la influencia de factores internos como el currículo, la docencia, las interacciones cotidianas, etc. Se analiza la lógica propia del proceso escolar, el contenido formativo de la experiencia escolar, la distancia entre el currículo oficial, el normativo y el real, la diferencia entre lo que trasmite la escuela y lo que aprenden los alumnos, etc. Sin embargo, al

cuantificar la deserción, se encuentra en que ésta es un fenómeno dinámico, pues muchos niños desertan temporalmente, otros cambian de escuela o de ciudad y esto implica causarles baja en lugar de darles de alta en otra.

Se ha comprobado también que en el nivel de educación primaria la mayor cantidad de desertores se da entre los 1os y 2os grados con tendencias siempre a la baja, en cambio entre 5os y 6os ha tendido a incrementarse.

Es claro que el autor antes mencionado maneja tres elementos muy importantes que pueden de alguna manera ser determinantes en la deserción escolar, como son:

-La situación económica, así como los factores internos y externos de la escuela. Y por último la cuestión del desarrollo intelectual apoyada en la psicología genética así como en la cuestión pedagógica.

Se considera que los puntos de vista anteriores son importantes pero que también lo puede ser la organización del plantel educativo.

Señala también el autor que la población desertora es heterogénea y las medidas preventivas o remediales deben partir de este hecho, pues la escuela primaria abandona a estos niños al no contar con alternativas adecuadas para ellos.

Wardaleta señala que deserción, abandono, ausentismo y repetición constituyen diversos aspectos de uno de los grandes problemas que tiene la educación primaria en Iberoamérica; y que para lograr superar esa meta tantas veces propuesta de lograr un mayor índice de escolarización en la población es necesario alcanzar una escolarización plena de la población en edad escolar. Inicialmente se puede producir el ausentismo, es decir, la falta reiterada de asistencia a la escuela, que hace que el alumno comience a tener serias lagunas en su formación e instrucción, cuando este ausentismo alcanza un grado total dentro del curso escolar se produce el abandono, que no es necesariamente deserción, ya que el alumno que abandona puede volver a la misma escuela o a otra distinta al curso siguiente, el ausentismo y el abandono suelen ser las principales causas de que se produzca la repetición del curso, independientemente de que ésta también pueda deberse a la falta de capacidad en el alumno de obtener la suficiencia necesaria para ser

promocionado. Cuando el abandono es total, de tal forma que el alumno no vuelve a la escuela antes del límite final de su edad escolar, se produce la deserción, sus efectos pueden subsanarse en el futuro mediante las oportunidades de recuperación que ofrece la educación de adultos.

Wardaleta dice que varias son las causas que conducen al ausentismo, al abandono, a la repetición del curso y a la deserción, causas que se manifiestan como síntomas de la misma deserción y señala que este fenómeno se produce más en los primeros grados de escolaridad.

Este mismo autor menciona también que dichos factores que influyen en el ausentismo, en el abandono o en la deserción se deben a algunas causas fundamentales como lo son las condiciones socioeconómicas, las condiciones externas y las deficiencias propias de este mismo. Agregando que desde la perspectiva de la educación no se van a remediar estos factores externos al sistema educativo y que posiblemente sean estas causas socioeconómicas las que tienen peor arreglo, las que presentan más difícil solución, ya que responden a una problemática social complicada, cuya solución no está sino en el auténtico desarrollo económico y social de los sectores de población menos favorecidos y más discriminados, en los que el fenómeno de la deserción se produce con más alto índice. Lo mismo ocurre entre los grupos marginados de los medios rurales, entre la población que vive en los cinturones o en los enclaves aislados de las grandes ciudades no integrados en la cultura urbana y en las comunidades aborígenes. Así mismo en estos sectores marginados se dan las condiciones que evidentemente son causas de la deserción escolar o cuando menos del abandono, del ausentismo y la repetición. Considerando que la carencia de medios económicos por falta de empleo o la simple insuficiencia de los medios económicos familiares hace que no se pueda atender el costo de asistencia en la escuela, por mínimo que éste sea. Además, la insuficiencia de medios económicos tiene dos consecuencias importantes; por una parte surge la necesidad de que el menor de edad escolar tenga que desempeñar en algunos casos un trabajo generalmente infra remunerado, en otros, ocuparse de tareas domésticas o en el cuidado de sus hermanos menores, o finalmente ejercer la mendicidad como recurso para obtener unos escasos ingresos complementarios. En segundo lugar se da la desnutrición, la cual tiene como consecuencia que los alumnos sean presa fácil de las enfermedades.

Por otra parte, en estos sectores de población suele darse un alto porcentaje de analfabetismo o de falta de escolaridad en los padres, que hacen que el núcleo familiar y el entorno social en el que está inserta la familia carezcan del mínimo interés por la educación y del espíritu de superación, y a la vez de sacrificio que son necesarios para que los niños asistan a la escuela sin que se produzcan el ausentismo, el abandono y la deserción.

Otra de las causas sociales que producen estos fenómenos, en especial a la población inserta en el medio rural, es la gran dispersión de los pobladores, así como las dificultades de comunicación existentes, unidas a las enormes distancias que separan los núcleos de población en el medio rural, lo cual dificulta en gran medida la regular asistencia a los centros de educación primaria.

Respecto a las zonas más alejadas del medio rural también hay que señalar los movimientos migratorios de las familias campesinas, tanto las que definitivamente abandonan el campo para ir a engrosar las zonas suburbanas, como las que se ven obligadas a una especie de nomadismo en busca de las ofertas temporales del trabajo agrícola.

Además Wardaleta considera que a estas causas debidas a situaciones sociales, hay que añadir una serie de circunstancias que se dan en el propio sistema educativo agregando que la más grave de todas estas es la carencia de escuelas y de maestros en algunas zonas rurales, y la insuficiencia de escuelas en, las zonas suburbanas. Las razones de estas carencias son distintas, ya que en las zonas rurales el problema es de difícil solución, se debe a que en muchos sectores existe una baja demanda, dada las características y condiciones sociales mencionadas, por lo que instalar una escuela y dotarla no resulta rentable, mientras que en los núcleos suburbanos el problema se produce por la gran demanda que existe como consecuencia del constante aumento de la población que afluye a estos cinturones marginados, en los que instalar más escuelas sí resulta rentable. Así Wardaleta considera que buena parte de las escuelas que funcionan tanto en las zonas rurales deprimidas, como en las zonas marginadas de las grandes ciudades tienen también otro tipo de carencias o de insuficiencias que las hacen ineficaces y poco atractivas, con lo que se contribuye en gran medida a la repetición, al aburrimiento por parte de los niños en edad escolar, al abandono y a la deserción, a la falta de

apoyos psicopedagógicos y sobre todo de servicios asistenciales, el personal docente, en muchos de estos casos descontento y sin ilusión, suele no estar suficientemente preparado para atender a los alumnos que en muchas ocasiones acuden por primera vez a la escuela; hay carencia o insuficiencia de aulas, butacas, material didáctico, etc. En bastantes casos se produce un exceso de alumnos proporcionalmente mayor a la cantidad de aulas y de maestros, hecho que dificulta en gran medida la labor docente; la rigidez en los sistemas de evaluación y promoción produce, así mismo, una falta de estímulo en los alumnos.

El autor ya citado indica que la falta de centros de educación preescolar es otra de las carencias de los sistemas educativos, ya que los jardines de niños no tienen la misión de ser guarderías o “parking” de niños y cuyas madres se ven obligadas a trabajar y no pueden atenderlos, sino que fundamentalmente son centros de iniciación en los que de forma poco rígida el párvulo se adapta al ambiente escolar, pues se inicia el desarrollo de aptitudes y destrezas básicas y comienza una etapa de sociabilidad y convivencia, todo lo cual contribuye a que no se produzca ni el ausentismo, ni el abandono, ni la deserción. Estos son los principales defectos de los sistemas educativos que a juicio de los expertos que se ocupan del problema de la deserción escolar, inciden de manera especial en que se de este fenómeno.

También habría que añadir la responsabilidad a los planteamientos de los planes de estudio, que la mayoría de las veces no corresponden a los intereses más elementales de los alumnos, la inadecuación de los contenidos y de los métodos de enseñanza es, sin embargo, un problema más general que tiene planteada la educación primaria y que no es exclusiva de las zonas marginadas, por lo tanto, los altos índices de deserción y de repetidores indican una deficiencia permanente de los sistemas educativos que debe ser tratada estructuralmente. Es significativo el hecho de que la distribución de las deserciones se acumula en el primer año de escolaridad y desde él va disminuyendo gradualmente hasta hacerse relativamente baja en los últimos años de la educación primaria. Esto parece indicar, entre otros factores, una incapacidad del ambiente escolar para retener al alumno. Parece necesario emprender investigaciones psicológicas, sociológicas y pedagógicas que permitan encontrar las causas que llevan a los educandos a que exista ese

rechazo por la escuela, y en segundo lugar, para proponer cambios en los contenidos, en la metodología y en el clima de relaciones interpersonales en los primeros años de escolaridad, así como en la preparación de los profesores encargados de los alumnos.

Las consideraciones y los puntos de vista a los que llega Wardaleta es importante retomarlos para el estudio que se decidió realizar en el municipio de Tecomán, pues permiten tener una perspectiva clara acerca de la deserción escolar dentro del nivel de educación primaria, pero que son importantes para entender también el problema en el nivel de educación secundaria.

Izquierdo señala que la “deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de atraso escolar relativo” y que ésta se manifiesta principalmente de dos maneras:

a) Diferencias entre los conocimientos y habilidades adquiridas por parte del sujeto y los que ha alcanzado, en promedio el grupo escolar del cual forma parte.

b) Diferencias entre el grado escolar que cursa el sujeto y el que estaría cursando en la hipótesis de que se hubiera inscrito en la educación primaria a los seis años de edad y no hubiese repetido o abandonado ningún curso hasta el momento de haber sido interrogado.

El autor señala también que las políticas orientadas a disminuir la deserción escolar deberían empezar por tratar de reducir la frecuencia y magnitud de los retrasos pedagógicos que suelen presentarse en las escuelas primarias, con respecto a las exigencias académicas vigentes en los distintos grupos escolares, además de lograr disminuir la magnitud de las tasas de reprobación y de repetición de cursos. Aquí agrega dos elementos muy importantes:

1.- El referido al ámbito o actitud motivacional del docente.

2.- Y el referido al campo académico del alumno.

Con respecto al primero se observa que el atraso pedagógico genera en el sujeto sentimientos de inutilidad del trabajo escolar. Por parte del ámbito académico se observa que el retraso y la repetición de cursos son fenómenos que se producen más de una vez, llevando con ello a encontrar otras consecuencias que repercuten directamente en el atraso escolar; pues los

maestros que de alguna manera logran tener alumnos repetidores se forman conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos. Todo esto ha llevado a la investigación educativa tanto en el medio urbano como en el rural a buscar la causa o causas de la deserción escolar y se ha encontrado lo siguiente: Izquierdo menciona que el fenómeno de atraso escolar, en las zonas urbanas se debe principalmente a los indicadores socioeconómicos de los alumnos, en cambio el atraso educativo en las escuelas rurales es menos atribuible a estos indicadores. Considerando que esto puede deberse a que el desarrollo urbano acentúa la estratificación social, ya que ésta en las zonas rurales es, naturalmente más homogénea. De aquí que se plantea la conveniencia de diseñar dos estrategias distintas para reducir la magnitud de la deserción escolar en las ciudades y en el campo.

Para las ciudades es necesario difundir modelos de educación preescolar, que sean capaces de captar la población infantil perteneciente a los grupos sociales de reciente inmigración, con el objeto de proporcionar a dicha población las experiencias y la socialización que no podría recibir en el ámbito familiar.

Por las zonas rurales se deberá tener una prioridad superior a la necesidad de mejorar el rendimiento global de las escuelas, esto conlleva a lo siguiente: una planeación en lo económico, lo social, lo demográfico y lo educativo, así como diseñar modelos pedagógicos realmente adaptados a los procesos de aprendizaje de la población rural. Es de suma importancia considerar el aspecto nutricional de la población y el de la participación del maestro, así como su indiferencia ante los atrasos pedagógicos, al tratar a los alumnos por igual, ya que éstos tienden a minusvalorar a los alumnos que sufren algún problema pedagógico.

En el medio rural como en el urbano se pudo comprobar que al maestro que trabaja en el medio urbano se le facilita tratar los problemas con más aciertos; mientras que en el medio rural se encontró mayor rezago escolar donde no existe gran culpa por parte del maestro, sino por los padres de familia y los propios alumnos quienes generan esto, coincidiendo que algunos problemas en las zonas rurales son externos a las instituciones educativas.

Por lo tanto Izquierdo, al señalar que el rezago escolar puede ser el principio de la deserción escolar y que ésta se debe en gran parte a la indiferencia y a la poca preparación de los profesores para tratar de resolver los problemas que

plantea el rezago escolar que en muchas ocasiones son problemas externos a las instituciones educativas que a la vez influyen para la deserción escolar, está contribuyendo a encontrar las causas que nos puedan llevar a descubrir las posibles soluciones para la deserción escolar en el nivel educativo; de ahí la importancia de los estudios del autor.

Tambutti señala que “la mortalidad académica” se da en muchos países y define esto como el fenómeno que se presenta en las escuelas de las ciencias exactas donde solo salen los mejores y donde es el propio estudiante quien acepta no ser capaz de poder terminar una carrera en dicha área. Tambutti al hablar sobre este fenómeno en México se refiere a las escuelas de la UNAM donde señala que la mortalidad académica es muy alta entre los estudiantes de física e ingeniería, pues el porcentaje alcanza hasta el 70% de deserción en los planteles. Aquí hace notar lo siguiente: que un alto porcentaje de los datos sobre la mortalidad académica corresponde a jóvenes provenientes de las escuelas de bachillerato de gobierno, y esto no parece ser una simple casualidad, tal diferencia en los resultados no está relacionada con la preparación de los docentes de las escuelas oficiales como muchos suponen; ya que abundan diferentes concepciones e ideas en la universidad que los lleva a conceptualizarla como un fenómeno que no establece más diferencias que las que resultan de las aptitudes, mérito y responsabilidades de cada aprendiz. Sin embargo, a pesar de la variedad y diferencias en las formaciones del sistema educativo, de que sus primeros escalones están ampliamente poblados y de que en ellos están representados en formas más o menos adecuada los diversos sectores sociales, ocurre que a medida que se asciende en los niveles educativos se encuentran cada vez menos niños y jóvenes, y la representatividad porcentual de las distintas “capas sociales se vuelven notoriamente selectivas.” Se advierte que en la cúspide del sistema educativo, es decir, en los estudios superiores y de posgrado, la- inmensa mayoría de los que empezaron ya no continuaron. Los jóvenes de extracción popular apenas aparecen representados en los primeros semestres de las diferentes carreras, llegar a la universidad y tener éxito en los estudios profesionales significa para esa población una verdadera proeza. Es lamentable que esa ideología social de la escuela tan difundida y aceptada en nuestro medio nos trate de convencer de que ésta se organiza según un plan unificador y que,

preocupándose por los educandos, persigue un diáfano y correcto objetivo; instruir, formar, capacitar, educar, transmitir el saber y la cultura por sobre la diversidad y diferencias de especialidades y grados.

Estas diferencias aparecen como necesidades inevitables de la división técnica del trabajo y la secuencia de niveles surge como diseñada de acuerdo con la edad, la madurez y los conocimientos previos. Los resultados aunque indeseables se presentan como la natural consecuencia de las desiguales aptitudes, recursos familiares, responsabilidades, entusiasmo y valores de los educandos. Así pues, “la mortalidad académica” aparece como una cuestión de selección natural y cualquiera que se empeñe en modificar o cuestionar el sistema educativo, tomando lo dicho como uno de los ejes de análisis, resulta sospechoso.

Este proyecto aborda la situación académica de fracaso y deserción que se produce al inicio de la carrera. Mucho se ha dicho y escrito sobre las dificultades que enfrenta un alumno de primer ingreso a la Universidad en diversas Facultades e Institutos, sin embargo, la interpretación de ese trauma se realiza desde la ideología escolar anotada y por tanto cualesquier cuestionamiento sistemático y búsqueda de solución cae por lo general en una zona de “ceguera colectiva”

Se ha observado en la mayor parte de los países latinoamericanos que el tránsito de los estudiantes a las facultades de ciencias o ingeniería representa muchas dificultades e incluso obstáculos insalvables para un importante porcentaje de los alumnos, de los cuales la mayoría pertenece a los segmentos menos favorecidos de la sociedad; pues hoy en día el problema tiende a agudizarse debido a la expansión significativa y a veces espectacular de la cobertura en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en el nivel medio superior y superior.

Por tales motivos, se considera que enfrentar el problema del fracaso y la deserción escolar cobra mayor relevancia, ya que el considerable aumento de la matrícula en los estudios superiores conduce a una agudización en la baja de los niveles mínimos de competencia exigidos en los inicios de los estudios profesionales. Por ello hoy tienen acceso a la Universidad sectores sociales a los que antes se les tenía restringido, por lo cual los modelos pedagógicos actuales no consideran sus realidades y posibilidades, lo que constituye

aumentar las probabilidades de frustración y fracaso y/o deserción en sus estudios, generando así el aumento en la deserción escolar en este nivel.

Tambutti habla también acerca de lo que él llama “mortalidad académica” que no es otra cosa que la deserción, es decir, el abandono de la escuela por parte del educando, en este caso el de la UNAM, y plantea algunas consideraciones importantes acerca de la deserción y por qué se da ésta; a este punto hay que referirse, pues señala que las oportunidades de nuestro tiempo en cuanto a la educación son muchas, pero al mismo tiempo esas oportunidades van acompañadas de la gran cantidad de fracasos escolares que se pueden presentar y están referidas a la situación psicosocial y psicoeconómica de los estudiantes, llevándolos al fenómeno de la deserción escolar. Se consideran importantes las aportaciones de Tambutti, pues ofrece su perspectiva acerca de la deserción, señalando ya que también su punto de vista de la ideología de la escuela puede ser un factor que determine cierta aceleración o desaceleración de la deserción estudiantil en las escuelas.

De los Santos, señala que los fenómenos de la deserción escolar pueden estar determinados por la no inscripción de los alumnos a la generación a la cual pertenecen. Los estudios de este autor fueron realizados en los niveles medio superior y superior. Así, partiendo de este análisis, cita a Covo, aludiendo que en el caso de la deserción se está utilizando un término usual en el ámbito militar cuyos sinónimos son: traición, defección, alevosía, abandono, apostasía, huida, felonía, perfidia, infidelidad, abjuración, etc., explicando que todos estos se refieren además, a actos y actitudes asumidos por el individuo desertor en este caso. En este punto De los Santos concibe la deserción como “la no inscripción por parte del alumno en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte ni reinscripción en períodos ya cursados” como el abandono del sistema por voluntad del educando.

Se considera entonces desertor al alumno que ha abandonado todo el sistema escolar, también se puede definir a la deserción como “la relación entre el número de alumnos que se inscriben en una carrera profesional, conformando a partir de ese momento una determinada generación y los que no logran egresar de la misma, después de acreditar todas las asignaturas correspondientes a la currícula de cada carrera en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio vigentes”

Tinto, al hablar sobre el problema de la deserción estudiantil, señala que existen diferentes teorías, agrupándolas de la siguiente manera:

Teorías psicológicas, Teorías societales, Teorías económicas, Teorías organizacionales y Teorías interaccionales.

A continuación se indican las características principales de estas teorías y sus exponentes:

9.2 Teorías psicológicas de la deserción estudiantil.

Los modelos psicológicos de la deserción estudiantil que influyeron nuestro pensamiento sobre la deserción en las décadas que siguieron inmediatamente a la segunda Guerra Mundial, sostienen que la conducta de los estudiantes es ante todo un reflejo de atributos que describen las características psicológicas de cada individuo. Modelos como los de Summerskill y Marks apuntan a la importancia de los atributos intelectuales que modelan la habilidad de cada individuo para hacer frente a los desafíos académicos de la vida universitaria; mientras que los modelos de Heilbrun, Rose y Elton, Hanson y Taylor, Rossman y Kirt, no lo conciben así. Hannah y Waterman subrayan el papel que juegan las características de la personalidad, motivacionales y disposicionales para influenciar la capacidad y/o la disponibilidad de los estudiantes para hacer frente a los desafíos académicos mencionados.

Típicamente, la investigación de tipo psicológico ha tratado de distinguir a los estudiantes que permanecen y terminan sus estudios, de los desertores en términos de atributos de su personalidad que ayudan a dar cuenta de su diferente respuesta a circunstancias educativas supuestamente similares. Heilbrun por ejemplo, al comparar a desertores y no desertores sostuvo que los primeros tienen más probabilidades de ser menos maduros, más propicios a rebelarse ante la autoridad, y más susceptibles de ser menos serios en sus obligaciones. De una manera todavía más clara, Rose y Elton sostuvieron que la deserción estudiantil es una consecuencia inmediata de un mal ajuste y una hostilidad dirigida. Los estudiantes con alta hostilidad que eran incapaces de adaptarse a la Universidad tendían a dirigir una hostilidad ante sus problemas

hacia la institución, o bien abandonaban la educación superior en forma completa, o se cambiaban a otra institución.

Estructurar de diversas maneras todas estas concepciones de la deserción tiene en común un tema a saber; que la retención y la deserción escolar es en primer lugar reflejo de acciones individuales, y por consiguiente se deben en gran medida a la capacidad o disponibilidad de los individuos para cumplir exitosamente las tareas asociadas con la asistencia a la Universidad. En forma más importante, tales modelos invariablemente consideran a la deserción estudiantil como reflejo de algún tipo de limitación y/o debilidad del individuo. En este punto de vista la deserción o salida de los estudiantes es asumida como el reflejo de un fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida universitaria. Aunque pueda haber fuerzas externas que influyen, el individuo solo lleva la primera responsabilidad en la persistencia o la deserción. Señalan que no puede haber muchas dudas en cuanto a las acciones individuales y que las diferencias en cuanto a los atributos intelectuales de personalidad influyen en la persistencia o la deserción estudiantiles, pero al mismo tiempo no existe un cuerpo sustancial de evidencia para sugerir como hacen estas teorías, que los desertores son consistentemente distintos en cuanto a su personalidad. Más bien uno ha llegado a la conclusión de que las diferencias de personalidad observadas entre desertores y no desertores están determinadas situacionalmente.

El trabajo de Sharp y Chason es sumamente revelador; aunque su primer estudio sobre la deserción mostró diferencias entre desertores y no desertores en las puntuaciones de personalidad obtenidas en el inventario multifásico de personalidad de Minnesota, su intento de replicar los resultados con una muestra subsiguiente de estudiantes en la misma institución, dio resultados negativos. Como consecuencia, ellos y otros investigadores, por ejemplo Cope y Hannah concluyeron que las relaciones significativas obtenidas en el primer estudio entre algunos rasgos de personalidad amplios y la persistencia eran situacionales y específicos de la muestra trabajada en aquella ocasión.

La dificultad, por consiguiente, que presenta el punto de vista psicológico de la deserción estudiantil es que no es realmente explicativo. Dado que ha ignorado ampliamente el impacto que pueden tener sobre la conducta estudiantil diversas situaciones, la perspectiva psicológica no ofrece un modelo adecuado

para la deserción. Si bien subraya el papel que necesariamente juega la personalidad en las respuestas individuales entre situaciones educativas, pero esta perspectiva no ha sido capaz de decir por qué algunos atributos de personalidad parecen marcar diferencias entre desertores y no desertores

9.3 Teorías societales de la deserción estudiantil.

Estas teorías ven el desempeño educativo solo como una parte de un proceso mucho más amplio de desempeño social y consiguientemente consideran que el éxito o fracaso de los estudiantes en la educación superior es moldeado por las mismas fuerzas que moldean el éxito social en general. Más que concentrar la atención sobre las disposiciones individuales, las teorías sociales se han preocupado por aquellos atributos de los individuos, las instituciones y la sociedad como el estrato social, la raza, el prestigio institucional y las estructuras de las oportunidades que describen el lugar que ocupan las personas y las instituciones en la jerarquía social más amplia de la sociedad.

Las teorías societales de la deserción, como las teorías sociales de las que se derivan, difieren entre sí porque su visión de las causas subyacentes del éxito social difiere también. Por ejemplo; los trabajos de Karabel y Pincus, como la mayor parte de los teóricos del conflicto, han sostenido que las instituciones sociales en general, y la educación superior en particular, están estructuradas para servir a los intereses de las élites sociales y educativas prevalecientes. Consideran que la deserción estudiantil debe entenderse no como un acontecimiento individual aislado, sino como parte de un proceso de estratificación social más amplio, que opera para preservar los patrones existentes de desigualdad social y educativa. La deserción estudiantil debe verse desde la perspectiva de cómo su ocurrencia, no accidental sino pautada entre las diferentes personas e instituciones, contribuye a reforzar la desigualdad social en general. Así pues, se sostiene que el estatus social individual, la raza y el sexo son predictores particularmente importantes del éxito estudiantil y que las elevadas tasas de deserción en los establecimientos universitarios con estudios cortos de dos años, refleja el deseo intencional de las organizaciones educativas de restringir las oportunidades educativas y sociales a grupos articulares de la sociedad.

Otros teóricos como Duncan, Sewell y Haiser que comparten la concepción estructural funcionalista de la sociedad, consideran que los resultados de la escolarización reflejan la disputa ampliamente mediocrática que existe entre los individuos por el logro social. Estos autores señalan las diferencias en el logro educativo y por consiguiente los patrones de deserción estudiantil tienden a reflejar las diferencias en herramientas y habilidades individuales más que el estatus social per se. Aunque los orígenes sociales tal como están definidos por el estatus social y la raza tiene importancia, tienden a ser menos importantes que aquellos atributos de los individuos y de las organizaciones que tienen un impacto más directo sobre su habilidad para competir en el mercado académico.

Sea que se deriven de las teorías del conflicto o de la teoría estructural funcionalista, las teorías societales de la deserción subrayan el papel que tienen en el proceso de la persistencia estudiantil las fuerzas externas, muchas veces a expensas de las fuerzas institucionales. Tales teorías son frecuentemente poco sensibles a las diferencias específicas que manifiesta la retención y la deserción estudiantil de una institución a otra y a sus variaciones importantes en la deserción y en la persistencia. Estas teorías son mucho más útiles para explicar las fuerzas específicas a una u otra institución que modela las diferentes formas de abandono institucional de los estudiantes.

9.4 Teorías económicas de la deserción estudiantil.

Estas teorías señalan la importancia de las fuerzas económicas en las decisiones de los estudiantes de permanecer o dejar la institución. De esta manera, la deserción y la retención reflejan fuerzas económicas, especialmente las que influyen tanto sobre los beneficios económicos vinculados a una educación universitaria como, los recursos financieros que los individuos pueden aportar para hacer frente a la inversión que supone el continuar asistiendo a una Universidad. Estas teorías subrayan la importancia de las finanzas individuales y de la ayuda financiera con respecto a la retención estudiantil. Iwai y Churchill. En forma más importante, las teorías económicas, a diferencia de las teorías societales en general, toman en cuenta fuerzas específicas que actúan en las diversas instituciones al sostener que la acción

individual de sopesar los costos y beneficios necesariamente refleja las experiencias individuales vividas en el seno de una institución dada. Sin embargo, las teorías económicas hacen lo anterior únicamente en lo que se refiere a los factores económicos. Estas son poco sensibles a las fuerzas sociales o no pecuniarias internas o externas a las instituciones que matizan las decisiones individuales con respecto a la persistencia. Pero no hay duda de que las consideraciones financieras son importantes para la persistencia de algunos estudiantes, sobre todo para aquellos que provienen de la clase trabajadora o de otros medios sociales desfavorecidos, tales aspectos tienden a ser de importancia secundaria para las decisiones de la mayor parte de los estudiantes. Las razones son de dos tipos: en primer lugar el efecto de las finanzas sobre la persistencia se refiere más frecuentemente a las decisiones con respecto al ingreso a la Universidad, o sea, si entrar o no y a qué tipo de institución entrar Manski y Wise, en segundo lugar, aunque los estudiantes frecuentemente citan a las finanzas como la razón principal para retirarse de los estudios, estas razones generalmente reflejan otras fuerzas no asociadas a las finanzas, como la insatisfacción con la institución. Esto no significa, sin embargo, que con las fluctuaciones de que vive el alumno a corto plazo en los recursos financieros no conduzcan a la deserción a algunos estudiantes, especialmente a los que provienen de medios desfavorecidos, sino por el contrario puedan ser otras la causas.

9.5 Teorías organizacionales de la deserción estudiantil.

Estas teorías de la deserción estudiantil al igual que las teorías ambientales en general también se preocupan por el impacto de las fuerzas ambientales sobre la conducta estudiantil. Pero centran su atención en las fuerzas sobre la organización de las instituciones de nivel superior. Al igual que los estudios de la socialización de los roles y de la productividad y la rotación de los trabajadores, de las que se derivan, las teorías organizacionales de la deserción, como las de Kamens y Bean, contemplan la presencia de la deserción estudiantil como el reflejo del impacto que tiene la organización sobre la socialización y la satisfacción de los estudiantes. Su afirmación central ha sido que la deserción es tanto o más un reflejo de la conducta institucional como de conducta de los individuos dentro del marco institucional. Quienes han

abordado esta corriente han fijado su atención sobre el efecto que tienen sobre las tasas agregadas de deserción estudiantil en una institución dada, donde dimensiones organizacionales como la estructura burocrática, el tamaño de la institución, las proporciones alumnos-profesores, los recursos y objetivos institucionales han influido en la persistencia o la deserción. Subrayó el impacto del tamaño y la complejidad organizacionales sobre la socialización en los roles estudiantiles y la retención o deserción. Sostuvo que las instituciones más grandes con agrupaciones bien estructuradas de egresados de los distintos “colegios” tendrían tasas de deserción inferiores gracias a su capacidad más elevada para situar a sus estudiantes en las posiciones de mayor prestigio en la sociedad.

Price y Mueller señalan el impacto que tienen algunos atributos organizacionales como son la rutinización, la participación, y la comunicación; así como estímulos, grados, calificaciones, y valor práctico. Pero el punto fuerte de las teorías organizacionales de la deserción estudiantil radica en que nos recuerdan que la organización de las instituciones educativas sus recursos y sus patrones de asociación tienen un impacto real sobre la retención estudiantil. Al igual que en cualquier organización formal, las decisiones organizacionales en la educación superior necesariamente tienen un impacto. Sobre la satisfacción de todos los miembros que forman parte de la organización, los estudiantes al igual que los profesores y los administradores. A este respecto los modelos organizacionales son especialmente atractivos para los planificadores institucionales preocupados por la reestructuración de sus organizaciones con el fin de lograr una mayor efectividad institucional, puesto que este tipo de enfoques centra la atención en atributos organizacionales que son directamente modificables por medio de una acción administrativa.

9.6 Teorías interaccionales de la deserción estudiantil.

Las teorías interaccionales de la deserción estudiantil, que han llegado en la actualidad a dominar las visiones más usuales del abandono de los estudiantes, consideran la conducta de éstos como reflejo de atributos tanto individuales como organizacionales. Pero más que ser una simple compilación de las teorías psicológicas y organizacionales, estas teorías representan un

punto de vista dinámico e interactivo de la experiencia estudiantil, punto de vista que tiene sus orígenes en la antropología social y en los estudios etnometodológicos de la conducta humana. De la antropología social, las teorías interaccionales de la deserción estudiantil han tomado la idea que la salida de los estudiantes refleja la experiencia de los individuos en la cultura total de la institución, misma que se manifiesta tanto en la organización formal como la informal de la institución. Más que centrar la atención en la organización formal exclusivamente, estas teorías subrayan el papel de las organizaciones sociales informales, así como el papel de las subculturas en la deserción estudiantil. De los estudios etnometodológicos estas teorías han llegado a sostener que la deserción estudiantil necesariamente es la interpretación y el sentido que los individuos atribuyen a sus experiencias en el seno de la institución. Aunque los atributos individuales importan, su impacto no puede ser comprendido sin hacer referencia a cómo se relacionan con la comprensión que los diferentes estudiantes tienen de los eventos que acontecen en el seno de la institución.

De esta forma, las teorías interaccionales consideran a la deserción estudiantil como reflejo de la interacción dinámica recíproca que se da entre los medios ambientes y los individuos. Donde estos dos elementos no pueden ser separados y están íntimamente interconectados en la manera en que cada uno llega a configurar las interpretaciones que diferentes individuos dan a sus diversas experiencias. En última instancia lo que importa es la comprensión que tiene cada individuo de la situación, una interpretación de los acontecimientos que es necesariamente un producto dinámico de cómo interactúan el individuo con otras personas y con el contexto más amplio del que él o ella formen parte.

Existen diversas variantes de la postura interaccional con respecto a la deserción estudiantil. Las menos complejas son aquellas que utilizan la noción de socialización en los roles de “ajuste persona-rol” para describir la deserción estudiantil entre ellos. Para Pervin y Rubin,

Rootman la socialización en el rol del estudiante es central para el proceso de retención. Como consecuencia de esto, mientras más estrechamente alineado se vea así mismo un individuo como habiendo asumido tal rol, en la misma medida es más probable que él o ella permanezcan en los estudios en lugar de

desertar. Correlativamente, mientras mayor es la discrepancia percibida entre la percepción que tiene el individuo de sí mismo y el rol de estudiante, mayores son las probabilidades de deserción. Aunque la evidencia parece apoyar este punto de vista, solo sucede así para algunos tipos de deserción, especialmente los que se dan en instituciones relativamente homogéneas en los que la noción de rol estudiantil puede ser más claramente articulada y más representativa de una cultura universitaria más amplia. Para los autores ya citados en contextos heterogéneos o en aquellos en los que no existe una subcultura estudiantil dominante (por ejemplo en instituciones universitarias en donde los alumnos no residen en la propia institución), esta misma noción puede ofrecer una explicación menos adecuada de la deserción estudiantil. En cualquier caso, al igual que las otras teorías de la deserción, el modelo del “ajuste persona-rol” tiende a suponer que todas las deserciones son iguales en carácter y en fuente, supuesto que sabemos es incorrecto. Sólo algunas formas de deserción parecen caer dentro de ésta noción y muchas otras parecen brotar de fuentes diferentes.

Una forma más compleja de las teorías interaccionales de la deserción, y tal vez la más ampliamente citada, es la de Tinto derivada del trabajo anterior de Spady, misma que tiene su origen teórico en el trabajo del sociólogo francés Emilio Durkheim y en particular en su estudio de las comunidades sociales y el suicidio individual. Al explicarse la cuestión de la deserción estudiantil, el modelo de Tinto sostiene que las Universidades son muy semejantes a otras comunidades humanas, y que los procesos de persistencia son muy semejantes a aquellos procesos que influyen en el establecimiento de memberships comunitarias. Señala que en el mundo polifacético de una Universidad, las decisiones estudiantiles de desertar son vistas como influenciadas directa e indirectamente por las experiencias sociales (personales) e intelectuales (normativas) de los individuos en las diversas comunidades que conforman el mundo de la Universidad. Específicamente, tales decisiones reflejan el impacto que dichas experiencias tienen sobre los objetivos individuales y los compromisos de los estudiantes, tanto con el objetivo de terminar un grado, como con la institución. Así pues, las decisiones de desertar reflejan la interpretación que hace cada individuo de tales experiencias y por consiguiente aquellos atributos personales que están

asociados con la cuestión de cómo interactúan los individuos con el mundo que los rodea y cómo llegan a darle un sentido.

Aunque complejos los modelos interaccionales ofrecen un punto de vista muy amplio y abarcativo de los procesos de deserción, punto de vista que integra tanto los modelos organizacionales como los psicológicos de la deserción.

El modelo interaccional, como ha anotado Peterson, es la única teoría de la deserción estudiantil que ha generado planteamientos sistemáticos para contrastar empíricamente su capacidad de explicar la deserción estudiantil de las instituciones de educación superior. Por tal razón, las teorías interaccionales de la deserción, en particular la de Tinto, parecen ofrecer cimientos más firmes sobre las teorías de la deserción.

CAPÍTULO III

10. LA UNIDAD DE LA ESCUELA

Unidad en la escuela significa: a pesar de la diversidad y desigualdad de sus órganos, la escuela está organizada de acuerdo con un plan de conjunto único. Todas sus piezas concurren a un objetivo único, objetivo que se denomina a sí mismo: “formar”, “educar”, “instruir”, impartir la “cultura” y el “saber”, etc.

En consecuencia significa además, que a pesar de la diversidad y desigualdad de las formaciones que la escuela imparte en lugares y a individuos diferentes, dichas formaciones constituyen un todo.

Se dirá y se considerara como una evidencia que esas formaciones son complementarias por que corresponden a las grandes especializaciones inevitables de la división técnica del trabajo. Pero de cualquier manera, suponen en este caso, un “tronco común” de “cultura general” y desembocan en una necesaria cooperación.

Sin duda existen, necesariamente, diferencias entre los “grados”. Pero –aquí nos encontramos otra vez el dominio de las grandes evidencias naturales- esas diferencias son perfectamente inteligibles. No comprometen a la unidad del sistema. Por el contrario la refuerzan, le dan una base natural indiscutible. Porque esas diferencias se refieren, aparentemente, solo a los grados mismos de la edad y del saber. Esas diferencias se derivan del tiempo necesario para adquirir los conocimientos, un tiempo que coincide naturalmente con el de “crecimiento”, de la “maduración” del individuo. Por último, esas diferencias provienen de la naturaleza del saber mismo que implica grados ordenados de dificultad y complejidad. El sistema de los grados sucesivos de enseñanza depende de la complejidad creciente de las materias enseñadas y de su creciente diversificación.

11. LA ESCUELA UNIFICADORA

Esta idea profundamente arraigada en nuestra representación de la escuela podría representarse como el resultado de un razonamiento muy sencillo: puesto que la escuela debe recibir, al menos durante un periodo a todos los individuos, y puesto que debe realizar necesariamente una unidad de funcionamiento, tiene también necesariamente como efecto unificar en el seno de una cultura común a aquellos que la frecuentan. Ahora bien ¿Por qué es preciso que todas las personas asistan a la escuela? La ideología de la escuela tiene una respuesta preparada: invierte el razonamiento precedente; dice que todos van a la escuela porque la escuela es unificadora, en consecuencia, porque realiza un ideal de progreso humano y social, porque todos aspiran al progreso y terminan por imponerlo, etc.

12. EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN

Los resultados del censo de 1968 revelan que el 86.6% de la población con 15 años de edad y mas en 1968 poseen cuando mucho el certificado de estudios primarios (el 47.5% declaran no poseer ningún diploma), mientras que solo el 6% tiene un diploma igual o superior al bachillerato.

Sin duda el nivel de instrucción tal como puede expresarlo un censo, no permite tener una idea exacta de estado presente del aparato escolar, puesto que la población que toma en cuenta, en una parte considerable, ha terminado su escolaridad desde hace mucho tiempo.

13. MEDICIÓN, CALIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y ESTIMACIÓN

Durante toda su historia el hombre ha querido siempre el control de cuanto ocurre a su alrededor, para lograr un adecuado sistema de seguridad y equilibrio; pretende tener bajo dominio, incluso, a sus semejantes. Por esta causa desean establecer aquí una estructura metodológica para el conocimiento de los grupos e individuos.

Se afirma que el docente lleva el control y registro del alumno. No obstante como la metodología didáctica aun nos proporciona un análisis más coherente, se utiliza la competencia, aptitud de investigación y dirección, aprendizaje, para evaluar a un alumno. En otras palabras el docente no solamente debe controlar y registrar, debe medir, calificar, estimar y acreditar, todo esto es evaluar.

Dentro del marco referencial del proceso de enseñanza aprendizaje, los términos medición, calificación, evaluación y estimación han modificado su aceptación y, en la actualidad se ha logrado una conceptualización más acorde con los problemas propios de los binomios maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje, y un objetivo-producto del aprendizaje.

Dentro del sistema educativo escolarizado, las necesidades han condicionado el tener que seleccionar y clasificar a los seres humanos. Determinar quienes poseen mayores aptitudes para realizar tales o cuales estudios, quienes tienen un determinado cociente intelectual y quienes cualidades que les permitan ejercer un adecuado comportamiento escolar, ha servido para mejorar los procesos de estimación a los cuales se les ha designado indiscriminadamente como sistemas de medición, calificación, evaluación y estimación.

La contemporánea corriente relacionada con los sistemas de programación por objetivos (en donde el propio diseño del objetivo educacional o de instrucción proporcionan información básica y precisa sobre la conducta del docente como asesor y del alumno como forjador de nuevas estructuras de conocimiento y proyectista de su conceptualización del mundo y su problemática), ha facilitado el pertinente manejo de la medición, calificación, evaluación y estimación.

14. LA MEDICIÓN COMO SISTEMA

Medición y comparación. Cada ser humano posee una diferente escala de valores y en muy raras ocasiones se mide con resultados iguales. Ante este problema es necesario utilizar patrones comunes, y hacerlo en forma

semejante, para que los resultados de las comparaciones tengan menor variación posible entre diferentes medidores.

La medición resulta siempre de la adecuada comparación entre un patrón y lo que se ha de medir.

Todas las mediciones están sujetas a un margen de error, ya que el diseño de instrumentos de medición no puede ser perfecto; además la medición se efectúa por circunstancias que son muy difíciles de controlar.

De la comparación entre patrones y lo que se desea medir debe obtenerse un resultado que sea factible de ser representado mediante cifras.

Errores de medición: es el grado en que una puntuación obtenida difiere de una puntuación hipotética; cuanto mayor sea el error, menor será la confiabilidad de un instrumento. La utilización inadecuada de un instrumento de medición origina lo que se llama error sistemático

15. LA MEDICIÓN Y LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos logrados por el escolar se miden a través de las pruebas escritas y orales. El error en estas mediciones puede ser consideradas tanto que ya hemos dicho como se puede cometer el llamado "crimen didáctico". El hombre con su capacidad de aprendizaje, de desarrollarse, de modificarse y de adaptarse, es el objeto más difícil de medir. Es por ello que el docente puede utilizar instrumentos erróneos de medición y proporcionar veredictos que en realidad están muy lejos de su capacidad cognoscitiva del alumno. El maestro puede utilizar los correspondientes instrumentos de medición, pero si lo hace en forma inadecuada o en momentos no propicios puede deteriorar su juicio sobre el aprendizaje de sus educandos.

16. MEDICIÓN Y EVALUACIÓN

Anteriormente se decía que evaluaba a un alumno cuando en realidad se estaba únicamente dando una calificación. La evaluación es medir, calificar, estimar y acreditar; se considera el conocimiento, la efectividad y la psicomotricidad.

Con los últimos avances técnico-didácticos se ha limitado el alcance de la medición, pero también hay una posición más flexible entre el manejo de su aplicación en el sistema de enseñanza-aprendizaje y su engranaje natural con un sistema que no solo considera a los aspectos cuantitativos, sino que amplía

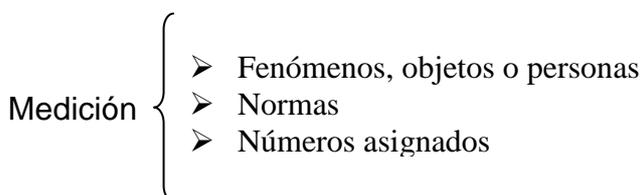
sus marcos de referencia hacia fenómenos más complejos de la conducta humana, en donde adquiere relevancia lo cualitativo.

En el proceso de medición se establecen relaciones entre una serie de objetos, fenómenos o personas; o bien, entre criterios o normas establecidas y cantidades o series numéricas que representan la frecuencia de variables que se pueden presentar. Así podemos establecer tres requisitos básicos para la medición:

Una serie de fenómenos, objetos o personas.

Una o varias normas para asignar un número

Una serie de números



Desde el punto de vista educativo, la medición se planea como un proceso mediante el cual se establece la “cantidad” de características que un escolar posee; estas pueden ser: nivel de eficiencia del dominio cognoscitivo, habilidades, destrezas, intereses, capacidades y aptitudes.

La función específica de la medición es determinar el número o la cantidad de las características que pueden lograr el alumno, más no las cualidades o formas de exteriorizar dichas características, lo que ya corresponde a otras peculiaridades de la evaluación como una estructura analítica del comportamiento escolar.

17. LA CALIFICACIÓN

El término calificación solo expresa el resultado de la versión tanto de los procesos de medición como de evaluación compleja, de un conjunto de puntuaciones o niveles de relación logrados, que a través de un tema estadístico o la observación metodológicamente registrada concluye en un número dado o una simbología que representa alguna escala estimativa propuesta. Las calificaciones se han simbolizado de diferentes formas las más comunes son las siguientes:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100

NA, S, B, MB

F, E, D, C, B, A (UNAM)

NA, R, B, MB, E (SEP)

18. LA EVALUACIÓN COMO UNA ESTRUCTURA

La evaluación educativa, en su sentido más amplio, es un proceso metodológico y sistemático que determina el grado y las formas en que los medios y procedimientos han permitido el alcance de los objetivos de una institución educativa. La educación educativa permite el rediseño de las estrategias sobre programas, contenidos científicos, materiales de apoyo, secuencias didácticas, administración escolar, supervisión de servicios escolares y, en general, todo aquello que se relaciona con el proceso enseñanza-aprendizaje. Efraín Sánchez, sostiene sobre la evaluación:

... es una fase indispensable en el proceso de enseñanza. Toda conducta humana, consciente de algún fin y destinada a alcanzarlo, exige una constante valoración. Para determinar la eficacia de nuestra actividad, orientada hacia el logro de un objetivo, es por tanto, preciso considerar con frecuencia en qué medida nuestro esfuerzo se adecua a la meta buscada. Evaluar es juzgar los logros en términos de los objetivos que se persiguen.

En un sentido más restringido se consideraran solo los aspectos correspondientes a la evaluación del aprendizaje; desde este punto de vista la evaluación es el proceso sistemático que pretende determinar el grado en que el alumno a logrado, o no, los objetivos educacionales o de instrucción previamente especificados relativos a una lección, unidad, curso o nivel de un sistema educativo. Así, la evaluación permitirá determinar el avance programático de cada alumno, de acuerdo con los productos específicos del aprendizaje y con base a objetivos claramente específicos:

- La comprensión de lo aprendido.
- La aplicación de lo aprendido.
- La utilidad de lo aprendido.

- La capacidad para elaborar planos y programas.
- La capacidad para elaborar juicios y conclusiones.
- La capacidad para registrar o interpretar el producto de la observación.

18.1 Funciones de la evaluación

El fin primario de la evaluación es orientar. El maestro necesita saber, en todo momento, hasta qué grado se están logrando los objetivos de la enseñanza. Pero también el alumno debe enterarse de su progreso.

18.2 Diagnostico

Ala valorar, el maestro determina tanto los puntos fuertes como las deficiencias del educando. Este también se percatara de sus fallas y logros. El conocimiento de aquellos aspectos del aprendizaje en que no se ha triunfado, constituye una fuente clara y definida para orientar el esfuerzo del alumno por aprender del maestro por enseñar.

18.3 Pronostico

Mediante esta función se pueden hacer conjeturas, de manera más objetiva, efectiva y científica, respecto a las probabilidades educativas del alumno. De este modo el maestro puede determinar, anticipadamente y hasta cierto límite, los futuros logros de cada educando. La determinación y organización de las actividades educativas dependen en parte de la habilidad del maestro para averiguar si tal o cual actividad deben hacerse, es decir, para determinar la medida en que discípulo puede aprovechar el programa escolar. La orientación vocacional del alumno depende considerablemente de esta valoración anticipada de sus futuros logros.

18.4 Descubrir normas

Las normas son necesarias en todas las esferas de la actividad humana y la evaluación puede ayudar a descubrirlas. Estas deben establecerse teniendo en cuenta las diferencias entre los alumnos en aspectos tales como intereses, capacidades, recursos y medios. El fin es evaluar las posibilidades de cada

alumno. De este modo la revelación de normas mediante el proceso valorativo armoniza con su función primaria, que es procurar la orientación sobre el desarrollo del educando.

18.5 Evaluarse a si mismo

La evaluación ofrece medios para que el maestro se juzgue como profesional, con lo que se ayuda a determinar su eficiencia docente y a sentar las bases para su mejoramiento como orientador de la juventud y la niñez. Además, se evalúa la efectividad de los métodos, de los materiales, etc. Aunque estas funciones del proceso valorativo son fáciles de aprender, no se utilizan mucho. El maestro interesado en progresar profesionalmente utiliza la valoración del alumno para determinar sus propios logros y fallas en la labor de enseñar. Casi toda evaluación del alumno es, en alguna forma, una evaluación del maestro.

18.6 Estimular al alumno

El alumno tratara de aprender los aspectos en los que será evaluado: lo que el maestro destaque en la evaluación, dirigirá los esfuerzos del educando. Si en la pruebas el maestro insiste en la adquisición del todo, el alumno se prepara únicamente para responder de tal demanda, pero si destaca en sus pruebas la aplicación de principios o la capacidad para generalizar, el alumno se concentra en tales aspectos al prepararse para la evaluación.

18.7 Promover al discípulo

Esta función es una de las más discutidas en el proceso valorativo. Los criterios para decidir las promociones varían mucho; entre ellos destaca el aprovechamiento académico sin embargo, actualmente se perfila la tendencia a considerar los aspectos significativos del desarrollo del alumno.

Es preciso tener consciencia de que no existe nada más en un programa de evaluación que garantice el fiel conocimiento de estas funciones. Mucho cuenta la forma en que se oriente, se planee, se organice, se ejecute y se interprete un programa. Si no llena ciertos requisitos, la evaluación puede ser perjudicial.

Si con miras al resultado de las actividades escolares se estimula la rivalidad y la competencia entre individuos, grupos o clases, se creara un clima lleno de tensión, perjudicial al desarrollo apropiado de los jóvenes y, como consecuencia, se reducirá un sentimiento de frustración en los educandos que ocupen los primeros sitios.

18.8 Aspectos que deben evaluarse

Rammers, H.H. y Gage, N.L. dividen los aspectos significativos de la vida y del desarrollo del alumno que merecen evaluarse en seis grandes categorías, a saber:

18.8.1 Logro de objetivos.

Se refiere al grado hasta el que el educando alcanza los fines académicos propuestos, tales como la adquisición de información y conocimientos, aplicaciones, principios y técnicas, desarrollo de destrezas.

18.8.2 Aspectos físicos. Estos incluyen peso, estatura, porte, piel, cabello, vista, oído, nariz, dentadura, garganta, aliento, cuello, pecho, espalda, ropa, enfermedades, etc. El docente debe interesarse en la condición física del educando, ya que su bienestar en este sentido se relaciona estrechamente con sus ajustes emocionales y sociales, así como con su aprovechamiento académico.

18.8.3 Capacidades mentales generales y específicas. El maestro debe tener plena consciencia de las diferencias en inteligencia entre sus discípulos. La presencia de algún talento especial en un educando puede ser muy significativa en la orientación de su desarrollo.

18.8.4 Ajuste emocional y social. Estos constituyen un aspecto muy importante del aprendizaje humano. Allport afirma que en el ajuste es un modo de sobrevivir. Tal esfuerzo por sobrevivir muchas veces es fructífero, pero hay ocasiones en que el esfuerzo de adaptación al ambiente es de tal naturaleza

que en vez de lograr un ajuste, el individuo se desajusta. Es necesario considerar tales aspectos para un eficiente aprendizaje de una forma creadora. Actitudes. Tanto las actividades como los intereses e ideales son, en la vida del ser humano, aprendizajes muy importantes que requieren una evaluación esmerada y continua. Harris define a la actitud como el sistema de ideas que implica un contenido emocional. Allport define este aspecto como una disposición mental y nerviosa, organizada mediante las experiencias, que ejerce un flujo directivo o dinámico en el modo de responder del individuo al ambiente con el que está relacionado. Por tanto, la actitud amistosa puede proveer de medios para que se manifieste la necesidad del individuo a identificarse con otros. Pero la actitud también puede llevar un efecto traumático: un alumno que ha sido humillado en una clase y experimenta a causa de ello una baja estima de su yo, puede desarrollar una actitud desfavorable hacia la materia impartida o hacia la escuela. Nótese que, en este último ejemplo, el efecto intenso de una sola experiencia basta para establecer la actitud.

18.8.5 Ambiente y trasfondo. También es necesario que el maestro evalúe en que vive el alumno, es decir, las condiciones de su hogar y de su comunidad.

En síntesis, la evaluación no concierne exclusivamente al aspecto académico o al intelectual del desarrollo del educando sino que incluye también su desarrollo social y emocional, desarrollo físico, sus actitudes, sus intereses, etc. Limitan el proceso valorativo a la adquisición de conocimientos, información y destrezas es indicio de que se tiene un concepto estrecho del aprendizaje.

19. ESTIMACIÓN

La estimación consiste, básicamente, en una actitud de apreciación que ejerce el evaluador después de establecer los juicios de valor sobre las descripciones cuantitativas y cualitativas de los fenómenos, objetos o personas, sobre las cuales practico el proceso de evaluación. Observemos el siguiente ejemplo:

20. EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS DE APRENDIZAJE A LOS NIVELES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR.

Entre las diversas actividades que día a día realiza el maestro, se encuentra la de investigar aquellas técnicas que le permiten tener un mayor conocimiento de la personalidad del educando (objeto de la educación), mediante la aplicación de los principios de la psicología.

La psicolexia se enfoca a aquellos aspectos que han de apreciarse o estimarse en su calidad, y la psicometría sobre aquellos otros que son susceptibles de ser medidos en su cantidad, lo cual permitirá evaluar y encauzar el proceso del binomio enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, la tarea inicial de la psicotécnica pedagógica se enfoca al conocimiento de los sujetos para ver su mejor educación, esto es, para coincidir en lo posible la acción educativa con su naturaleza particular, lo que permitirá al docente alcanzar los objetivos deseados.

21. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Entre las técnicas psicolexicas de mayor uso en la evaluación se encuentran: la observación, los cuestionarios, las técnicas proyectivas, las escalas estimativas, etc.

Además el maestro dispone de instrumentos psicométricos como las pruebas escritas, o como los interrogatorios y registros de las participaciones del educando en clase.

Nos detendremos a analizar las escalas estimativas, las cuales son instrumentos psicométricos que permiten dirigir, precisar, registrar y apreciar algunos rasgos específicos del actuar del sujeto, llevados al campo de la educación; son una de las mejores técnicas de medida y evaluación. Su uso para evaluar el rendimiento escolar se impone en consideración de la diferente naturaleza del trabajo del aprendizaje, así como de la estructura de los planes de estudio y programas de trabajo y los consecuentes objetivos que se pretenden alcanzar en el proceso educativo sistemático.

22. PERIODICIDAD DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo con el momento en que se realice, esta puede ser: inicial, continua y final.

La evaluación inicial permite conocer el nivel de preparación, madurez, intereses, necesidades, aptitudes, etc., de los alumnos para adoptar los recursos y las estrategias para el logro de los objetivos.

La evaluación continua permite el análisis constante sobre los cambios de conducta de los educandos con base en las experiencias de aprendizaje y en relación con las actividades, capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos, mediante evaluaciones parciales, para poder planear permanentemente nuevas actividades de reforzamiento que enriquezcan y faciliten la práctica docente del maestro y la participación consciente del educando.

La evaluación final tiene por objeto apreciar cual es la conducta del alumno al finalizar el curso. Se considera como concentración de las evaluaciones continuas o parciales y de integración de los contenidos de aprendizaje que han sido trabajados a través del curso, así como el análisis de conducta implícitas en los objetivos generales del programa.

23. LA EDUCACIÓN SU NATURALEZA Y SU FUNCIÓN.

La palabra educación se ha empleado algunas veces en un sentido muy extenso para designar el conjunto de ellos influjos que la naturaleza o los hombres pueden ejercer, ya sobre nuestra inteligencia, ya sobre nuestra voluntad. Comprende die Stuart Mill <<todo lo que hacemos nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con objeto de acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, comprende hasta los objetos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre sobre cosas cuyo objeto es completamente distinto; por medio de las leyes, de las formas de gobierno, de las artes industriales y hasta de los hechos físicos independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la situación local>>. Según Kant, <<el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible>>. Pero ¿que debe entenderse por perfección? Es, se ha dicho muchas veces, el desarrollo armónico.

Menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto <<hacer de un individuo un instrumento de felicidad para si mismo y para sus semejantes>> (James Mill)

Para definir la educación hace falta, pues, considerar los sistemas educativos que existen p que han existido, relacionarlos, separar los caracteres que les son comunes. La reunión de estos caracteres constituirá la definición que buscamos.

De pasada hemos determinado ya dos elementos. Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de el la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.

24. MATEMÁTICAS Y PSICOLOGÍA: TEORÍA Y MÉTODO

Piaget fue, entre los estudiosos de la psicología, quien mas contribuyo para que se llegara a reconocer que la lógica y las matemáticas pueden ser tratadas como forma de organización de la actividad intelectual humana. Sus estudios estimularon a los investigadores interesados en el análisis del razonamiento para que trataran de explicar los conocimientos lógico-matemáticos implícitos cuando resolvemos problemas de determinadas maneras. Piaget señala, por ejemplo, el hecho de que el bebe que intenta tomar un objeto que está escondido detrás de un abrigo debe tener organizada una comprensión del espacio que implica relaciones como “enfrente” y “atrás”. De no ser así, el bebe, al ver desaparecer el objeto no sabría donde buscarlo. Por tanto a partir de su comportamiento, podemos hacer inferencias sobre la organización del bebe a su actividad en el espacio; esta organización estaría implícita en la actividad. Al dar una vuelta entorno al obstáculo para tomar un objeto, gateando inicialmente en dirección opuesta al objeto para poder superar el obstáculo, el bebe solo puede estar utilizando un teorema en acción, que afirma que un movimiento AB puede ser invertido por un movimiento BA, ósea que un movimiento AB+ un movimiento BA es igual a cero. La propuesta de Piaget de analizar la organización de las acciones y explicar las estructuras lógico-matemáticas implícitas tuvo un gran impacto en la psicología cognoscitiva. Piaget propone, entonces, la necesidad de que sepamos como ocurre también el desarrollo de las estructuras lógico-matemáticas fuera de la

escuela, considerando, como simples hipótesis su descripción del desarrollo cognoscitivo por estar basado solo en una cultura y, a pesar de eso, restringido de sujetos escolarizados de una forma particular. Piaget no espera que la escuela sea el único ambiente responsable del desarrollo intelectual, pero reconoció que sus estudios de la lógica del niño y del adolescente estaban limitados a tareas estrechamente relacionadas con el ambiente escolar, con el énfasis en los problemas que forman parte de la enseñanza de las ciencias.

25. ESCOLARIZACIÓN FORMAL VERSUS EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Los estudios sobre el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en el contexto del trabajo tienen como un fin no solo esclarecer como se desarrolla el conocimiento en contextos naturales, sino también determinar cómo contribuye la escolarización formal a este desarrollo. Greenfield, Luria, Rogoff, Scribner, Cole y Lave, Stevenson, Parker, Wilson, Bornevaux y Gonzales, entre otros, demuestran que los niños o adultos escolarizados presentan un mejor desarrollo que individuos no escolarizados en varias tareas destinadas a evaluar el desarrollo cognoscitivo. No obstante, análisis más recientes revelan que la influencia de la escolarización no se da siempre de la misma forma y que en ciertas circunstancias, la contribución de la llamada educación informal puede ser más eficiente que la educación formal. Scribner, por ejemplo demostró que comparados con estudiantes, los obreros de sector de entrega de una fábrica de lácteos en Estados Unidos presentaban estrategias más económicas y más adecuadas para resolver problemas de matemáticas. Carraher y Schliemann comprobaron que los niños y los adolescentes vendedores en las ferias de Recife, aunque escolarizados presentaban un pobre desempeño en problemas semejantes a los de la escuela siendo sin embargo capaces de resolver adecuadamente problemas equivalentes

que les son presentados en el campo práctico del trabajo, real o simulado, como vendedores.

26. CULTURA, ARITMÉTICA Y MODELOS MATEMÁTICOS.

La cultura y la mente humana interactúan de formas fascinantes. La cultura es producto, entre otras cosas, de la mente humana. Por otra parte, la cultura

dirige el desarrollo de la mente de diversas maneras: aprendemos la lengua hablada por medio de quienes están a nuestro alrededor, organizamos nuestras operaciones con números en forma congruente con el sistema de numeración usado en nuestra cultura, clasificamos objetos, personas y acontecimientos de acuerdo con las categorías significativas en nuestra sociedad. Ninguna de esas direcciones seguida por nuestro pensamiento tiene que ser concebida como la única de la que somos capaces; si hubiésemos nacido en otro lugar, aprenderíamos otra lengua, usaríamos otro sistema de numeración y clasificaríamos objetos, personas y acontecimientos de acuerdo con otros conceptos. Sin embargo, crecemos utilizando esos instrumentos culturales –lengua, sistema de numeración- y estamos rodeados por personas que también los utilizan. Nuestra tendencia termina por considerarlos como naturales y no culturales; como la manera correcta de organizar sistemas de numeración y sistemas conceptuales. El pasaje de lo correcto a lo superior es un paso muy pequeño, que acontece con muy poco esfuerzo: con frecuencia actuamos como si nuestras formas de adaptación cultural fuesen superiores a otras. Cuando la escuela emite formas particulares de hablar, calcular y categorizar – y especialmente cuando la escuela se adapta a nuestra manera- quedamos todavía más convencidos de la perfección de nuestros instrumentos culturales y de la inferioridad de otros modos de adaptación a las tareas de representación, comunicación y razonamiento. Los universos de esas funciones son oscurecidos por las diferencias. Con frecuencia terminamos por llegar a la triste conclusión de que las personas que usan los recursos intelectuales privilegiados por la escuela son ellas mismas privilegiadas intelectualmente; los otros son, por extensión del mismo razonamiento, inferiores.

Discutimos en este trabajo los universos y las peculiaridades en la adaptación a la misma cultura de personas ajustadas en diversas formas de interacción en una sociedad compleja, industrializada y repleta de oportunidades para la obtención de experiencias con números. Unos de los grupos tienen padres instruidos y tuvo el privilegio de vivir rodeado, en la escuela y en la casa, de los modos escolares de hablar y de pensar. Son personas que aprenden las matemáticas escolares desde cero, antes de haber tenido necesidad de utilizarlas fuera del salón de clases. Otro grupo procede de estratos pobres de

la población, que no pudieron disponer del tiempo necesario para frecuentar la escuela, ni sus padres ni ellos mismos en la infancia. Esos dos grupos de personas, utilizando los mismos universos de la mente humana, parecen abordar los problemas de matemáticas de formas muy distintas.

Vergnaud propuso recientemente (1985) un nuevo enfoque en el estudio de conceptos, que hemos utilizado en esas comparaciones entre los conceptos cotidianos y los escolares. Los conceptos, según Vergnaud implican un conjunto de situaciones que les dan significado, un conjunto de invariantes que pueden ser vistas como las propiedades distintivas del concepto y un conjunto de símbolos, utilizados en la representación del concepto. Esos tres aspectos de los conceptos no son independientes, sino que están ligados entre sí. Sin embargo, su separación para el estudio y comparación de conceptos es extremadamente útil.

27. EQUIDAD EDUCATIVA

¿Qué significa hablar de equidad en nuestra actualidad, en el momento presente y de cara al nuevo siglo?, ¿Qué sentido tiene plantearse ese principio ético-político y normativo en el contexto de ordenamientos sociales pluriculturales y complejos?

“como concebir la equidad y como hacerla realidad en un horizonte donde, según cifras de la UNICEF, el 95% de los mil millones de niños que nacerán en la próxima década en el mundo crecerán en condiciones de extrema pobreza”
“implica esta idea de equidad un tratamiento igual” a todos los demandantes del servicio educativo sin considerar sus específicos contextos. Si conocemos que “tratar a los desiguales como si fueran iguales contribuiría a perpetuar la desigualdad o a empeorarla”

Veamos las manifestaciones cuantitativas del problema para el caso específico de México. Diversas fuentes arrojan evidencias de que si bien la cobertura del servicio educativo alcanzo niveles óptimos en las décadas de los setentas y ochentas (en 1981 se registraron tasas de inscripción a la educación primaria por arriba del 95%) esta ha tenido lugar en una estructura esencialmente inequitativa: las oportunidades de escolaridad no se ofrecen de manera homogénea, así como tampoco son igualitarias las posibilidades de acceso, permanencia y egreso exitoso: una alta proporción de la población infantil y

adolescente del país todavía no accede a alguno de los niveles básico; trece de cada 100 niños en edad de seis a 14 años no asisten a la escuela primaria. Si se mira regionalmente, se acentúan los rasgos de esta desigualdad: en el distrito federal no asisten cuatro de cada 100, en Guanajuato y Oaxaca 18 de cada 100, en Michoacán 20 de cada 100, en Chiapas 28 de cada 100. Al panorama anterior habría que añadir el comportamiento de los fenómenos de reprobación, deserción temporal y deserción que son, desde otro ángulo, expresión de la inequidad educativa. Un alto porcentaje de alumnos no logra permanecer con éxito en la escuela, y esta, a su vez, no ha sido capaz de retenerlos. El abatimiento del “fracaso escolar” se mueve lentamente: en un periodo de 15 años, la reprobación en primaria prácticamente se ha mantenido en el mismo porcentaje, mientras que la deserción ha disminuido de 8.7 a 5.3. Este es el panorama de desequilibrios estructurales acumulados en el que los conceptos de equidad y calidad emergen como reivindicaciones fundamentales, ocupando un lugar sustantivo y central en el debate educativo de México y Latinoamérica.

En el plano de las acciones concretas que se emprenden para aliviar estos desequilibrios, hacen falta reflexiones y replanteamientos de fondo que toquen cuestiones neurálgicas del fenómeno: que entender por equidad educativa y, consecuentemente, como impulsarla a nivel de las representaciones político-sociales y a nivel de las estructuras escolares: ¿equidad implica solamente prever y establecer las condiciones de igualdad en el acceso de la distribución de los insumos?, o ¿estamos trabajando con una noción de equidad que reconoce los desiguales puntos de partida de quienes hacen uso del servicio educativo y por tanto se liga con la necesidad de implementar medidas que permitan igualar las condiciones básicas de vida que se ramificaran luego como oportunidades sociales de escolarización?.

Desde el Angulo de los ordenamientos sociales, el terreno en que se mueve la consigna de equidad es enormemente complejo.

Al planteamiento de equidad educativa competen diversos aspectos que atañen tanto al sistema escolar y su operación como a los sujetos sociales y su posición en el espacio social. En este sentido, el replanteamiento de la equidad tiene que tomar en cuenta un aspecto de factores que se mueven en un doble frente. Desde los referentes del sistema escolar y su operación, las preguntas

por la equidad y las acciones para implementarla requieren reconocer niveles diferenciados:

- a) Nivel de las oportunidades formales: esto es la capacidad instalada, la disponibilidad de los recursos físicos y humanos mínimos indispensables para ofrecer el servicio a la población.
- b) Nivel de las oportunidades efectivas: es decir, posibilidades de acceder al servicio educativo, matricularse y permanecer en él hasta efectuar el recorrido completo.
- c) Nivel de la intensidad de los recursos: según la denominación con la que Coleman (1990) alude a las variables de calidad que acentúan en una u otra dirección la distribución de los recursos escolares físicos y materiales (escuelas unitarias, incompletas, maestros con más de un grupo, etc.).
- d) Nivel de los procesos escolares: enfocados desde el ángulo de la calidad de la educación impartida: adecuación o inadecuación de los currículos a requerimientos diferenciados.

Frente a las desigualdades estructurales de nuestras sociedades cualquier planteamiento de equidad habrá de reconocer esas desigualdades y tomarlas como punto de partida: tratar como iguales a los que son desiguales se traduce en un ahondamiento de la desigualdad. Por ello la consigna de equidad supone una noción de igualdad pluralista y compleja.

La consigna de equidad educativa constituye uno de los retos más desafiantes de nuestro tiempo que plantea desafíos de intelección y de estrategias de operacionalización. Dejando de lado estos últimos, cuya consideración presupone una serie de aspectos de otro orden (diseño de políticas, operacionalización de mecanismos y estrategias, etc.) me centrare ahora en los primeros.

28. NUEVOS DESARROLLOS DE TEORÍA

28.1 Igualdad compleja: una reproblematicación de la equidad

Los problemas de la justicia, la igualdad y la distribución de bienes sociales han sido enclaves de reflexión para múltiples disciplinas. Desde el ámbito de la

filosofía política, y con fuertes apoyos en la historia y la antropología, Michel Walzer desarrolla, a principios de la década de los ochentas, un trabajo pionero en torno a lo que denomina igualdad compleja, en la cual se ha inspirado una escuela de pensadores que trabajan en una refundamentación del socialismo para hacerlo capaz de estar a la altura de los nuevos desafíos político-sociales, designado su propuesta como “socialismo democrático”. En la perspectiva que ahí se propone, la igualdad no se concibe como eliminación de las diferencias.

La sociedad del presente necesita adoptar nociones más complejas de igualdad. Las concepciones simples e indiferentes de la igualdad con las que ha crecido la sociedad occidental muestran un déficit en su capacidad de describir nuestra actualidad. Se basa en la pretensión de que los bienes se distribuyan de modo que puedan ser igualmente, o al menos ampliamente, compartidos por cada ciudadano; es decir, combate las pretensiones de monopolio de los bienes y en particular del bien dominante en una sociedad. Esta concepción de igualdad simple se sustenta en varios supuestos: primero que todos los bienes son valorados socialmente de manera homogénea, y segundo, que existan canales distributivos (mercado, estado) prevaletes. En un régimen de igualdad simple los bienes relacionados con la esfera de la educación se contemplarían conforme al siguiente principio: “el sistema educativo de un estado tiene que ser uno y el mismo para todos, y la provisión de este sistema tiene que ser objeto de acción pública”

La idea de igualdad compleja, por el contrario, parte de concebir una teoría de los bienes basada en la “pluralidad de los significados sociales” atribuidos en los bienes y en la “complejidad de los sistemas distributivos” Walzer resume en seis proposiciones la teoría de los bienes que sustenta a la igualdad compleja:

- 1) No todos los bienes que la justicia distributiva considera son bienes sociales; los bienes tienen distintas significaciones en distintas sociedades.
- 2) Una misma “cosa” es valorada por diferentes razones, o es valorada aquí y devaluada allá.
- 3) Los individuos asumen identidades concretas por la manera en que conciben y crean – y luego poseen y emplean – los bienes sociales; la

distribución no puede ser entendida como los actos de hombres y mujeres aun sin bienes particulares en la mente o en las manos.

- 4) No existe un solo conjunto de bienes básicos o primarios concebible para todos los mundos morales y materiales, o bien un conjunto así tendría que ser concebido en términos tan abstractos que sería de poca utilidad reflexionar sobre las particulares formas de la distribución.
- 5) En la significación de los bienes lo que determina su movimiento. Los criterios y procedimientos distributivos son intrínsecos no con respecto al bien en si mismo sino con respecto al bien social. Toda distribución es justa o injusta en relación con los significados sociales de los bienes de que se trate.
- 6) Los significados sociales poseen carácter histórico, al igual que las distribuciones.

Cuando los significados son distintos, las distribuciones deben ser autónomas. Todo bien social o conjunto de bienes sociales constituye, por así decirlo, una esfera distributiva dentro de la cual solo ciertos criterios y disposiciones son apropiados.

Las escuelas, los maestros y las ideas constituyen un conjunto de bienes sociales, concebidos de manera autónoma respecto de otros bienes y que a su vez requieren de un conjunto independiente de procesos distributivos. Las plazas de enseñanza, las plazas de estudio, la autoridad en las escuelas, los grados y las promociones, los distintos tipos y niveles de conocimientos: todo ello tiene que ser distribuido, y los esquemas distributivos simplemente no pueden reflejar los esquemas de la economía y del orden político, pues los bienes en cuestión son distintos.

29. PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN EN LA POSTCRISIS: UNA LECTURA EPISTÉMICO-PEDAGÓGICA.

Las operaciones y configuraciones discursivas que al respecto se abren en este momento de postcrisis nos muestran que tal vez estamos comenzando a

salir, no sé si bien librados, de la perplejidad que generacional, cultural y socialmente enfrentamos hace algunos años, y seguimos enfrentando, ante las políticas de ajuste y la irrupción violenta de los cambios tecnológicos e informáticos que la nueva cultura de los bits está trayendo consigo.

El problema de la formación no puede dejarse de lado o subordinado a las inercias que esta situación puede y está representando para muchos. Tiene que situarse como la confluencia – compleja, múltiple y abierta – de factores y procesos diversos vinculados a la forma en que nos relacionamos con y colocamos ante la cultura y el conocimiento, cuando somos parte de aquello que producimos, que usamos y que resinificamos constantemente. Esta relación puede situarse como un cruce muy complejo – histórico y contingente – entre lo pedagógico, lo político, lo ético, lo epistemológico y lo gnoseológico.

Es importante destacar el carácter productivo de la crisis, ya que nos coloca como sujetos de y el conocimiento, de la historia, ante el desafío de asumir las transformaciones que se están operando, aprendiendo de los pequeños y cotidianos cambios que, aunque falte lenguaje para aprenderlos, es posible imaginar y recuperar.

30. LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA

La finalidad de la enseñanza estratégica es estimular en los alumnos, además del aprendizaje significativo de los contenidos el desarrollo de las habilidades de pensamiento que los conviertan en aprendices autosuficientes. Enfatiza no solo lograr el producto u objetivo deseable en el aprendizaje, sino también, y de manera sustantiva, el proceso por medio del cual ese aprendizaje se alcanza. La enseñanza estratégica busca formar aprendices estratégicos, entendidos como aquellos que pueden autorregular su propio proceso de aprendizaje, a partir de los diferentes tipos de conocimientos que dominan, los cuales los convierten en aprendices expertos. Estos son:

1. Conocimientos de ellos mismos como aprendices, por ejemplo, lo que saben acerca de las fortalezas y debilidades en su proceso de aprendizaje, para que son buenos y les cuesta más trabajo, como y cuanto estudian.

2. Conocimiento de los tipos diferentes de tareas académicas y de sus demandas o requerimientos. Los alumnos deben entender la naturaleza de las tareas académicas y de los resultados apropiados para poder monitorear y controlar el logro de sus metas de aprendizaje.
3. Conocimiento de las estrategias y tácticas para adquirir, integrar, aplicar y pensar sobre el nuevo aprendizaje. Ellas son las herramientas para alcanzar un aprendizaje significativo.
4. Conocimiento previo sobre el contenido. Uso de lo que ya conocen de un tema como base para construir el significado de lo nuevo.
5. Conocimiento de los textos, tanto presentes como futuros, en los que lo aprendido puede ser útil, necesario, para generar significado, organizar el conocimiento nuevo y mantener la motivación por aprender, sin la cual no se da el aprendizaje.

La propuesta que aquí se presenta pretende formar aprendices expertos, para toda la vida, entendidos como aquellos que autodirigen su proceso de aprendizaje por que poseen conocimientos y habilidades que les permiten tener consciencia de ellos mismos como aprendices (metacognición), controlar los procedimientos que pueden usar para estudiar y aprender, así como la capacidad de autorregularse en el proceso de aprender; es decir plantearse una meta de estudio o aprendizaje, de crear un plan para alcanzar una meta, seleccionar los procedimientos para alcanzarla, implementarlos, monitorear su progreso, modificar los planes, procedimientos o aun la meta original, si fuera necesario y evaluar su actuación para decidir si esta sería una forma adecuada a seguir en metas similares en el futuro.

Para comprender la importancia de formar aprendices estratégicos y por ende, la pertinencia de la enseñanza estratégica, resulta necesario conocer los ejes teóricos que sustentan tal propuesta. Ellos son, fundamentalmente, el aprendizaje significativo, el constructivismo, así como los estudios realizados acerca de las estrategias de aprendizaje y de la autorregulación; los conceptos elementales de estos se explican de manera sucinta a continuación:

30.1 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se entiende muy claramente dentro del modelo de procesamiento humano de información, el cual se basa en la concepción de

tres instancias fundamentales: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, y dos clases de procesos (interpretativo y de control).

En forma muy sintética, se pueden explicar como sigue:

La memoria sensorial es la que nos permite percibir los estímulos del ambiente: visuales, auditivos, olfativos, táctiles, etc. En el aprendizaje, lo primero que ponemos en juego es esta memoria sensorial o perceptual que dura los instantes suficientes para darnos cuenta de la estimulación.

La memoria a corto plazo se pone en juego si necesitamos usar información que hemos recibido. La información se mantiene en la memoria el tiempo necesario para ser usada, pero si no se emplea, la información se queda solo a nivel de la memoria sensorial. Aunque más prolongada que la memoria sensorial la memoria a corto plazo se mantiene solo por un periodo breve, a menos que la información sea ejercitada o procesada. Si es así, puede ocupar la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo incluye aquella información que es perdurable. Todo lo que sabemos y hemos aprendido durante nuestra vida ocupa la memoria a largo plazo. Como maestros estamos interesados en que los alumnos lleven el contenido de la enseñanza a su memoria a largo plazo.

La información que tenemos en la memoria a largo plazo se encuentra organizada pues de lo contrario no sería posible su evocación coherente, congruente y oportuna.

La organización de la información en la memoria a largo plazo es posible gracias a la estructura cognoscitiva, definida como el conjunto de hechos, definiciones, proposiciones, conceptos, etc. Almacenados de una manera organizada, estable y clara.

La estructura cognoscitiva de cada uno es definitivamente individual y única, ya que las experiencias y las formas de interpretarlas e interiorizarlas tienen un carácter singular. La estructura cognoscitiva no es estática; cambia conforme aprendemos, ampliándose, enriqueciéndose, ajustándose, reestructurándose.

A su vez la estructura cognoscitiva afecta lo que se ve a aprender, pues facilita, dificulta o impide que el nuevo aprendizaje se integre en ella, que le sirve como base. De hecho, para que el aprendizaje se dé es menester que lo nuevos se interiorice y se relacione con la estructura cognoscitiva.

En cuanto a los procesos, Posner (1979) describe al interpretativo como aquel que dirige la búsqueda de la información en la estructura cognoscitiva. Por este proceso sabemos dónde buscar en la memoria lo que queremos evocar y también donde integrar el nuevo aprendizaje. Describe al de control como el que nos permite percatarnos de que sabemos o ignoramos algo, o bien que lo tenemos “en la punta de la lengua”.

Si aprender es llevar el conocimiento nuevo a ocupar un lugar en la memoria a largo plazo y relacionarlo con la estructura cognoscitiva existente, ¿Cómo puede darse tal relación? La respuesta es: por medio del aprendizaje significativo. El nuevo conocimiento se integrara en la estructura cognoscitiva si se le da un significado personal, para lo cual se requieren antecedentes necesarios que propicien la comprensión y la construcción de significados.

Se dice que el aprendizaje es significativo cuando se encuentra en la memoria a largo plazo, integrado de manera significativa y no arbitraria a la estructura cognoscitiva.

Además del uso, por parte del alumno, de procedimientos de aprendizaje adecuados, el aprendizaje significativo se da si existe un contenido potencialmente significativo, tanto en su estructura interna como en la posibilidad que tiene el alumno de asimilarlo. La primera se atiende organizando el contenido de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, mientras la segunda se da vigilando que la estructura cognoscitiva del alumno cuente con los elementos pertinentes, susceptibles de relacionar con el nuevo aprendizaje. Además, el alumno deberá contar con una disposición o motivación favorable para aprender en forma significativa. En ese sentido, en el logro del aprendizaje significativo confluyen aspectos del alumno (conocimiento previo), del contenido y del profesor, cuya responsabilidad consiste en facilitar las relaciones entre el conocimiento previo del alumno y el nuevo aprendizaje, enseñándole incluso la forma de hacerlo.

30.2 Constructivismo

El constructivismo tiene como fundamento que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo por medio del cual la información externa se interpreta

por la mente, la cual construye progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados.

Aunque Gómez Granell y Coll (1994) señalan que la visión constructivista piagetiana es limitada, las características que apuntan de ella resultan esenciales para comprender en lo general este enfoque:

1. Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno.
2. Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción también es de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende.
3. El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva, propia e individual, que obedezca a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce.

Las personas construyen significados, es decir, representaciones mentales relativas a los contenidos que se aprenden en estrecha interrelación con los contextos en los cuales el conocimiento se usa.

De esa manera el aprendizaje implica dar significado personal al nuevo conocimiento, a partir de lo que ya se sabe, esto es, representarse mentalmente y en forma individual el contenido, en lugar de copiarlo o repetirlo fielmente, sin un trabajo o procesamiento intelectual del mismo.

Dicho de otra forma, cuando el alumno aprende despliega una actividad mental consistente en construir significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender, para lo cual resultan sustantivos los conocimientos previos que posee al momento de iniciar el aprendizaje. Construir significados

implica modificar los esquemas de conocimiento iniciales, introduciendo nuevos elementos y estableciendo nuevas relaciones.

De acuerdo con Croll (1990), la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. Ello no debe interpretarse como que el descubre o inventa, sino que es él quien aprende y la enseñanza está mediatizada por su actividad mental constructiva. Lo que es capaz de aprender depende tanto de su nivel de competencia cognoscitiva general, como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración. Resultado de un proceso de construcción social. Se dice que los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimientos que ya están contruidos, aceptados como saberes y sistematizados en las disciplinas, por que elaboran significados o representaciones mentales personales es esos saberes, de acuerdo con el conocimiento previo que poseen.
3. La función del profesor se orienta a crear condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Su principal función es engarzar los procesos de construcción del alumno, con el saber colectivo culturalmente organizado. Para ello, juega un papel de suma importancia el conocimiento de los procedimientos o estrategias implicados en el saber aprender.

30.3 Estrategias de aprendizaje

La importancia y el interés que se le ha dado a las estrategias de aprendizaje se deben no solo a su actitud como vehículos para mejorar el proceso de aprender, sino también por su relación con el desarrollo de procesos de pensamiento.

La investigación cognoscitiva ha mostrado que en el proceso de aprendizaje se adquieren contenidos pero también procesos. Piaget afirmo que el alumno no

solo aprende lo que aprende sino como aprende. Si se estudia una materia memorizándola aprenderá dicha materia y también a memorizar.

En ese sentido, si los alumnos usan solo procedimientos de aprendizaje elementales, únicamente estimulan el desarrollo de procesos del pensamiento inferiores. La formación en estrategias de aprendizajes promueve el intelecto.

Gagné define las estrategias cognoscitivas de aprendizaje como las destrezas de manejo de si mismo que el aprendiz adquiere presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de aprender, atender y pensar. A través de la adquisición y refinamiento de tales estrategias el alumno llega a ser aprendiz y pensador independiente.

La formación del estudiante para autorregular su proceso de aprender, es decir, para actuar estratégicamente, implica formarlo en los procedimientos de aprendizaje con el fin de que pueda escoger el mejor de ellos, en función de las demandas de la tarea de aprendizaje y de sus propias características personales.

Tanto el aprendizaje significativo como en los postulados constructivistas queda claramente evidenciada la pertinencia y trascendencia de los procedimientos y estrategias para alcanzar un nuevo conocimiento, y ello impulso el diseño de investigaciones y de programas de formación de aprendices expertos o aprendices estratégicos.

30.4 Modelo de enseñanza estratégica.

El modelo de enseñanza estratégica es una de las propuestas que surgen del aprendizaje significativo, del constructivismo, de la investigación entorno a las estrategias de aprendizaje y de la autorregulación, es decir, de la concepción del aprendizaje estratégico.

Etapas de la planeación de la enseñanza:

1. Clarificación de objetivos o tareas criterio
2. Selección o secuenciación de contenidos.
3. Selección de procedimientos de aprendizaje adecuados.
4. Determinación de ideas intuitivas.
5. Definición de procedimientos para una disposición positiva al aprendizaje.

6. Definición de mecanismos para fomentar la autorregulación.
7. Determinación de procedimientos para enseñar los contenidos, los procedimientos de aprendizaje y la autorregulación.
8. Selección de procedimientos para reafirmar lo aprendido.
9. Evaluación del aprendizaje.

Toda planeación se inicia con el esclarecimiento de lo que se desea lograr. En la enseñanza ello corresponde a la delimitación del resultado de aprendizaje deseable, reflejado en los objetivos o tareas criterio.

Una vez que se establecieron las tareas criterio, se determinan los conceptos, principios, procedimientos, ideas principales requeridas para obtener el conocimiento implicado en dichas tareas. Con ese fin se analiza el contenido, el cual puede ser declarativo o procedimental para delimitar aquello que es pertinente y suficiente para alcanzar el aprendizaje. Además, se observan sus relaciones, de tal suerte que no falte nada de lo sustantivo y de que se derive el mejor orden para su enseñanza, bajo el supuesto de que se debe proceder de lo simple a lo complejo; de lo antecedente a lo consecuente. Ello permite cumplir con el principio de la significatividad lógica propuesto para el aprendizaje significativo.

En vista que la construcción significativa de conocimientos se basa en la estructura cognoscitiva, o el conocimiento previo del estudiante, resulta indispensable iniciar la enseñanza a partir de lo que los alumnos saben acerca del tema y de sus ideas previas del mismo. En ese sentido, después de que se determino el contenido que se incluirá para lograr las tareas criterio, es menester definir cuales con los conocimientos previos o antecedentes requeridos para el aprendizaje, a la vez que seleccionar la forma en la que se evaluarán, tanto los conocimientos, como las ideas previas, además de elaborar los instrumentos correspondientes, si fuera necesario. Ello facilita la significatividad psicológica que depende del alumno al construir el conocimiento. A partir de la identificación de los conocimientos e ideas previas se prevé la forma como se preparara o dispondrá esta base de información para vincularla de la mejor manera con el conocimiento nuevo por aprender. De ahí que se hace necesaria una fase en la cual se establecen los procedimientos que se usaran para cimentar la relación entre lo conocido y lo

desconocido, a la vez que se estimula la motivación para el aprendizaje. Eso también fortalece la significatividad psicológica de la construcción de aprendizaje. La enseñanza estratégica propone que los alumnos dominen el aprendizaje pretendido, así como el proceso para llegar a él. Pretende que se aprenda la disciplina y las habilidades o procedimientos de aprendizaje adecuados para formar aprendices autosuficientes. Por ello y tomando como base las tareas criterio y los contenidos que les son propios, se seleccionan los procedimientos de aprendizaje pertinentes, mismos que se fomentaran en los estudiantes. Pero el aprendizaje no culmina con lo que el profesor realiza. Es necesario que el alumno lleve a cabo una serie de actividades que le permitan ejercitar, revisar y consolidar lo aprendido. Para ello se diseñan un conjunto de tareas que se efectúan, ya sea en el salón o fuera de el, con el fin de reafirmar el conocimiento subyacente a las tareas criterio y a las habilidades de autorregulación. La enseñanza busca poner en juego las mejores condiciones para que el contenido en cuestión alcance determinado tipo de aprendizaje, dentro del contexto específico que le corresponde, además de propiciar el desarrollo de las habilidades de autorregulación en las que sobresalen los procedimientos de aprendizaje idóneos para esos tipos de contenido, aprendizaje y contexto.

31. ORIENTACIÓN EDUCATIVA: EVOLUCIÓN, FUNDAMENTACIÓN, DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y MARCO DE INTERVENCIÓN.

Para definir el concepto y funciones de la orientación es preciso recurrir a una diversidad de fuentes o perspectivas: histórica, epistemológica, profesional, política y científica. En consecuencia, es necesario remontarse a los orígenes y desarrollo del movimiento organizado de la orientación, abordando desde una perspectiva histórica la configuración de esta disciplina. Esto nos llevara a considerar tanto las situaciones o problemas a las que ha ido tratando de responder, como los nuevos conocimientos que han ido generando ciencias como la psicología, la pedagogía y la sociología, factores que, sin duda, han sometido el marco teórico- práctico de la orientación a un proceso de evolución. Por otra parte, como señalan Rodríguez Espinar y otros, el proceso de institucionalización pública de los servicios de orientación establecida en cada

país, también han incidido de manera significativa en la propia concepción de la orientación y en las funciones que en el ámbito de la intervención le han sido asignadas. Por último, y en estrecha relación con los diversos factores señalados, las aportaciones de la comunidad científica en el terreno de la investigación básica y aplicada en psicopedagogía, así como los profesionales que le ha llevado a la práctica son también una fuente de obligada referencia para poder delimitar una concepción actual del enfoque y funciones de esta disciplina.

Todos los aspectos mencionados configuran un determinado marco epistemológico, conceptual y metodológico en torno a lo que ha sido, es y debería ser la orientación educativa, sus áreas y contextos de estudio, investigación e intervención.

32. ANTECEDENTES, GÉNESIS Y DESARROLLO DE UNA DISCIPLINA Y DE UN ÁMBITO PROFESIONAL

Como es habitual en los estudios sobre el origen y desarrollo de una ciencia o de un campo profesional, la complejidad de la realidad desaconseja realizar una aproximación histórica lineal pues, como ocurre también en el caso de la orientación, son muchos y entrecruzados los factores socioculturales y económicos y los movimientos, acontecimientos y personajes significativos que la han ido configurando. Pero, además, la propia evolución de este ámbito científico y de la intervención en su progresiva adaptación a las demandas y necesidades socioeducativas de cada época no nos permite situar sus orígenes en un único ámbito profesional o epistemológico. Ciertamente, son muy diversas las áreas de intervención psicopedagógica y los contextos de estudio, investigación e intervención en este campo.

Asimismo, en la historia de la orientación podemos observar una convergencia progresiva entre distintos ámbitos disciplinares como la orientación vocacional, la educación especial, la psicología de la educación y la didáctica, lo cual ha acabado originando en nuestro contexto el surgimiento de un perfil profesional con unas funciones complejas que podemos denominar en la actualidad orientación psicopedagógica.

32.1 Antecedentes históricos: los inspiradores y precursores de la orientación.

Aunque la orientación propiamente dicha como ciencia y como movimiento organizado surge a comienzos del siglo XX, parece existir unanimidad entre los distintos autores al referirse a sus antecedentes. La mayoría de ellos coinciden en señalar como precursores a los filósofos griegos, que, como, Sócrates, Platón o Aristóteles argumentaron muchos de los principios psicopedagógicos aun vigentes; a teólogos y pensadores de la edad media como Santo Tomas de Aquino o Ramón Llull que enfatizaron la necesidad de personalizar la educación, y de asociar profesión con disposición natural. Ya en el renacimiento encontramos precursores directos, entre los que resaltan cuatro humanistas españoles –R. Sánchez de Arévalo, J Luis Vives, J. Huarte de san Juan y J.J. de Mora- que se preocuparon de describir y asociar diversas ocupaciones con determinadas aptitudes individuales, así como de los aspectos educables del sujeto por lo que pueden considerarse precursores de la psicología diferencial y de la orientación profesional.

Asimismo, es de obligada referencia la influencia que a lo largo de los siglos han tenido en la fundamentación teórica de la orientación grandes pensadores como Montaigne, Descartes, Pascal, Montesquieu, los empiristas ingleses (Locke, Berkeley, Hume, Kant o Marks) entre los más destacados.

En el siglo XIX destacan como pioneros de la orientación las figuras de E. Hazen, que en su obra *the panorama of professions and trades* (1836) recomendaba incluir un curso sobre profesiones en las escuelas; George Merrill, quien en 1895 realizó el primer intento sistemático de establecer unos servicios de orientación a los alumnos, y J. Sidney Stoddard que en su obra *Wat i shall do?* (1889) describía a los escolares las ventajas y desventajas de determinadas profesiones.

Otros autores, más que hacer una relación cronológica de los precursores de la orientación optan por referirse a grandes corrientes o acontecimientos históricos que han incidido en su evolución. En esta línea se refieren, entre otros factores, al influjo del positivismo, del sociologismo de Durkheim, del pragmatismo de James y de J Dewey, así como al desarrollo en el siglo XIX de la técnicas estadísticas y psicométricas y a su aplicación a la educación, tarea

que se debe a autores tan relevantes como Quetelet, Galton, Spearman, Pearson, Thorndike, Guilford, Thurston o Catell, entre otros. Otros autores también incluyen entre los movimientos surgidos a finales del XIX que influyen en el desarrollo de la orientación a la psicología dinámica representada por S. Freud, A. Adler, C. Jung, O Rank y K. Horney.

Por último, señalar como elemento fundamental de la influencia la difícil situación que padecían los jóvenes de clase trabajadora en el siglo XIX como consecuencia de una revolución industrial que va a determinar un sistema productivo basado en la división de trabajo, lo que justifica la estrecha vinculación que se aprecia entre el ámbito profesional y el surgimiento de la orientación como ciencia en la primera década del siglo XX.

32.2 El surgimiento y desarrollo de la orientación en el siglo XX

La literatura especializada muestra un acuerdo general al considerar que la orientación surgió a principios de siglo en los Estados Unidos con Parsons (padre de la orientación vocacional), Davis (que introdujo el primer programa de orientación en la escuela) y Kelly (que utiliza por primera vez el adjetivo educativo referido a la orientación).

Brewer relaciona el surgimiento de la orientación con cuatro factores: la división del trabajo, el crecimiento de la tecnología, la extensión de la forma profesional, y la difusión de las formas modernas de democracia. Shertzer y Stone señalan como fuerzas y factores históricos de influencia: la reforma social, el movimiento para el estudio del niño, la psicometría, el movimiento de la salud mental, la educación obligatoria, el apoyo de los gobiernos, la depresión y la guerra. Por su parte, Beck señala 24 sucesos fundamentales para el surgimiento de la orientación formal.

Recogiendo las distintas posiciones hasta aquí señaladas, Bisquerra señala 14 factores pedagógicos y psicológicos de influencia en el surgimiento y desarrollo de la orientación educativa: los cambios sociales, la formación profesional, los movimientos de renovación pedagógica, la investigación psicopedagógica, la educación especial, la investigación sobre la lectura y las estrategias de aprendizaje, la psicología evolutiva, la psicología de la educación, en el estudio de las diferencias individuales, la psicometría y las técnicas de medición, el

movimiento de la higiene mental, el psicoanálisis, el conductismo y las teorías del aprendizaje y la psicología humanista.

Por su parte, Rodríguez Espinar y otros (1993) y Repetto Talavera (1994) coinciden en identificar 3 movimientos decisivos en el surgimiento de la orientación formal: a) el movimiento reivindicativo de formas sociales; b) el movimiento psicométrico y el modelo de rasgos y factores; y c) el movimiento del counseling americano.

Como puede apreciarse, entre los diversos autores que han estudiado estos orígenes tienden a coincidir en lo fundamental, aunque cada uno tome en consideración distintos aspectos.

Por nuestra parte, y sin la intención de dar una exposición exhaustiva de los factores que llevaron al surgimiento de la orientación formal si quisiéramos profundizar en algunos de los que nos parecen más relevantes, tanto en razón del criterio de autoridad, como por que, a nuestro juicio, es imprescindible atender a factores de distinta naturaleza- sociológicos, pedagógico y psicológicos- si se quieren rastrear los orígenes de la orientación educativa. En consecuencia, sin arrogarles un carácter explosivo, los factores en cuya exposición nos vamos a detener son aquellos en cuya trascendencia coinciden los diversos autores consultados. Nos referimos a: a) el movimiento reivindicativo de reformas sociales tras la revolución industrial; b) el movimiento psicométrico y el modelo de orientación basado en la teoría de rasgos y factores; c) el movimiento americano de la salud mental y el counseling; y d) por último, incluiremos también un factor de desarrollo y expansión que, en conjunción con otros, a dado a nuestro juicio un gran impulso a la profesionalización en este campo: las organizaciones profesionales de orientación.

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los E.U.A. A comienzos del siglo, la acuciante necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases más desfavorecidas va a promover fuertes reformas sociales y la aparición de diversas iniciativas en el campo de la orientación vocacional. Dos son sus rasgos más característicos: la intención compensatoria- el intento de corregir las desigualdades producidas por la extracción social de los jóvenes- y su desvinculación de los sistemas educativos formales.

- b) El desarrollo del movimiento psicométrico y el modelo basado en la “teoría de rasgos y factores”. La necesidad de conocer las características de los sujetos y las diferencias individuales con el fin de orientarles hacia la profesión más adecuada, hace que el movimiento de la orientación profesional emprenda la búsqueda de una metodología objetiva y fiable, es decir, se concentre- quizá poco reflexivamente- en el campo de la psicometría y del diagnóstico. Además de su potencial utilidad, los resultados contrastables de esta metodología elevaban también el estatus epistemológico y profesional de la orientación, asignándole un rango de mayor científicidad.

Pese a las importantes aportaciones norteamericanas en este ámbito de la psicología aplicada- entre las que destaca la de J.M. Cattell (1890) como integrador de los estudios sobre las diferencias individuales y el diagnóstico psicométrico, e impulsor de los tests de inteligencia-, este movimiento tiene sus raíces en Europa, como demuestran las contribuciones de Wundt en el campo de los tests sensoriales, de Kraepelin y Oehrn, que ya en 1889 producirían una serie de tests mentales, o de Stern en el diagnóstico de la personalidad.

Pronto se plantearía la necesidad de conocer y predecir el rendimiento escolar de los sujetos. Así, y ya desde el punto de vista de la orientación escolar, destaca el trabajo de Binet y Simon al elaborar la primera escala mental aplicable al ámbito escolar- conocida como la escala Stanford-Binet-, y que más adelante dará paso al concepto y cálculo del cociente intelectual y a su masiva difusión entre orientadores escolares y profesionales.

Asimismo hay que destacar la figura de Spearman (1863-1945) por su aportación del análisis factorial de la inteligencia –desarrollado por Hotelling, Thurston y Holzinger-, que junto a otras aportaciones de la misma índole –entre las que cabe destacar el test de intereses vocacionales de Strong- ofrecían a los orientadores unos valiosos instrumentos de diagnóstico, consolidando el llamado “modelo de rasgos y factores” que daría cobertura científica a una de las propuestas de la escuela de Minnesota que propugnaba la importancia del conocimiento y

comprensión –por parte del orientado- de sus aptitudes, interese, actitudes y limitaciones.

- c) El movimiento de “counseling” .el surgimiento del “counseling” es una característica esencial de la evolución de la orientación entre 1914 y 1950. Durante los años 20, la orientación vocacional recibe una serie de influencias que provocaran un cambio hacia el modelo clínico.

Entre estas influencias están el desarrollo de la psicometría antes mencionado, la educación progresiva de la escuela de Minnesota con su modelo basado en la teoría de rasgos y factores y el movimiento por la salud mental.

Bajo la influencia del modelo de rasgos y factores, el movimiento de orientación vocacional centra la intervención psicopedagógica cada vez más en los “casos problema” y en el fracaso escolar, haciéndose más clínica o individualizada.

En este contexto y ya en los años 30 surge el counseling (consejo), término que se utiliza por primera vez en la obra de Proctor, Benefield y Wrenn(1931), *workbook in vocations*, y que según Aubrey (1977 y 1982) se utilizo para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar al sujeto en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas. En este momento el counseling se considera un proceso adjunto al de orientación, una técnica de “consejo”.

Con el desarrollo del movimiento por la higiene mental, que centra su atención en las dimensiones afectivas de la persona y en la necesidad de atender a los conflictos personales que las mismas pueden generar va a propiciar todavía más que se imponga un enfoque psicológico clínico del counseling en el que la relación personal del cliente (paciente) con el psicólogo constituía la vía de intervención más adecuada. Comienza así una etapa de confusión entre la intervención medico-psiquiátrica y la psicología-terapéutica, y entre esta y la de la orientación académico-vocacional.

La aportación por parte de Rogers en 1942 de un nuevo enfoque del counseling-terapéutico, pero ni medico ni psicoanalítico –basado en premisas humanistas, aleja esta forma de intervención del ámbito

psicológico y la acerca al educativo, pero eleva a categoría de modelo lo que tan solo comenzó siendo una técnica de intervención. Dando comienzo a la polémica entre orientación (guidance) y consejo (counseling). Como ha señalado Super (1995), progresivamente se produce una transición de la orientación vocacional al consejo psicológico.

33. ORIENTACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO, PRINCIPIOS, FUNCIONES Y ÁREAS Y CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN.

La cierta confusión terminológica –casi siempre con rices conceptuales que se aprecia actualmente en torno a la orientación, no es un fenómeno nuevo, es un problema histórico que no afecta solo a la orientación, sino que se extiende a muchos otros campos epistemológicos afines. Esta confusión deriva tal vez de la falta de precisión a la hora de delimitar los principios que fundamentan el concepto y funciones de la orientación y, en consecuencia, sus objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, los agentes de la orientación o los métodos empleados.

Cronología	Características
1900-1915	<ul style="list-style-type: none"> -Surge como un intento de reforma social fuera del sistema escolar. -Orientación para ajustar las aptitudes de los jóvenes con las demandas del mercado productivo. Parsons funda en 1908 el vocational Bureau en Boston. -Se intenta por 1 vez la integración de la orientación en las escuelas secundarias.
1915-1950	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de técnica estadísticas y psicométricas (modelos de rasgos y factores) -Se funda el instituto de orientación profesional en Barcelona (1919), y el instituto de orientación y selección profesional en Madrid (1924) -Con el surgimiento del counseling, predomina el modelo clínico con función correctiva y terapéutica. -Se amplía el ámbito de intervención incorporándose al sistema educativo.

1950-1970	<ul style="list-style-type: none"> -Comienzos de la educación enfocada al desarrollo. -Alejamiento del modelo clínico y progresiva intervención en grupos. -Orientación como intervención psicopedagógica. - Se funda la AIOSP (1951)
1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> -La prevención y el desarrollo pasan a ser funciones clave de la orientación. -Se promociona la "educación de la carrera" -La intervención se extiende al contexto comunitario. -Potenciación del modelo de consulta -Se funda la AEOEP (1979)
1980-Años 90	<ul style="list-style-type: none"> -El orientador como agente de cambio educativo. -Predominio del modelo de servicios interviniendo por programas globales. -Utilización del modelo de consulta en un contexto profesional, colaborador y desde un enfoque sistémico. -En España se crea el cuerpo docente de psicopedagogía (1992)

Según Miller, las situaciones que han estado en la base de las dificultades de encontrar una definición unívoca de orientación se pueden sintetizar en dos:

- La corta historia de los servicios de orientación, que ha motivado la desvinculación entre la teoría y la práctica, de forma que los conceptos han evolucionado con gran rapidez sucediéndose unos a otros antes de pasar a consolidarse entre los profesionales de la orientación.
- El que los profesionales de la orientación hayan tenido tradicionalmente diferentes tipos, niveles y experiencias de formación, y prácticamente ninguna formación específica en este campo, lo que ha conducido a que interpretasen su función orientadora de formas muy diversas.

En cualquier caso, lo que pone de manifiesto la historia de la orientación es que su carácter educativo no ha sido asumido unánimemente ni en el terreno conceptual ni en el práctico. Por nuestra parte, y con el refrendo de los teóricos y los prácticos de la psicopedagogía reclamamos el carácter educativo de la orientación como elemento fundamental de una concepción moderna de la misma. Pero, además, consideramos la orientación como un proceso

tecnológico de intervención psicopedagógica, es decir, un proceso fundamentado teóricamente, intencional, sistemático y programado, que permita evaluar la calidad de la intervención orientadora.

Señalamos una serie de presupuestos implicados en la orientación, Siguiendo a Rodríguez Espinar y otros (1993):

- La defensa del valor y dignidad personal del alumno constituyen un principio irrenunciable de la función orientadora.
- El llegar a ser se consigue a través de un proceso de desarrollo personal, entendido no como una mera maduración, sino como una construcción resultante del proceso de interacción entre las características de la persona y el medio.
- La meta de la orientación, como la de la educación, es lograr la plena autorrealización del sujeto. Esto implica que este sean libre, autónomo y responsable en todas las manifestaciones de su personalidad.
- El proceso de orientación puede ser considerado como un proceso de aprendizaje. En consecuencia, requiere ser planificado sistemática y profesionalmente, ser secuenciado lógicamente y psicológicamente, atender a la dimensión preventiva, formativa y correctiva, dar cabida a una variedad de técnicas y estrategias, y estar centrado en la adquisición de habilidades y competencias que permitan la comprensión de los factores motivadores de la conducta propia y ajena, así como la posibilidad de generar adecuados mecanismos de autocontrol y regulación personal.
- Considerar la orientación como una tarea educativa supone admitir que el cumplimiento de sus funciones reclama la convergencia de esfuerzos de todos los comprometidos en un proyecto educativo.

33.1 Conceptualización y funciones de la orientación; principios que la fundamentan

Empleando una metodología analítica, vamos a proceder a revisar algunas definiciones que se han ido dando de la orientación educativa formal. Para ello, y siguiendo a Rodicio (1997), vamos a presentar primero una selección de conceptualizaciones ya superadas, al menos teóricamente, haciendo referencia a los principios que las inspiran a las funciones que se le asignan a la

orientación en cada una de ellas. En esta tarea no trataremos de ser exhaustivos, por lo que nos centraremos en aquellas definiciones que marcan claramente las diferencias con el modo de entender la orientación en la actualidad. Posteriormente, consideraremos las conceptualizaciones mas actuales, que se verán refrendadas y complementadas por la consideración de los principios que las fundamentan y las funciones que se conciben hoy como propias de esta actividad profesional.

principios	concepto	funciones
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Aislada • Correctiva y terapéutica 	La orientación “pretende la enseñanza de las técnicas y las aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros...”	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las relaciones interpersonales. • Intervención directa.
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Aislada e individual • Correctiva y también de desarrollo 	“...fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad”	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar • Asesorar • Apoyar • Distribución y ajuste • Intervención directa • Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Individual • Correctiva o terapéutica. 	“la orientación educativa y vocacional es un servicio educativo que se proporciona a los individuos cuando se enfrentan a problemas personales que no pueden resolver por sí mismos, ni aun con la ayuda de los procedimientos, comunes de enseñanza”	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar • Asesorar y ayudar • Carácter remedial y/o correctivo • Ofrecer educación especial • Intervención directa. • Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Para el desarrollo 	“la orientación tratara de descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> • diagnosticar • distribución y ajuste

<ul style="list-style-type: none"> • individual 	ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo”	<ul style="list-style-type: none"> • carácter propedéutico • intervención directa • dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • individual • preventiva y de desarrollo 	“la orientación educativa es el proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos”	<ul style="list-style-type: none"> • asesorar académicamente • carácter propedéutico • intervención directa • dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • individual o grupal • preventiva 	“...puede definirse como una aportación directa de información cara a cara, de asesoramiento o de guía por parte del orientador, a un grupo estudiantil o a un alumno individual”	<ul style="list-style-type: none"> • informar y asesorar • carácter propedéutico • intervención directa • dirigida a los alumnos

33.2 Conceptualización moderna de la orientación. Desde que en los setenta se comienza a articular la concepción moderna con la orientación para el desarrollo, en la actualidad coexisten muchas definiciones de orientación educativa cuyas diferencias están más en su grado de concreción que en cuestiones sustantivas o de fondo, pues los principios que la sustentan y las funciones que determinan son generalmente compartidos. En España, este grado de acuerdo y clarificación se ha alcanzado en gran medida debido a la promulgación y desarrollo de la LODE (1985), la LOGSE (1990) y la LOPEG (1995) que pese a algunas limitaciones referidas sobre todo a cuestiones de implantación y ordenación académica, han dado a la orientación la importancia que le corresponde en el sistema educativo. A continuación presentamos una selección de definiciones actuales de orientación, que son un fiel reflejo de su conceptualización:

- Para Repetto y otros (1994), la orientación educativa es la “...ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación

científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante y de su contexto”.

- Rodríguez Espinar y otros señalan que “ si se asume el carácter educativo y tecnológico de la intervención orientadora podemos abordar su conceptualización o definición desde las siguientes perspectivas:
 - Como concepto educativo: la orientación se entiende como la suma total de experiencias planificadas ofrecidas a los alumnos y dirigidas al logro de su máximo desarrollo. Lo personal, escolar y profesional se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad.
 - Como servicio_ la orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos implicados o relacionados con el proyecto vital de los mismos.
 - Como práctica profesional: la orientación es la tarea ejercida por los profesionales cuya competencia científica ha sido sancionada por la comunidad social a través de las normas y leyes establecidas...”

- Bisquerra (1996), ha definido la orientación psicopedagógica como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, e todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”.

- Para Rodríguez Moreno (1995), “orientar sería en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesal para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral, como en su tiempo libre”.

- Alonso Tapia (1995), ofrece una amplia definición en la que se incluye una referencia a las fuentes disciplinares de la orientación educativa, y

se hace especial énfasis en su papel en la mejora institucional: “proceso recurrente y sistemático a través del que se describen y analizan a distintos niveles de generalidad los modos de funcionamiento de los miembros de una comunidad educativa concreta y de esta como sistema organizado con fines propios, con el objeto inmediato de detectar las ayudas precisas para favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos y a través del que se planifica y se facilita la puesta en práctica de propuestas de actuación encaminadas a facilitar tales ayudas desde el contexto de la propia actividad escolar. Todo ello desde los modelos y principios teóricos proporcionados por la pedagogía y la psicología, con el fin último de ayudar a la institución a optimizar los esfuerzos que realiza para conseguir sus finalidades propias”

La conceptualización que se aprecia en estas definiciones dadas por algunos de los principales expertos españoles en esta materia, ejemplifica las tendencias actuales nacionales e internacionales en este terreno. En todas estas definiciones, aunque expresado de distinta forma, se aprecian algunos elementos comunes:

- La consideración de la orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas, no estando limitado de antemano en el espacio, ni en el tiempo. Esta consideración de la orientación en sentido amplio es uno de los factores principales que explican la apertura de nuevos campos de intervención e investigación en orientación.
- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- Todas las definiciones se refieren a la orientación como un proceso incardinado en el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- En algunas definiciones de forma explícita y en otras implícitamente, se aprecia el predominio- aunque no la exclusividad- de un modelo holista o sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, de la intervención por

programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.

Como se desprende de este análisis, la concepción actual de la orientación educativa viene a desterrar la idea de que esta sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basado en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada. Hoy se le asigna a la orientación no solo una función remedial y terapéutica –que en ciertas ocasiones pueden tener-, sino principalmente preventiva, en la que el contexto del alumno es tenido en cuenta y trasciende el ámbito puramente escolar. En consecuencia, la orientación no solo compete al especialista, sino a todos los educadores, cada uno en el marco de sus respectivas competencias. Como síntesis de cuanto hasta aquí se ha dicho, hemos llegado a elaborar nuestra propia conceptualización, definiendo la orientación educativa como:

Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las persona, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales.

33.3 Principios que fundamentan la actual concepción de la orientación e intervención psicopedagógica. Detrás de toda concepción de una acción o intervención se encuentran unos principios que la sustentan, le dan sentido y determinan sus funciones. Los principios que la sustentan, le dan sentido y determinan sus funciones. Los principios sobre lo que se apoya la acción orientadora engloban a juicio de Álvarez Rojo (1994):

- Los presupuestos justificativos de dicha acción, derivados tanto de la consideración filosófico-antropológica del ser humano, como del análisis de su situación en un momento y en un tiempo determinado.

- Los criterios normativos que dirigen la acción orientadora, producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina.

Como veníamos señalando, y en palabras de Rodríguez Espinar (1993) “Es necesaria una nueva imagen de la orientación en el contexto educativo. Una imagen proactiva, que tome en consideración el contexto, que atienda a la prevención y al desarrollo del alumno y su acción trascienda al propio recinto escolar. Esta concepción debe apoyarse en tres principios básicos: prevención, desarrollo e intervención social”. Ciertamente, el concepto actual de la orientación encuentra su fundamento en estos tres principios estrechamente relacionados entre sí. Las importantes consecuencias que ello tiene para la intervención orientadora nos llevan a profundizar en ellos.

- a) Principio de prevención. Prevenir es tomar las medidas necesarias para evitar que algo suceda, promoviendo por el contrario otro tipo de circunstancias y resultados deseables, razón por la cual este principio está estrechamente vinculado a los otros.

El concepto de prevención procede del campo de la salud, en concreto del ámbito de la salud mental. Los primeros escritos sobre prevención aparecen durante la rápida expansión del movimiento por la salud mental en los años 50 y 60, en concreto de la teoría de las crisis anunciadas por los psiquiatras de la universidad de Harvard, fundadores del enfoque comunitario de la salud mental. Como han señalado distintos autores (Bisquerra, 1992, Repetto, 1994, entre otros), en los años sesenta se extiende la preocupación por la prevención de la salud pública a la salud mental, distinguiendo entre prevención primaria (actuar para reducir el número de casos problema en el futuro; la acción preventiva no se centra en el individuo sino en el conjunto de la población o en los grupos de riesgo), secundaria (identificación y tratamiento temprano de los casos problema; se diseña para reducir el número, la intensidad y la duración de los problemas ya ocurridos) y terciaria (incrementar la posibilidad de que el problema normal sea restaurado y reducir la probabilidad de repetición de los problemas ya ocurridos, con una función remedial y terapéutica). Lo que diferencia pues estos tres tipos de acción preventiva es el momento y el foco de intervención y la intensidad del problema; en la prevención primaria los

destinatarios son la población o los grupos, mientras que en las otras dos se actúa sobre los individuos. Por otra parte, es la prevención primaria la única que a nuestro juicio puede considerarse estrictamente preventiva, pues se interviene antes del surgimiento del problema, mientras que en los otros dos casos se trata de identificar y tratar tempranamente los problemas que de una u otra manera ya se han hecho presentes en el sujeto.

Como puede deducirse de lo dicho hasta aquí, en el caso de la orientación educativa es la prevención primaria la que debe guiar la intervención, aunque no se descarten –por razones obvias- las restantes acciones preventivas sobre sujetos en situaciones de riesgo o con problemas incipientes. Para Sanz Oro (1987) el principio de prevención primaria ha sido asumido por la orientación educativa con algunas precisiones:

- a) Las intervenciones preventivas deben dirigirse a todos los sujetos, y no solo a los que son potenciales de un problema, diferenciándose así de otros campos en los que la población-riesgo es la única destinataria.
- b) Las acciones se diseñan para ser dirigidas a grupos, no a individuos.
- c) Todas las intervenciones son intencionales y, por tanto, planificadas.
- d) Se dirigen a problemas de aprendizaje escolar y de conducta.

En esta línea, merece la pena destacar algunos de los principales supuestos básicos de la orientación para el desarrollo, tal y como han sido formulados por Zaccarà y Bopp (1981):

- Los alumnos precisan ayuda para obtener aquella información que no son capaces de descubrir por si mismos: acerca de sus características personales, de las oportunidades educativas a su disposición, y de los modos apropiados de conducirse en diferentes situaciones.
- Los alumnos precisan ayuda para adaptarse y enfrentarse a las demandas sociales; para enfrentarse a los problemas, sobreponerse a las debilidades y hacer planes de futuro.
- Conseguir éxito y satisfacción vitales, educativos y laborales es tan beneficioso para la persona como para la sociedad.

- La persona tiene una necesidad innata de hacer algo en la vida, de crecer, desarrollarse y esforzarse. Por ello la valoración y la dignidad son preocupaciones primordiales de la orientación.
- La orientación ha de crear las condiciones, en la persona y en su medio, que faciliten el desarrollo máximo.
- Los procesos orientadores deben estar ordenados en términos de temporalización y secuencia, de modo que una fase posterior de desarrollo pueda ser entendida a la luz de una fase anterior. Debe colocarse en las causas más que en los rasgos o síntomas.

Así pues, las tareas de desarrollo son la piedra de toque, los escalones donde apoyar las funciones orientadoras validas a corto, medio y largo plazo.

Principio de intervención social. Acabamos de referirnos al sujeto como un elemento activo en su proceso de desarrollo integral, y a las situaciones y a los mediadores sociales como factores coadyuvantes de ese desarrollo. Como señalan Danish y D Angelli (1984), el enfoque interaccionista del desarrollo humano constituye una perspectiva desde la que se ve a los individuos o a los sistemas evolucionando en un contexto biocultural cambiante.

Este principio, basado en el enfoque sistémico-ecológico de las ciencias humanas, pone de manifiesto la importancia que tiene para la orientación tener presente el contexto socioeducativo en el que, por una parte, se desarrollan los individuos y, por otra, se produce inevitablemente la intervención psicopedagógica. En nuestra opinión, este principio tiene varias consecuencias para la intervención:

- Es preciso ayudar al individuo a conocer su medio, a comprenderlo, a concienciarse de las posibilidades y limitaciones del mismo para su realización personal, y para que pueda encarar una adaptación activa y constructiva.
- El orientador ha de considerar su intervención desde un enfoque global o sistémico, en el que se eviten las explicaciones lineales y simplificadoras de las situaciones, donde los problemas se aborden en toda su complejidad, se contemplen todos los actores, y se calculen las reacciones en cadena que puede provocar una intervención orientadora.

La intervención sobre el contexto escolar o extraescolar tiene sus antecedentes en los planteamientos de Parsons (1909) y, ya en los años 60, en los de Shoben (1962) y Wrenn (1962) para los que la orientación comienza a ser considerada un importante factor de cambio socioeducativo o para la reconstrucción social, en sustitución de un enfoque remedial poco eficaz. Será en los años 70, con el surgimiento y expansión del movimiento de la Activist Guidance, cuando la fuente sociológica de la orientación comienza a cobrar fuerza alimentada por la problemática existente en el extrarradio de las grandes ciudades, con un fuerte deterioro y deprivación social.

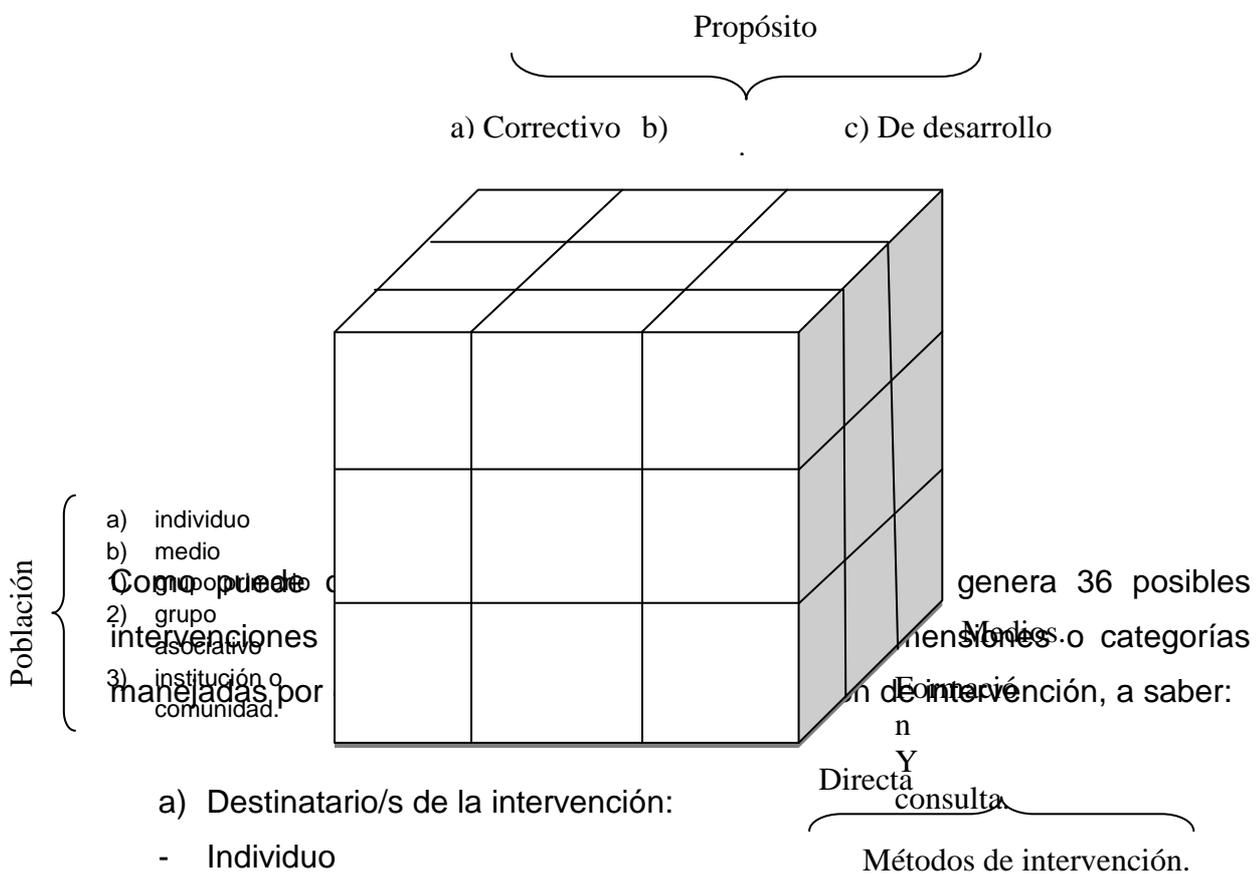
Diferencias entre las perspectivas tradicional y sistémica de la orientación

	Tradicional	Sistémica
Foco de estudio	El individuo	La relaciones del sujeto consigo mismo y con su entorno
Objeto de estudio	Las características o rasgos del sujeto o del problema, que son aislados y tratados terapéuticamente.	Las relaciones solo pueden ser aisladas –en ocasiones con referencia al orientador y a efectos de estudio.
Causas del problema	Pueden ser clara y linealmente definidas, y los síntomas y las condiciones pueden ser tratados directamente en la relación terapéutica.	Las causas se interpretan como un proceso circular, no lineal, en el contexto de las relaciones significativas de los sujetos.
Cambio	Se produce como consecuencia de la influencia del orientador en las condiciones psicológicas del orientado.	Más que el cambio se persigue el desarrollo. Este tiene lugar a través de intervenciones globales y en el marco de las relaciones sociales.

33.4 Funciones de la orientación e intervención psicopedagógica.

Las funciones de la orientación son la consecuencia lógica de todo cuanto hemos dicho sobre su actual concepción y los principios que la fundamentan. Pero, como ha señalado Lázaro (1978), no debemos pretender hacer una enumeración exhaustiva de las mismas si no queremos enfrentarnos a una tarea inacabable. Se trata sin duda de un tema complejo, máxime cuando las diferentes aportaciones que recoge la literatura especializada en relación a este punto exponen una gran cantidad de funciones que responden al “deber ser” de la intervención psicopedagógica, más que a lo que esta “es” en la práctica. Por

otra parte, no todos los autores que se han ocupado del tema manejan el mismo concepto de “función”, pudiendo encontrar categorizadas como funciones lo que en realidad son objetivos, tareas, o actividades del orientador. Para paliar la confusión que puede derivarse de ello, es preciso adoptar una perspectiva global del análisis. Una forma ya tradicional, y aun vigente con matizaciones, de identificar de una forma sistemática y global las funciones de la orientación es tomar como punto de partida el modelo de conceptualización de Morrill, Oetting y Hurst (1974), denominado “el cubo de las 36 caras”, en el que se recogen todas las posibles situaciones de intervención orientadora. Este modelo conceptual se representa mediante un cubo en el que, de forma tridimensional, se representan las dimensiones de la función orientadora.



a) Destinatario/s de la intervención:

- Individuo
- Grupos primarios
- Grupos asociativos
- Comunidad o instituciones

b) Propósito o finalidad:

- Terapéutica o correctiva
- Preventiva

- De desarrollo
- c) Método;
 - Intervención directa
 - Intervención indirecta: consulta y formación
 - Utilización de medios tecnológicos.

a) Los destinatarios de la intervención orientadora. Tradicionalmente, como una consecuencia del modelo de consulta imperante durante décadas, el destinatario de la intervención ha sido el individuo, más concretamente el alumno en el ámbito escolar. La concepción moderna de la orientación, sin olvidar al alumno individualmente considerado se destina también a los diferentes contextos sociales en los que este se desenvuelve, precisamente para prestar una mejor ayuda a cada sujeto.

La importancia de intervenir en los grupos primarios (como la familia, la pareja, o los círculos íntimos), radica en la enorme influencia que estos ejercen sobre el individuo desde su nacimiento. Del mismo modo, es importante la intervención en el grupo asociativo (como la clase, el grupo de amigos, los clubes y asociaciones, los órganos de gobierno), ya que le pertenecía a estos grupos –ya sea por razones de elección o de oportunidad- hace muy significativas su influencia en los ideales, las metas y acciones del individuo. Por razones similares, el marco institucional o comunitario (el centro educativo en sí, la entidad titular del centro, la empresa, el barrio o la ciudad), reclama también la intervención orientadora.

b) El propósito o finalidad de la intervención.

Las opciones que Morrill, Oetting y Hurst incorporan en esta segunda dimensión (finalidad terapéutica, preventiva y de desarrollo), ponen de manifiesto que la intervención psicopedagógica ha de ser proactiva (dirigida fundamentalmente a prevenir dificultades y a facilitar el desarrollo), y no solo reactiva (para remediar las situaciones problemáticas). Así, son muchos los tipos de intervención proactiva que dan verdadero sentido educativo a la orientación:

- Facilitar la entrada a la escuela o la transición al mundo laboral.
- Hacer más funcionales las normas institucionales.
- Crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo.
- Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para hacerlos más activos, significativos, personalizados y gratificantes.
- Diseñar un currículo que promueva verdaderamente el desarrollo integral de capacidades (relativas a conocimientos, procedimientos y actitudes).
- Favorecer los procesos de socialización a través de la dinámica de grupos y del funcionamiento democrático y solidario de los grupos sociales de referencia.

c) El método de intervención.

Como señalábamos anteriormente, hay tres posibles métodos de intervención: intervención directa, indirecta (consulta y formación), y la utilización de medios tecnológicos.

La intervención directa ha sido la metodología más utilizada por la orientación tradicional, quizá por ello la más demandada por la familia y cierto tipo de profesorado y la que se ha demostrado también más peligrosa. Sus inconvenientes son muchos: impide que la orientación llegue a todos los sujetos, solo permite llevar a cabo algunas funciones de la orientación, y apenas tiene en cuenta el resto de los agentes (profesores y tutores esencialmente). Todo ello podría impedir en definitiva que la orientación se constituya realmente en un factor de calidad de la educación, como propugna la LOGSE. Así, aunque existen muchas situaciones que hacen necesaria la intervención directa de un profesional cualificado en psicopedagogía, esta consideración de la orientación como servicio personal –y no como intervención global por programas en la que más adelante nos entenderemos- está fuera de lugar en un planteamiento actual de la orientación.

Por el contrario, la intervención indirecta del orientador a través de procesos de consulta y de formación, supera algunas de las dificultades del método anterior. Al final, la acción orientadora llega también al alumno, pero esta vez a través de los profesores, tutores o padres debidamente asesorados y/o formados por el especialista en orientación educativa. En el sistema educativo actual la

función orientadora tiene un marco institucional por el cual se distribuye entre distintos agentes educativos (orientadores, tutores, profesores y equipos de sector o comunitarios). Sin embargo, es muy frecuente que estos no tengan aun la formación adecuada para ejercer tal función, cosa que es especialmente grave en una pieza tan clave del proceso como son los tutores. Aunque en la última década se han hecho importantes esfuerzos e inversiones en formación del profesorado, la formación de aquellos que ejercen, además de la docencia, una función tutorial es aun una asignatura pendiente.

Por último, otro método de orientación es aquel que se apoya en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (la informática, el video, los sistemas audio, etc.). La fuerza que en nuestra sociedad tienen los mensajes emitidos con calidad de imagen y de sonido recomienda el empleo de diaporamas, películas, discos, etc. Para enfatizar y motivar hacia ciertos aprendizajes. Por otra parte, la versatilidad de los programas de enseñanza asistida por ordenador -especialmente los interactivos- ha puesto ya de manifiesto su eficacia en el campo de la orientación vocacional o para el desarrollo de la carrera.

El interés que indudablemente tiene la aportación de Weinberg es la de hacernos reflexionar sobre la importancia del currículo oculto, esta vez en la intervención orientadora. Por ello, aunque las actividades y funciones latentes o explícitas no se correspondan totalmente ni en todos los casos con la realidad actual de la orientación en nuestro país, si son una llamada de atención acerca de las necesidad de explicitar nuestras intenciones educativas y orientadoras en los documentos oficiales de un centro, especialmente en sus proyectos educativo y curricular, lo que debe hacerse además después de un proceso de reflexión, negociación y consenso entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

Actividad	Funciones manifiestas	Funciones latentes
1. Recoger información	<ul style="list-style-type: none"> • Objetividad • Ser lo más completa posible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar a los alumnos • Mantener la organización del sistema
2. Evaluación de la información recogida	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar la información. • Juzgar resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conservar los valores fundamentales de la escuela.
3. Conservación de los informes	<ul style="list-style-type: none"> • Aconsejar a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización administrativa para

	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizar la enseñanza. 	<p>automatizar las actividades de control.</p>
4. Consejo-pronostico.	<ul style="list-style-type: none"> • Aconsejar basándose en la predicción de que una determinada orientación es conveniente para un determinado alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener o legitimar una serie de decisiones educativas anteriores. • Regular las desviaciones.
5. Disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la adaptación de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una extensión de la función de control.
6. Sustituir a los padres/amigos.	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar apoyo psicológico y social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir el conflicto interno de la organización para mantener la rutina.
7. Integración.	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los alumnos e encajar en el conjunto y a tener sentido de pertenencia al sistema. • Desarrollo individual como consecuencia de la socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir a los individuos según las demandas del mercado laboral y mantener y reproducir la estructura social.

33.5 Áreas y contextos de intervención e investigación en orientación.

De lo dicho hasta aquí sobre el concepto, principios y funciones de la orientación e intervención psicopedagógica, así como acerca de la relación dialéctica entre orientación e intervención, se deduce la ampliación producida en ese marco de acción, que viene definido por los contextos, áreas y modelos de intervención y por tanto, de investigación en este campo.

Entre las principales razones que nos han llevado a optar por tratar solo dos de las coordenadas que definen el marco de intervención psicopedagógica las áreas y contextos en este capítulo dedicado a la evolución, fundamentación y delimitación conceptual de la orientación educativa, hay un argumento lógico y otro académico.

En cualquier caso, son estas áreas y contextos las que vienen a “apellidar” a la orientación educativa, dando origen a la orientación escolar, familiar, para el desarrollo de la carrera, de las organización y los recursos humanos, multicultural.de sujetos con necesidades educativas especiales, etc. Hechas estas aclaraciones, procedemos sin más dilación al análisis de las áreas y contextos de intervención tal y como se conciben desde la literatura y la normativa actual sobre el tema.

Se ha optado por utilizar el término “áreas”, en lugar de otros como “ámbito”, “problemas”, “campos temáticos” o “centros de interés”, por ajustarlos a la convención terminológica más utilizada por parte de la comunidad científica castellano parlante en orientación educativa y también porque al ser eficaz como cualquiera de los términos mencionados para reflejar lo que queremos expresar, no merece la pena acuñar otro creando confusión con ello.

Las áreas de intervención psicopedagógica a las que vamos a referirnos, mencionadas según su orden de aparición en la historia de la orientación, son las siguientes:

- El desarrollo de la carrera.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La atención a las necesidades educativas especiales de toda índole y etiología.
- La prevención y el desarrollo humano.

Veamos cuales son los rasgos de identidad y el contenido de cada una de estas áreas de intervención e investigación, así como los modelos teóricos que han influido en su desarrollo; no olvidemos que la epistemología actual no se acepta que se pueda hacer ciencia sin teoría, como han demostrado T.S. Kuhn (1975) o I. Lakatos (1989), entre otros muchos filósofos e historiadores de la ciencia contemporáneos.

33.6 Orientación para el desarrollo de la carrera

La orientación nacía a principios de siglo como orientación vocacional (vocational guidance) para aquellos jóvenes en edad de insertarse en el mercado laboral, aunque su conceptualización se fue ampliando desde los años 50 principalmente a partir de la denominada “revolución de la carrera”, extendiéndose a todo el ciclo vital de la persona e incorporándose, con la aportación de la “educación de la carrera”, al marco curricular.

Evolución de la nomenclatura y consecuencias para la orientación. Los términos que históricamente se ha empleado para referirse a la orientación dirigida al desarrollo personal y académico vinculado a la elección profesional han sido muy diversos. Montane y Martinez, hacen un recorrido por los

mismos, y argumentan que hay términos que evocan soluciones parciales a las opciones actuales y que en principio deberían soslayarse, mientras que defienden el uso de algunos términos que implican un avance. La introducción del término carrera supone un avance considerable, pues permite encontrar formulas y metodologías de intervención a lo largo de todo ciclo vital. Sobre los términos que lo incluyen señalan lo siguiente:

- Desarrollo de la carrera: el desarrollo para la carrera profesional contempla la intervención permanente para la orientación vocacional integrada en el proceso de formación académica desde la perspectiva de desarrollo personal.
- Orientación para la carrera profesional: es una denominación íntimamente ligada a una larga tradición de renovación educativa que considera la orientación como un proceso educativo integrado en el curriculum que implica a todas las instituciones y agentes educativos, que es lo que ha prestigiado esta denominación.
- Educación para la carrera profesional: es el termino que, a juicio de los autores, mejor explica las opciones educativas de una sociedad comprometida con el movimiento de renovación. Recoge el concepto de educación globalizada y permanente desde la realización profesional, afectando a todo el currículo y a todos los agentes e instituciones socioeducativos.

A partir de los trabajos de Hoyt y otros, Rodriguez Moreno y Figuera han realizado una síntesis de los principios y objetivos que podrían aplicarse al contexto de nuestro país. Como principios que deben inspirar una eficaz orientación/educación para la carrera señalan: 1) su incorporación como un objetivo más a la escuela y al contexto comunitario; 2) debe ir dirigida a todos, respetando la diversidad y la individualidad; 3) se puede y se debe integrar en cualquier experiencia educativa. En consecuencia, los objetivos mínimos que debería perseguir un programa de educación para la carrera serian, que los alumnos puedan:

- Conocer las características y requisitos de las ocupaciones y profesiones.

- Conocer las relaciones entre las características personales y los requisitos profesionales.
- Conocer las relaciones entre la formación que se alcanza con los programas de formación profesional o de bachillerato y las diferentes áreas ocupacionales.
- Desarrollar, como mínimo, y a unos niveles aceptables para la sociedad, las aptitudes y las habilidades de cálculo y lectoescritura.
- Desarrollar ciertas aptitudes y destrezas para el trabajo manual, la percepción y la comunicación con los otros.
- Desarrollar las aptitudes y destrezas para saber recoger e interpretar la información –especialmente profesional- para tomar decisiones.
- Desarrollar hábitos para el trabajo eficaz.
- Desarrollar aptitudes positivas y críticas hacia el trabajo.
- Ser conscientes de la naturaleza y amplitud del mundo ocupacional.
- Planificar, tentativamente, una secuencia de estudios o módulos que le parezcan útiles para el trabajo que piensa que piensa desempeñar.
- Explorar el mundo del trabajo, en contratos de prácticas, a través de experiencias laborales simuladas o reales, o mediante prácticas duales supervisadas por el autor y/o el orientador.

33.7 Tipología de los modelos de orientación psicopedagógica

Modelos teóricos	Ejemplos: modelo conductista, M. Humanista, M. Psicoanalítico, M. de rasgos y factores, M. cognitivo, M. Ecléctico, La logoterapia, el análisis transaccional, la gestalt, el modelo socio fenomenológico de Super, el modelo tipológico de Holland, el modelo de Gelatt, etc.	
Modelos de intervención	Básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Clínico • Servicios • Programas • Consulta
	Mixtos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo psicopedagógico • Modelo socio-comunitario • Modelos ecológicos • Modelos micro y

		macroscópicos <ul style="list-style-type: none"> • Modelos comprensivos • Modelos holísticos • Modelos sistémicos • Sistemas de programas integrados • El modelo CESPI
Modelos organizativos	Modelos institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de educación y cultura • Comunidades autónomas • I.N.E.M. • Países de la unión Europea • Estados Unidos
	Modelos particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Centros educativos privados • Gabinetes privados de orientación.

- Modelos teóricos: son formulaciones elaboradas por los teóricos que militan en las distintas corrientes de la orientación
- Modelos de intervención básicos: para estos autores se podrían denominar también modelos fundamentales, pues son aquellos que todo orientador debería conocer al ser la unidad básica de intervención.
- Modelos de intervención mixtos: modelos aplicados resultantes de la combinación de modelos básicos. Bisquerra ha señalado los rasgos de estos modelos en un trabajo anterior entre los que destacamos los siguientes:
 - “modelo socio-comunitario”: subraya la importancia de lo social, de los factores del entorno; su contexto de aplicación son los medios comunitarios y en las organizaciones.
 - “modelos ecológicos”: la intervención sobre el ambiente se considera un objetivo prioritario; prima el ajuste del entorno a la persona vez del ajuste inverso.
 - “modelos microscópicos”; escasa base teórica, especialización, metodológica única, intervención individual y remedial, persiguen el ajuste, basados en el modelo clínico.

- “modelos macroscópicos”: fundamentación teórica amplia y comprensiva, enfoque multidisciplinar, dirigidos a la adaptación, intervención grupal, por programas de desarrollo y comunitaria.
- “modelos comprensivos”: el principal promotor de los programas comprensivos de orientación fue Gysbers en 1974, y se basan en el concepto de desarrollo de la “carrera vital” o autodesarrollo a lo largo de toda la vida. Se centran en el desarrollo de capacidades como autoconocimiento, habilidades sociales, interrelación de roles, contextos y acontecimientos o toma de decisiones.
- “modelos holísticos”: se caracterizan por integrar todos los aspectos del desarrollo.
- “modelos sistémicos”: basados en la teoría general de sistemas de Bertalanffy (1976), que considera al individuo y a las instituciones sociales como sistemas abiertos. De ahí se derivan los sistemas de programas integrados.
- “sistemas de programas integrados”: ponen el énfasis en la interrelación entre diversos programas de intervención, donde las habilidades adquiridas en un programa se aplican y desarrollan en otro programa o en otro contexto. Estos programas se pueden aplicar integrados completamente en el curriculum, parcialmente integrados o en paralelo.
- “el modelo CESPI” (comprensivo, ecléctico y basado en sistemas de programas integrados), es un modelo integrador de programa creado por el Dpto. de MIDE de la Universidad de Barcelona, que otorga al orientador las funciones de consultor y de gente de cambio y pone el énfasis en la intervención directa e indirecta, preventiva, y que abarca todo ciclo vital.
- “modelo psicopedagógico”: es el modelo defendido por el autor, en el que la intervención orientadora se caracteriza por ser comprensiva, indirecta, grupal, interna y proactiva. Una concreción del modelo es el programa CESPI.

34. ORIENTACIÓN VOCACIONAL UN ENFOQUE SISTÉMICO

Es posible que te preguntes que es la orientación profesional, para que sirva o por que debes llevar una materia con este contenido, justamente ahora que debes cursar muchas otras materias...

En este momento podría argumentar una serie de razones que atendieran a resolver esta duda, sin embargo, creo que es conveniente resolver esta cuestión y reflexionar uno mismo. Si un día vas por la calle y les preguntas a tres personas ¿Cómo decidiste estudiar, que estudiaste y a que te dedicas? Qué crees que ocurrirá, por lo común los jóvenes deciden que estudiar tomando en cuenta cuestiones circunstanciales. Algunas razones más comunes para elegir una carrera son:

- Conservar la amistad de algunas personas
- Estudiar una carrera “fácil”
- Continuar la tradición familiar
- Romper con la tradición familiar
- Estudiar una carrera que “no tenga matemáticas”
- Tener grandes ganancias financieras en el futuro
- Es la primera opción al llenar una solicitud
- Es la carrera de moda
- Es una carrera que tiene un gran campo de trabajo.

Estas razones son validas en la medida en que la persona que elige este consciente de lo que está haciendo y de las consecuencias que esta decisión le puede acarrear.

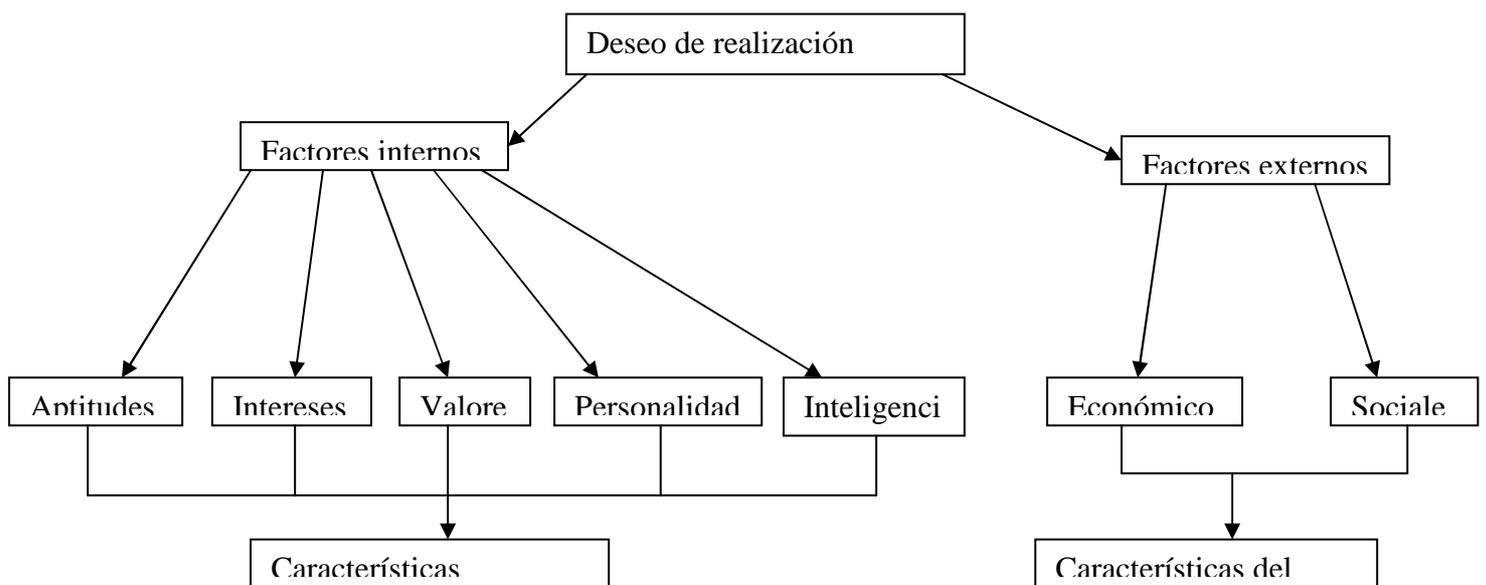
Hoy en día existen métodos muy modernos que facilitan tomar una decisión fundamentada. La decisión que tomes ahora y que hagas realidad en forma de una carrera es algo de lo que no te podrás despojar en el futuro, pues aunque no ejerzas la carrera que elijas, no dejaras de ser abogado, medico, economista, periodista o ingeniero, por ejemplo, por lo que es muy importante elegir adecuadamente. Podemos tomar una adecuada decisión tomando en cuenta tres áreas básicas:

Factores internos: se refieren a los aspectos que son propios de tu persona y que afectaran tu elección y tu futuro ejercicio profesional: aptitudes, intereses, valores, capacidades intelectuales y rasgos de personalidad.

Factores externos: se refieren a los aspectos que son propios del mundo que te rodea: tu familia, tu comunidad, tu país y el mundo en que vives.

Toma de decisión: se refiere al modo en que organizas la información para sopesar los factores internos y externos y obtener como resultados una determinación fundamentada.

ESQUEMA DE TOMA DE DECISIÓN PROFESIONAL

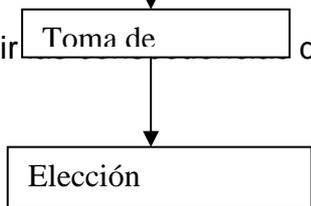


34.1 Factores internos

Muchos jóvenes que tienen que tomar la decisión de que profesión es la adecuada en la actualidad y se preguntan: ¿Por qué yo? ¿Por qué ahora? Y siempre piensan que deben tomar en cuenta:

En qué consiste la profesión.	Exigencias de la profesión.
Que condiciones de trabajo presenta.	Ingresos.

- Eres el interesado
- Nadie, más que tu, va vivir de tu elección.



- Conoces o puedes conocer tus necesidades, habilidades, valores, capacidades, etc.

Ahora bien ¿por qué ahora?:

- Es tu momento
- Es tu privilegio
- Si lo dejas para después, puede ser que no tomes en consideración factores importantes por falta de tiempo.
- Pero sobre todo porque tú eres el protagonista de tu propia historia y tienes el derecho y la obligación de prever tu futuro.

Los intereses guían nuestra vida en gran medida, ya que son las inclinaciones o aficiones que sentimos por algo o alguien. Determinan las actividades que nos gusta hacer, que nos hacen sentir bien, cuya realización nos genera satisfacción. Algunas veces somos mejores en su ejecución.

Los intereses de las personas se van forjando desde pequeñas y pueden o no estar relacionados con la carrera que se desea estudiar. Sin embargo, si logras hacer coincidir lo que más te gusta hacer con lo que vas a estudiar, estarás sacando provecho de uno de los factores intrínsecos más poderosos, tus intereses.

Conocer nuestros intereses y sobre todo integrarlos a nuestra elección profesional se relaciona en gran medida con la posibilidad de gozar de nuestra profesión y no sufrirla.

Es importante comparar nuestras inclinaciones hacia las cosas que nos gusta hacer para conocer mejor cuales son nuestros intereses.

Interpretación de tus intereses

Columna 1 Asistencial	Gusto por participar en acciones en que se enfatizan mejorar el bienestar, la salud o el estado de una persona o de un grupo.
Columna 2 Ejecutivo persuasivo	Gusto por encabezar o guiar las actividades de otras personas, con todos los riesgos que esto implica.
Columna 3	Gusto por utilizar la palabra de

Verbal	manera oral o escrita, mediante la lectura o la escritura.
Columna 4 Artístico-plástico	Gusto por la utilización y la transformación de materiales para convertirlos en dibujos, modelos, carteles, etc.
Columna 5 Musical	Gusto por la interpretación, la grabación, la dirección o por escuchar música.
Columna 6 Organización	Gusto por ordenar, clasificar y agrupar objetos, por dar un sentido de orden a un grupo de objetos, ideas o materiales.
Columna 7 Científico	Gusto por conocer la causa de los fenómenos naturales.
Columna 8 Calculo	Gusto por hacer operaciones numéricas, resolver problemas matemáticos y llevar cuentas de dinero.
Columna 9 Mecánico-constructivo	Gusto por arreglar o construir objetos o aparatos y conocer cómo funcionan.
Columna 10 Actividad al aire libre	Gusto por realizar actividades en ambientes exteriores.

La aptitud tiene que ver con la facilidad, ocurrencia, autonomía, intuición, confianza, imaginación... para un determinado tipo de tareas o actividades. También sabemos que se adquieren naturalmente adquiridas, son todas esas actividades en la que somos buenos, nuestras aptitudes son en parte heredadas y en parte desarrolladas, y lógicamente es importante conocer nuestras aptitudes para realizar una buena elección de carrera.

Columna 1 Servicio social	Habilidad para comprender las necesidades de los demás y para ayudarlos a solucionar sus problemas.
Columna 2	Capacidad para actuar a la cabeza de un grupo

Ejecutivo persuasivo	con el fin de guiarlo o supervisarlo, implica la habilidad para lograr dominio sobre otros.
Columna 3 Verbal	Habilidad para transmitir emociones, pensamientos y sentimientos de manera oral o escrita en uno o varios idiomas.
Columna 4 Artístico-plástico	Habilidad para apreciar y transformar formas, estructuras, materiales y colores con el fin de utilizarlos de manera creativa.
Columna 5 Musical	Habilidad para comprender los sonidos, reproducirlos e interpretarlos de manera creativa.
Columna 6 Organización	Habilidad para agrupar de manera lógica materiales, objetos o ideas y para establecer sistemas de recuperación de datos.
Columna 7 Científico	Habilidad para descubrir relaciones causales, comprender principios y deducir leyes en fenómenos naturales o sociales.
Columna 8 Calculo	Habilidad para hacer operaciones numéricas, resolver problemas matemáticos y llevar cuentas de dinero.
Columna 9 Mecánico-constructivo	Habilidad para arreglar o construir objetos o aparatos y conocer cómo funcionan.
Columna 10 Destreza manual	Habilidad en el uso de manos y dedos para manejar herramientas finas.

Los valores son las guías de nuestras acciones, expresan que es lo importante y trascendente para nosotros al momento que ejecutamos una acción. Los valores se diferencian de nuestros intereses y aptitudes, pues expresan nuestra posición ética en la vida, es decir el motivo por el que hacemos algo.

Cada uno de nosotros tiene valores diferentes y las carreras o profesiones tienen también de manera intrínseca un valor que las define; por ejemplo, la medicina como carrera tiene como valor predominante el bien social o de ayuda a los demás. Aunque un médico puede tener otros valores también relacionados con la carrera, en el momento que otro valor sobrepasa al de ayudar a los demás, la actividad de médico pierde su sentido original. Pensemos, por ejemplo, en un internista que al valor de ayuda social, sobrepone el valor económico o el poder. Sus objetivos se verían distorsionados y probablemente perdería la meta original que dio a la idea de la medicina como carrera al servicio de los demás.

Es necesario conocer los valores que son importantes para nosotros desde un punto de vista profesional y así verificar su coincidencia con las carreras que nos ofrece el medio. Según Allport, Vernon y Lindzey (1971), desde el punto de vista profesional los valores se dividen en seis categorías.

Valor	Descripción
Teorético	Lleva a cabo la búsqueda de la verdad mediante la investigación, utilizando un proceso lógico, ordenado y claro.
Económico	Da preponderancia a la utilidad de las relaciones y de las cosas. Implica ser práctico, materialista, ahorrador de energía, espacio y tiempo. La persona que considera importante este valor se interesa en hacer suyo el conocimiento para obtener un provecho práctico de las cosas y darles utilidad.
Estético	Busca la satisfacción personal mediante la contemplación o la producción de la belleza.
Social	Busca la compañía de los demás, vive su experiencia vital con sus semejantes, siente un gran gusto por dar servicio y ayuda a los demás.
Político	Utiliza los conocimientos como medios para lograr el poder. Manifiesta voluntad de mando y deseo de dirigir y gobernar a los demás.
Religioso	Orienta su propia vida de acuerdo con las convicciones éticas y religiosas. Asimismo, presenta la tendencia a invitar a los demás a participar en este tipo de actividades.

Los valores profesionales determinan las metas que son importantes para las personas. Es preciso mantener una congruencia entre el valor, la meta y la profesión elegida para estar en la posibilidad de lograr las metas deseadas mediante el ejercicio de determinada profesión.

Valor	Meta
Teorético	Conocimiento
Económico	Acumulación de bienes Aprovechamiento de la energía
Estético	La belleza
Social	Ayudar a los demás
Político	Tener poder
Religioso	La divinidad

La personalidad es la combinación de rasgos heredados (temperamento) y rasgos adquiridos (carácter) que hacen a una persona única e irrepetible. Sin embargo, existen grupos de personas que parecen entre ellas, y eso es lo que nos permite hablar de los “grupos de personalidad”.

El conocimiento de algunos rasgos de tu personalidad es importante cuando seleccionas una carrera, pues se refieren a tu forma de ser, de procesar la información que obtienes del mundo que te rodea y hasta a la manera de tomar decisiones.

Actualmente sabemos que la inteligencia de un individuo no se manifiesta solo mediante el rendimiento académico o por el resultado de un examen psicológico, sino que existen múltiples formas en que aquella se evidencia. Howard Gardner, en su teoría sobre las inteligencias múltiples (1983), especifica que la inteligencia humana no es un fenómeno unitario y, por tanto, quizás no puede comprenderse o evaluarse adecuadamente a las personas utilizando como única medida de la inteligencia el cociente intelectual (el famoso CI o IQ).

Gardner considera que tenemos formas inteligentes distintas de conocer el mundo entre ellas: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical y la corporal. Visto así, las inteligencias son amplias habilidades para un área que se van perfilando desde la infancia.

Sin duda, las habilidades intelectuales son un factor interno más que debe tomarse en cuenta en la elección de una carrera, y su exploración es una tarea necesaria. Desde el punto de vista, ¿Cuáles son tus principales habilidades intelectuales?

La anterior no es una pregunta fácil de responder y ante ella se plantean dos posibilidades: a) que otra persona nos diga “para que somos buenos”, o b) que basados en una salida sólida de investigación personal nosotros mismos nos podamos dar las respuestas necesarias.

Ambas posibilidades presentan ventajas y desventajas. La primera opción tiene la ventaja de la “comodidad”: es otro quien nos tiene que dar la respuesta trascendente, además de que es un procesamiento más menos rápido. Por otra parte, existen innumerables pruebas o “tests” para medir el CI o las diferentes habilidades cognitivas. La principal desventaja que ofrece este método es que

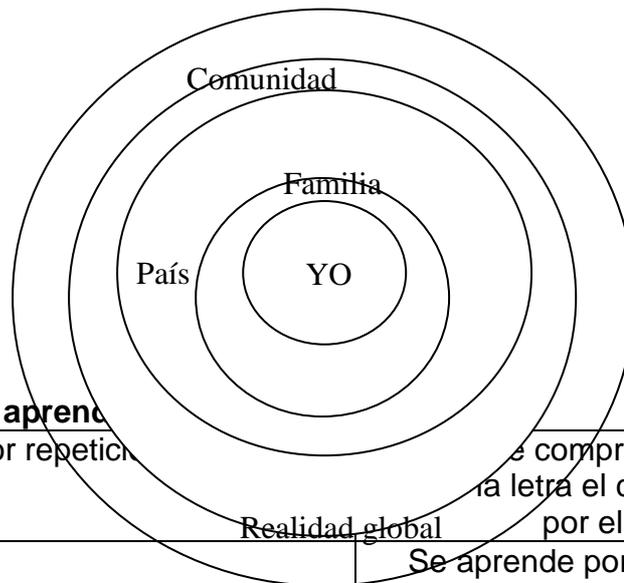
se trata de una medición en un momento dado de la vida, en el cual la persona puede estar o no en su mejor forma para contestar la prueba. Lo que puede conducir al individuo a fundamentar una decisión con implicaciones para el resto de su vida en resultados o conclusiones poco confiables.

Una de las ventajas que obtienes al hacer la investigación personal es que eres tú mismo quien contestara las preguntas acerca de tus habilidades, nadie sabe más acerca de ti que tu...otra ventaja es que al dar respuesta a estas cuestiones te vas a estar refiriendo a tus habilidades a lo largo de tu vida, no solo a un momento de medición. La desventaja que ofrece esta estrategia es la falta del conocimiento (de honestidad), y ambas situaciones se encuentran en ti como persona interesada en tu futuro...si mientes o contestas sin saber el único afectado serás tú, pues no tendrás datos confiables para tomar una decisión acertada.

34.2 Factores externos

Los factores externos se refieren a aquello que conforma el medio que te rodea, en especial a los elementos que afectan tu toma de decisión. Estos se ubican en tres momentos principales: el pasado, el presente y el futuro. El primero corresponde a las condiciones, las vivencias, las expectativas, los deseos,... que han intervenido en la conformación de un ideal acerca de lo que quieres y de lo que no quieres ser y hacer en el futuro. La mayor parte de estos elementos pueden explorarse en la familia y en el entorno educativo y que te ha rodeado desde tu nacimiento hasta ahora. Un segundo momento a considerar es, por supuesto, el presente: las condiciones actuales en que tomas tu decisión. Presenta las condiciones familiares, comunitarias, del país e incluso del planeta en su conjunto que facilitan el estudio de una determinada carrera. El futuro se refiere a la visualización de las profesiones y de tu actuación profesional en los últimos cinco, diez, quince, veinte y hasta treinta años. ¿Cuáles son las tendencias actuales acerca de lo que sucederá con las profesiones? ¿Qué predicciones fundamentadas pueden hacerse con respecto a la evolución humana en el futuro? No es raro que carezcamos de respuestas precisas para estas preguntas; sin embargo, existen datos que pueden dar una orientación al respecto. En términos temporales esta es una manera de visualizar la influencia de los factores externos en una toma de decisión de

carrera. Otra forma de visualizar los factores externos y la manera como te afectan directamente es utilizar un modelo “cebolla”, donde tú estarías en el centro, rodeado de sectores mutuamente incluyentes.



34.3 Tipos de aprendizaje

Aprendizaje por repetición	Se aprende por mera asociación. Se repite al pie de la letra el conocimiento vertido por el maestro
Aprendizaje por reproducción	Se aprende por mera asociación. Puede no haber comprensión; solamente una respuesta al estímulo que se presenta aunque no corresponde a una petición textual.
Aprendizaje por elaboración y aplicación	El conocimiento se usa en situaciones nuevas con mayor o menor comprensión.
Aprendizaje por construcción y organización.	Existe una interpretación y un significado personal del conocimiento. Se elaboran esquemas mentales que reorganizan la nueva información.
Aprendizaje por reestructuración cognoscitiva	Construcción independiente de significados y mapas de realidad.
Aprendizaje estratégico	Uso alternativo de las formas anteriores de aprender en función de los objetivos y de los contextos.

ANEXOS



CONCENTRADO DE ALUMNOS POR GRUPO 06/07-1



UNAM											SEP					SEV			
SEMESTRE	ADMINISTRACIÓN	CONTADURÍA	DERECHO	PEDAGOGÍA	COMUNICACIÓN	ARQUITECTURA	INFORMÁTICA	INDUSTRIAL	PSICOLOGÍA	DERECHO SUA	TOTAL UNAM	ADMINISTRACIÓN	CONTADURÍA	DERECHO	PEDAGOGÍA	SIST. COMP. ESC.	TOTAL SEP	EDUC. FIS. ESC.	TOTAL SEV
1010	30	12	24	26	31	36	12	34	31	5		29	23	40	23	24		41	
1020					26					27					25			34	
1030																29		29	
1040																		24	
3010	16	7	19	23	23	23	14	20	41	12		12	7	14	22	16		18	
3020					16													32	
3030																16		39	
5510	9	12	21	24	31	16	11	12	31	10		11	18	19	24	20		22	
5520																		21	
5530																13		32	
7510	20	12	12	23	33	18	12	5	35	10		22	17	14	24	30		34	
7530																18		23	
9510	19	12	23		24	13	13	13	22	5						34			
9530																23			
TOTALES	94	55	99	96	184	106	62	84	187	42	1009	74	65	87	118	223	567	349	349
																GRAN TOTAL:	1925		

ELABORÓ: ING. ABEL FORTINO RAMÍREZ CERVANTES
Coatzacoalcos, Ver. 02 de septiembre de 2006



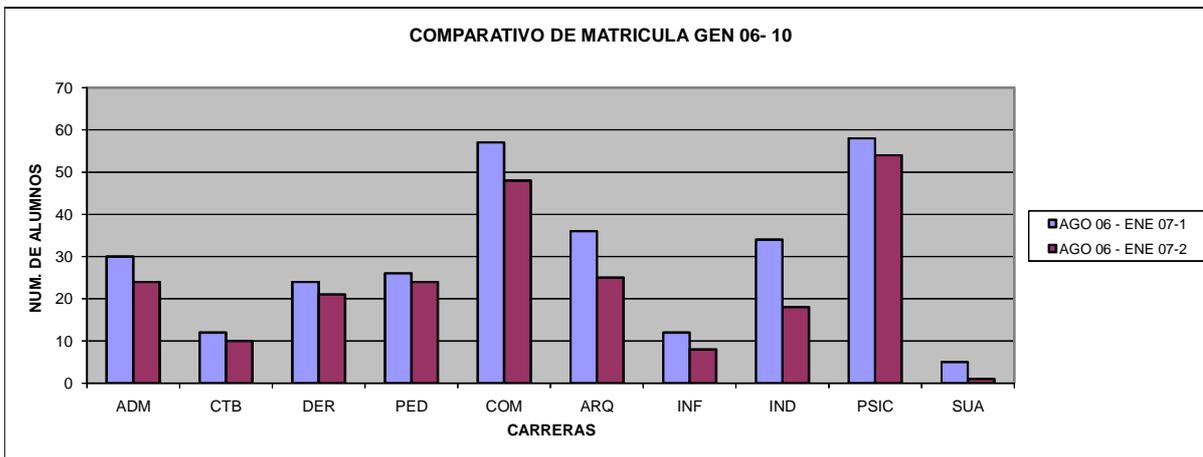
ALUMNOS POR GRUPO 06/07-2



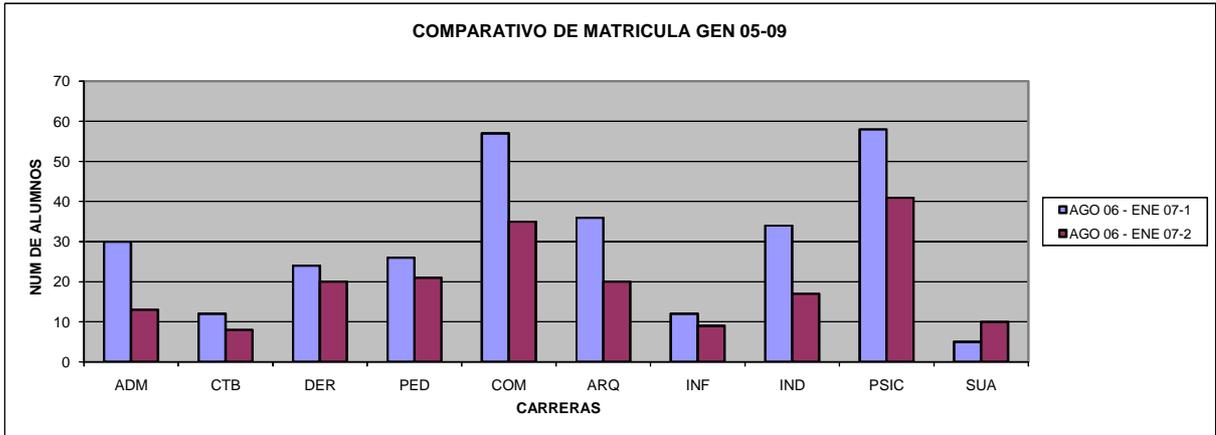
UNAM											SEP					SEV			
SEMESTRE	ADMINISTRACIÓN	CONTADURÍA	DERECHO	PEDAGOGÍA	COMUNICACIÓN	ARQUITECTURA	INFORMÁTICA	INDUSTRIAL	PSICOLOGÍA	DERECHO SUA	TOTAL UNAM	ADMINISTRACIÓN	CONTADURÍA	DERECHO	PEDAGOGÍA	SIST. COMP. ESC.	TOTAL SEP	EDUC. FIS. ESC.	TOTAL SEV
2010	24	10	21	24	27	25	8	18	30	1		29	23	40	23	24		41	
2020					21				24						25			34	
2030																29		29	
2040																		24	
4010	13	8	20	21	35	20	9	17	41	10		12	7	14	22	16		18	
4020																		32	
4030																16		39	
6510	7	8	20	23	25	13	12	10	30	8		11	18	19	24	20		22	
6520																		21	
6530																13		32	
8510	20	10	13	20	32	21	11	4	34	8		22	17	14	24	30		34	
8530																18		23	
1510			22					11		5									
1530																			
TOTALES	64	36	96	88	140	79	40	60	159	32	794	74	65	87	118	166	510	349	349
GRAN TOTAL:																1653			

ELABORÓ: ING. ABEL FORTINO RAMÍREZ CERVANTES
Coatzacoalcos, Ver. 13 de enero de 2007

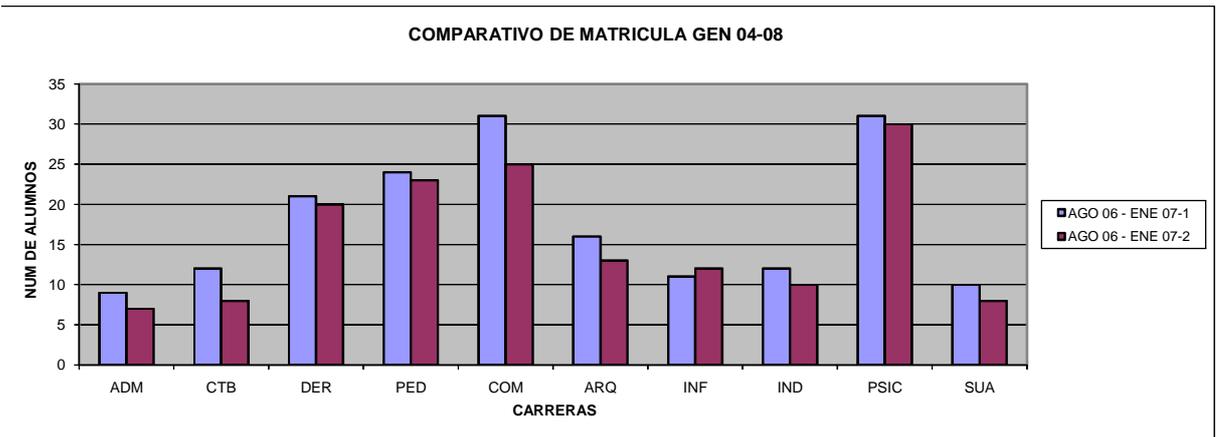
ADM	CTB	DER	PED	COM	ARQ	INF	IND	PSIC	SUA
30	12	24	26	57	36	12	34	58	5
24	10	21	24	48	25	8	18	54	1



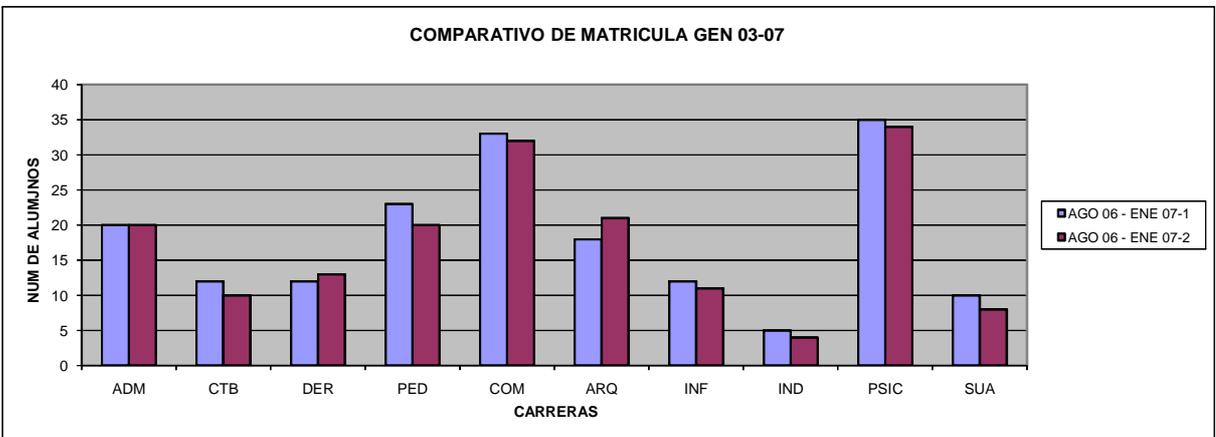
ADM	CTB	DER	PED	COM	ARQ	INF	IND	PSIC	SUA
30	12	24	26	57	36	12	34	58	5
13	8	20	21	35	20	9	17	41	10



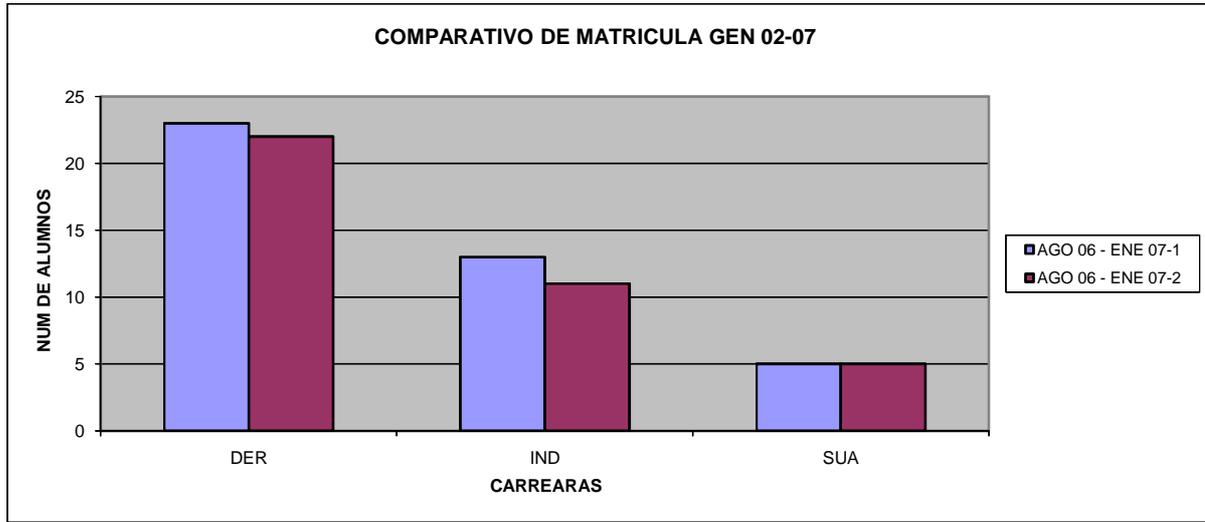
ADM	CTB	DER	PED	COM	ARQ	INF	IND	PSIC	SUA
9	12	21	24	31	16	11	12	31	10
7	8	20	23	25	13	12	10	30	8



ADM	CTB	DER	PED	COM	ARQ	INF	IND	PSIC	SUA
20	12	12	23	33	18	12	5	35	10
20	10	13	20	32	21	11	4	34	8



DER IND SUA
 23 13 5
 22 11 5



RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1994-1995			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Arquitectura	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Comunicación	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Contaduría	1	47	11	36	2	36	4	32				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	47	32	15	0
Derecho	1	61		61	2	61	15	46				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	61	46	15	0
Informática	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Ing. Industrial	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Pedagogía	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0	0	0	0	0
	9			0	10			0				
Psicología	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Derecho SUA	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
									108	78	30	0

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1998-1999			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	15	4	11	2	11	4	7				
	3	15	1	14	4	14	2	12				
	5	7	1	6	6	6		6				
	7	9		9	8	9		9				
	9			0	10			0	46	34	12	0
Arquitectura	1	46	13	33	2	33	5	28				
	3	16	1	15	4	15	4	11				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	62	39	23	0
Comunicación	1	48	2	46	2	46	11	35				
	3	36	3	33	4	33		33				
	5	39	2	37	6	37		37				
	7	20		20	8	20		20				
	9			0	10			0	143	125	18	0
Contaduría	1	35	3	32	2	32	2	30				
	3	12		12	4	13		13				
	5	11		11	6	12	1	11				
	7	28	1	27	8	27		27				
	9	23		23	10	23		23	109	104	5	23
Derecho	1	51	2	49	2	49	10	39				
	3	42	3	39	4	39	7	32				
	5	32		32	6	33	7	26				
	7	33		33	8	36	3	33				
	9	40	4	36	10	36		36	198	166	32	36
Informática	1	78	8	70	2	70	16	54				
	3	34		34	4	35	4	31				
	5	29		29	6	31	2	29				
	7	23	1	22	8	22	1	21				
	9			0	10			0	164	135	29	0
Ing. Industrial	1	19	1	18	2	18	9	9				
	3	16	1	15	4	15	2	13				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	35	22	13	0
Pedagogía	1	87		87	2	91	19	72				
	3	80	7	73	4	73	7	66				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	167	138	29	0
Psicología	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Derecho SUA	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
									924	763	161	59

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1995-1996			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	12		12	2	13		13				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	12	13	-1	0
Arquitectura	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Comunicación	1	34	4	30	2	30	1	29				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	34	29	5	0
Contaduría	1	28	3	25	2	25		25				
	3	32		32	4	32		32				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	60	57	3	0
Derecho	1	51	5	46	2	46	6	40				
	3	46		46	4	46		46				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	97	86	11	0
Informática	1	45		45	2	45	3	42				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	45	42	3	0
Ing. Industrial	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Pedagogía	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0	0	0	0	0
	9			0	10			0				
Psicología	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Derecho SUA	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
									248	227	21	0

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1996-1997			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	14	2	12	2	12		12				
	3	13	2	11	4	11		11				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	27	23	4	0
Arquitectura	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Comunicación	1	49	5	44	2	44	2	42				
	3	29	5	24	4	24	2	22				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	78	64	14	0
Contaduría	1	16		16	2	16	1	15				
	3	27	3	24	4	24		24				
	5	32	5	27	6	27	1	26				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	75	65	10	0
Derecho	1	57	4	53	2	53	12	41				
	3	40	2	38	4	38	2	36				
	5	46	1	45	6	45		45				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	143	122	21	0
Informática	1	57	5	52	2	52	11	41				
	3	42	8	34	4	34	2	32				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	99	73	26	0
Ing. Industrial	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Pedagogía	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Psicología	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
Derecho SUA	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	0	0	0	0
									422	347	75	0

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1997-1998			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	22	2	20	2	20	5	15				
	3	12		12	4	12	5	7				
	5	11	1	10	6	10	1	9				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								45	31	14	0	
Arquitectura	1	32	7	25	2	25	9	16				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								32	16	16	0	
Comunicación	1	51	10	41	2	41	5	36				
	3	42	2	40	4	40	1	39				
	5	22	1	21	6	21	1	20				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								115	95	20	0	
Contaduría	1	28	13	15	2	15	3	12				
	3	17	6	11	4	11		11				
	5	30	1	29	6	29	1	28				
	7	26	2	24	8	24	1	23				
	9			0	10			0				
								101	74	27	0	
Derecho	1	51	9	42	2	42		42				
	3	41	2	39	4	39	7	32				
	5	36		36	6	37	4	33				
	7	45	1	44	8	44	4	40				
	9			0	10			0				
								173	147	26	0	
Informática	1	54	7	47	2	47		47				
	3	41	7	34	4	34		34				
	5	32	5	27	6	27	4	23				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								127	104	23	0	
Ing. Industrial	1	27	4	23	2	23	7	16				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								27	16	11	0	
Pedagogía	1	91	4	87	2	87	7	80				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								91	80	11	0	
Psicología	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								0	0	0	0	
Derecho SUA	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								0	0	0	0	
								711	563	148	0	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1999-2000			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	34	7	27	2	27	11	16				
	3	7		7	4	7	1	6				
	5	12		12	6	12	1	11				
	7	6		6	8	6		6				
	9	9		9	10	9		9				
								68	48	20	9	
Arquitectura	1	31	5	26	2	26		26				
	3	28		28	4	31	10	21				
	5	11	1	10	6	10		10				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								70	57	13	0	
Comunicación	1	54	6	48	2	48		48				
	3	35	4	31	4	31		31				
	5	33		33	6	33	5	28				
	7	37	3	34	8	34	10	24				
	9			0	10			0				
								159	131	28	0	
Contaduría	1	24	4	20	2	20	4	16				
	3	30	3	27	4	27	1	26				
	5	12		12	6	13		13				
	7	11		11	8	11	2	9				
	9	27		27	10	27		27				
								104	91	13	27	
Derecho	1	58	13	45	2	45	3	42				
	3	39	1	38	4	38	10	28				
	5	32		32	6	32	3	29				
	7	26	1	25	8	25	1	24				
	9	33		33	10	33		33				
								188	156	32	33	
Informática	1	98	18	80	2	80	14	66				
	3	54	6	48	4	48	17	31				
	5	31	5	26	6	26	2	24				
	7	29		29	8	29	1	28				
	9	21		21	10	21		21				
								233	170	63	21	
Ing. Industrial	1	27	9	18	2	18	6	12				
	3	9		9	4	10		10				
	5	13		13	6	13		13				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								49	35	14	0	
Pedagogía	1	122	26	96	2	96	18	78				
	3	72	5	67	4	67	6	61				
	5	66	1	65	6	65	2	63				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								260	202	58	0	
Psicología	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								0	0	0	0	
Derecho SUA	1			0	2			0				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								0	0	0	0	
								1131	890	241	90	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2000-2001			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	23	1	22	2	22		22	62	61	1	6
	3	16		16	4	16		16				
	5	6		6	6	6		6				
	7	11		11	8	11		11				
	9	6		6	10	6		6				
Arquitectura	1	31	1	30	2	30	5	25	88	76	12	0
	3	26	2	24	4	24		24				
	5	21		21	6	21	4	17				
	7	10		10	8	10		10				
	9			0	10			0				
Comunicación	1	57	6	51	2	51	13	38	144	124	20	0
	3	32		32	4	35	5	30				
	5	28		28	6	28		28				
	7	27		27	8	28		28				
	9			0	10			0				
Contaduría	1	14		14	2	14	3	11	78	71	7	9
	3	16		16	4	16	3	13				
	5	26		26	6	26	1	25				
	7	13		13	8	13		13				
	9	9		9	10	9		9				
Derecho	1	52		52	2	53	7	46	175	155	20	24
	3	42		42	4	42	13	29				
	5	28		28	6	28		28				
	7	29		29	8	29	1	28				
	9	24		24	10	24		24				
Informática	1	38	5	33	2	33	11	22	187	176	11	28
	3	66		66	4	66	8	58				
	5	31		31	6	47	3	44				
	7	24		24	8	24		24				
	9	28		28	10	28		28				
Ing. Industrial	1	27		27	2	27	11	16	62	45	17	0
	3	12		12	4	12	4	8				
	5	10		10	6	10	1	9				
	7	13		13	8	13	1	12				
	9			0	10			0				
Pedagogía	1	72		72	2	74	24	50	274	173	101	63
	3	78	1	77	4	77	9	68				
	5	61		61	6	62	7	55				
	7	63		63	8	63		63				
	9			0	10			0				
Psicología	1			0	2			0	0	0	0	0
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
Derecho SUA	1			0	2			0	0	0	0	0
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
									1070	881	189	130

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2001-2002			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	35	3	32	2	32	9	23				
	3	23	5	18	4	18	1	17				
	5	16		16	6	17		17				
	7	0		0	8	0		0				
	9	11		11	10	12		12				
								85	69	16	11	
Arquitectura	1	41		41	2	42	1	41				
	3	25	1	24	4	24	3	21				
	5	24		24	6	24		24				
	7	17		17	8	17	1	16				
	9	10		10	10			0				
								117	102	15	10	
Comunicación	1	88		88	2	88	14	74				
	3	38	2	36	4	36	4	32				
	5	30	2	28	6	28	2	26				
	7	28		28	8	28	2	26				
	9			0	10			0				
								184	158	26	0	
Contaduría	1	25	3	22	2	22	2	20				
	3	11	2	9	4	9		9				
	5	13		13	6	15	5	10				
	7	25	2	23	8	23	2	21				
	9	14	2	12	10	12		12				
								88	72	16	12	
Derecho	1	49		49	2	54	1	53				
	3	46	5	41	4	41	3	38				
	5	29		29	6	32	5	27				
	7	28		28	8	29		29				
	9	28		28	10	28		28				
								180	175	5	28	
Informática	1	36		36	2	42	14	28				
	3	22		22	4	23	1	22				
	5	58		58	6	60	2	58				
	7	44		44	8	45	3	42				
	9	24		24	10	26		26				
								184	176	8	24	
Ing. Industrial	1	24		24	2	25	5	20				
	3	16		16	4	18		18				
	5	8		8	6	9		9				
	7	9		9	8	10		10				
	9	12	1	11	10	11		11				
								69	57	12	11	
Pedagogía	1	102		102	2	102	15	87				
	3	50	5	45	4	45	8	37				
	5	68	2	66	6	66	2	64				
	7	55		55	8	57		57				
								275	188	87	57	
Psicología	1	30	2	28	2	28	7	21				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								30	21	9	0	
Derecho SUA	1	15	-1	16	2	16	9	7				
	3			0	4			0				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								15	7	8	0	
								1227	1025	202	153	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2002-2003			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	34	7	27	2	27	5	22				
	3	23		23	4	24	3	21				
	5	17		17	6	17		17				
	7	18	1	17	8	17		17				
	9	0		0	10			0	92	77	15	0
Arquitectura	1	29	6	23	2	23	2	21				
	3	41	3	38	4	38		38				
	5	21		21	6	21		21				
	7	24		24	8	24	1	23				
	9	16		16	10			0	131	103	28	16
Comunicación	1	57	7	50	2	50	11	39				
	3	74	6	68	4	68	10	58				
	5	32	6	26	6	26	4	22				
	7	26	1	25	8	25		25				
	9	26		26	10			0	215	144	71	26
Contaduría	1	29	7	22	2	22	4	18				
	3	20	3	17	4	17	1	16				
	5	9	1	8	6	8	1	7				
	7	10		10	8	10		10				
	9	21		21	10			0	89	51	38	21
Derecho	1	47	14	33	2	33	2	31				
	3	53	7	46	4	46	4	42				
	5	38	7	31	6	31	4	27				
	7	27	2	25	8	25	1	24				
	9	29		29	10	29		29	194	153	41	29
Informática	1	27	7	20	2	20	6	14				
	3	28	3	25	4	25	2	23				
	5	22		22	6	23	2	21				
	7	58	1	57	8	57	4	53				
	9	42		42	10			0	177	111	66	42
Ing. Industrial	1	31	4	27	2	27	10	17				
	3	20	1	19	4	19	1	18				
	5	18	2	16	6	16	1	15				
	7	10		10	8	10		10				
	9	10	1	9	10	9		9	89	60	29	9
Pedagogía	1	63	5	58	2	58	7	51				
	3	87	4	83	4	83	6	77				
	5	37	1	36	6	36		36				
	7	64	8	56	8	56		56				
	9	53	20	33	2	33	4	29	251	164	87	56
Psicología	3	21	1	20	4	20	1	19				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
	9			0	10			0	74	48	26	0
Derecho SUA	1	10	3	7	2	7	0	7				
	3	7	0	7	4	7	1	6				
	5			0	6			0				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0	17	13	4	0

1329 924 405 199

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2003-2004			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	38	9	29	2	29	2	27				
	3	22		22	4	23	1	22				
	5	21	2	19	6	19		19				
	7	17		17	8	20	1	19				
	9	17		17	10			0				
								115	87	28	17	
Arquitectura	1	34	8	26	2	26	5	21				
	3	21	5	16	4	16	3	13				
	5	38	1	37	6	37	2	35				
	7	21	2	19	8	19		19				
	9	23		23	10			0				
								137	88	49	23	
Comunicación	1	70	26	44	2	44	5	39				
	3	39	6	33	4	33	3	30				
	5	58	1	57	6	57		57				
	7	22	3	19	8	19		19				
	9	25		25	10			0				
								214	145	69	25	
Contaduría	1	21	2	19	2	19	3	16				
	3	18	3	15	4	15	1	14				
	5	16	1	15	6	15		15				
	7	7		7	8	9	1	8				
	9	10		10	10			0				
								72	53	19	10	
Derecho	1	49	3	46	2	46	9	37				
	3	31	3	28	4	28	1	27				
	5	42		42	6	43	5	38				
	7	27		27	8	28	2	26				
	9	24	1	23	10	23		23				
								173	151	22	23	
Informática	1	21	5	16	2	14	3	11				
	3	14	1	13	4	13		13				
	5	23		23	6	23		23				
	7	21		21	8	22	2	20				
	9	53		53	10			0				
								132	67	65	53	
Ing. Industrial	1	18	5	13	2	13	5	8				
	3	17	1	16	4	16	3	13				
	5	18		18	6	18		18				
	7	15	2	13	8	13		13				
	9	10	2	8	10	8		8				
								78	52	26	8	
Pedagogía	1	34	6	28	2	28	2	26				
	3	51	6	45	4	45	2	43				
	5	77		77	6	77	2	75				
	7	36	1	35	8	35		35				
	9											
								198	144	54	35	
Psicología	1	54	2	52	2	52	9	43				
	3	29	3	26	4	26	2	24				
	5	19	1	18	6	18		18				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								102	85	17	0	
Derecho SUA	1	15	6	9	2	9	2	7				
	3	7	2	5	4	5	1	4				
	5	6	2	4	6	4	0	4				
	7			0	8			0				
	9			0	10			0				
								28	15	13	0	
								1249	887	362	194	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2005-2006			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	23	5	18	2	18		18				
	3	11	2	9	4	9		9				
	5	21	1	20	6	20		20				
	7	21		21	8	21		21				
	9	21		21	10			0				
Arquitectura	1	25	3	22	2	22		22				
	3	21	1	20	4	20		20				
	5	16		16	6	17		17				
	7	16		16	8	16		16				
	9	33		33	10			0				
Comunicación	1	64	10	54	2	54		54				
	3	40	5	35	4	35		35				
	5	34	1	33	6	33		33				
	7	27		27	8	27		27				
	9	56		56	10			0				
Contaduría	1	9	1	8	2	8		8				
	3	16	2	14	4	14		14				
	5	11		11	6	11		11				
	7	14	1	13	8	13		13				
	9	16		16	10			0				
Derecho	1	26	5	21	2	21		21				
	3	25	2	23	4	23		23				
	5	24	3	21	6	21		21				
	7	25		25	8	25		25				
	9	35		35	10	35		35				
Informática	1	15	1	14	2	14		14				
	3	14	2	12	4	12		12				
	5	12		12	6	12		12				
	7	12		12	8	13		13				
	9	21		21	10			0				
Ing. Industrial	1	28	6	22	2	22		22				
	3	18	4	14	4	14		14				
	5	6	1	5	6	5		5				
	7	13		13	8	13		13				
	9	17	1	16	10	16		16				
Pedagogía	1	30	1	29	2	29		29				
	3	23		23	4	24		24				
	5	25		25	6	25		25				
	7	40	3	37	8	37		37				
	9	43	1	42	10	42		42				
Psicología	1	43	1	42	2	42		42				
	3	37	4	33	4	33		33				
	5	34		34	6	35		35				
	7	25	2	23	8	23		23				
	9	16		16	10			0				
Derecho SUA	1	13	1	12	2	12		12				
	3	10	0	10	4	10		10				
	5	11	1	10	6	10		10				
	7	8	1	7	8	7		7				
	9	3	0	3	10	3		3				
									1104	821	283	254

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2004-2005			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	27	8	19	2	19	8	11				
	3	27	2	25	4	25	4	21				
	5	22		20	6	20		20				
	7	21		21	8	21		21				
	9	19		19	10			0	116	73	43	19
Arquitectura	1	39	16	23	2	23	2	21				
	3	21	2	19	4	19	3	16				
	5	13		13	6	14		14				
	7	35		35	8	37	4	33				
	9	23		23	10			0	131	84	47	23
Comunicación	1	72	16	56	2	56	16	40				
	3	39	3	36	4	36	2	34				
	5	30	2	28	6	28	1	27				
	7	59	1	58	8	58	2	56				
	9	20		20	10			0	220	157	63	20
Contaduría	1	18	2	16	2	16		16				
	3	16	4	12	4	12	1	11				
	5	14		14	6	15	1	14				
	7	15		15	8	17	1	16				
	9	8		8	10			0	71	57	14	8
Derecho	1	36	11	25	2	25		25				
	3	37	12	25	4	25	1	24				
	5	27	1	26	6	26	1	25				
	7	38	3	35	8	35		35				
	9	26	2	24	10	24		24	164	133	31	24
Informática	1	16	1	15	2	15	1	14				
	3	11		11	4	12		12				
	5	14	1	13	6	13	1	12				
	7	23		23	8	23	2	21				
	9	20		20	10			0	84	59	25	20
Ing. Industrial	1	26	6	20	2	20	2	18				
	3	8		8	4	8	2	6				
	5	13		13	6	13		13				
	7	18	1	17	8	17		17				
	9	14		14	10	14		14	79	54	25	14
Pedagogía	1	34	9	25	2	25	2	23				
	3	26	1	25	4	25		25				
	5	43		43	6	43	3	40				
	7	75	2	73	8	73		73				
	9				10			0	178	88	90	73
Psicología	1	45	3	42	2	42	5	37				
	3	43	7	36	4	36	2	34				
	5	24	1	23	6	23		23				
	7	18	2	16	8	16		16				
	9			0	10			0	130	110	20	0
Derecho SUA	1	14	3	11	2	11	1	10				
	3	4	-5	9	4	9	-2	11				
	5	7	0	7	6	7	-1	8				
	7	4	0	4	8	4	1	3				
	9			0	10			0	29	32	-3	0
									1202	847	355	201

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A UNAM

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2005-2006			
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	BAJAS	EGRESADOS
Administración	1	30	6	24	2	24		24				
	3	16	3	13	4	13		13				
	5	9	2	7	6	7		7				
	7	20	0	20	8	20		20				
	9	19		19	10			0				
								94	64	30	19	
Arquitectura	1	36	11	25	2	25		25				
	3	23	3	20	4	20		20				
	5	16	3	13	6	13		13				
	7	18	-3	21	8	21		21				
	9	13		13	10			0				
								106	79	27	13	
Comunicación	1	57	9	48	2	48		48				
	3	39	4	35	4	35		35				
	5	31	6	25	6	25		25				
	7	33	1	32	8	32		32				
	9	24		24	10			0				
								184	140	44	24	
Contaduría	1	12	2	10	2	10		10				
	3	7	-1	8	4	8		8				
	5	12	4	8	6	8		8				
	7	12	2	10	8	10		10				
	9	23		23	10			0				
								66	36	30	23	
Derecho	1	24	3	21	2	21		21				
	3	19	-1	20	4	20		20				
	5	21	1	20	6	20		20				
	7	12	-1	13	8	13		13				
	9	23	1	22	10	22		22				
								99	96	3	22	
Informática	1	12	4	8	2	8		8				
	3	14	5	9	4	9		9				
	5	11	-1	12	6	12		12				
	7	12	1	11	8	11		11				
	9	13		13	10			0				
								62	40	22	13	
Ing. Industrial	1	34	16	18	2	18		18				
	3	20	3	17	4	17		17				
	5	12	2	10	6	10		10				
	7	5	1	4	8	4		4				
	9	13	2	11	10	11		11				
								84	49	35	11	
Pedagogía	1	26	2	24	2	24		24				
	3	26	5	21	4	21		21				
	5	24	1	23	6	23		23				
	7	23	3	20	8	20		20				
	9	23		23	10			0				
								99	68	31	20	
Psicología	1	58	4	54	2	54		54				
	3	41	0	41	4	41		41				
	5	31	1	30	6	30		30				
	7	35	1	34	8	34		34				
	9	22		22	10			0				
								187	159	28	22	
Derecho SUA	1	5	4	1	2	1		1				
	3	12	2	10	4	10		10				
	5	10	2	8	6	8		8				
	7	10	2	8	8	8		8				
	9	5	0	5	10	5		5				
								42	32	10	5	
								1023	763	260	172	

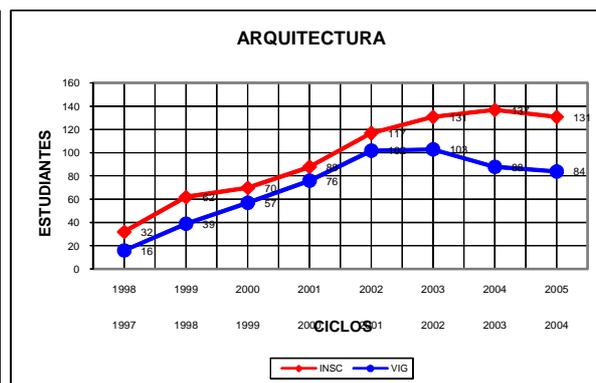
UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO, A. C.

COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA POR LICENCIATURAS INCORPORADAS A LA UNAM

No.	CICLO ESCOLAR	ADMINISTRACIÓN					
		INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	12	13	-1	0	100.00%	0.00%
3	1996 1997	27	23	4	0	85.19%	14.81%
4	1997 1998	45	31	14	0	68.89%	31.11%
5	1998 1999	46	34	12	0	73.91%	26.09%
6	1999 2000	68	48	20	9	70.59%	29.41%
7	2000 2001	62	61	1	6	98.39%	1.61%
8	2001 2002	85	69	16	11	81.18%	18.82%
9	2002 2003	92	77	15	0	83.70%	16.30%
10	2003 2004	115	87	28	17	75.65%	24.35%
11	2004 2005	116	73	43	19	62.93%	37.07%
12	2005 2006	97	68	29	21	70.10%	29.90%
13	2006 2007	94	64	30	19	68.09%	31.91%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



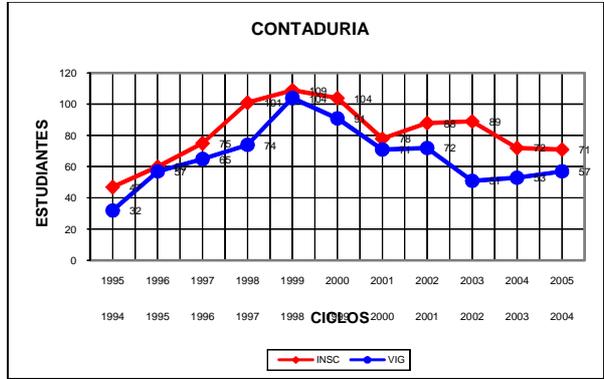
No.	CICLO ESCOLAR	ARQUITECTURA					
		INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	0	0	0	0		
3	1996 1997	0	0	0	0		
4	1997 1998	32	16	16	0	50.00%	50.00%
5	1998 1999	62	39	23	0	62.90%	37.10%
6	1999 2000	70	57	13	0	81.43%	18.57%
7	2000 2001	88	76	12	0	86.36%	13.64%
8	2001 2002	117	102	15	10	87.18%	12.82%
9	2002 2003	131	103	28	16	78.63%	21.37%
10	2003 2004	137	88	49	23	64.23%	35.77%
11	2004 2005	131	84	47	23	64.12%	35.88%
12	2005 2006	111	75	36	33	67.57%	32.43%
13	2006 2007	106	79	27	13	74.53%	25.47%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



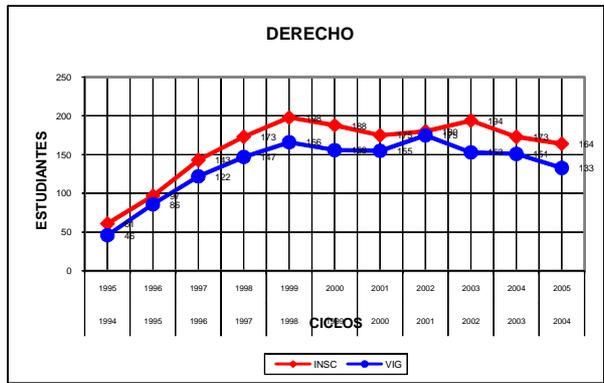
No.	CICLO ESCOLAR	COMUNICACIÓN					
		INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	34	29	5	0	85.29%	14.71%
3	1996 1997	78	64	14	0	82.05%	17.95%
4	1997 1998	115	95	20	0	82.61%	17.39%
5	1998 1999	143	125	18	0	87.41%	12.59%
6	1999 2000	159	131	28	0	82.39%	17.61%
7	2000 2001	144	124	20	0	86.11%	13.89%
8	2001 2002	184	158	26	0	85.87%	14.13%
9	2002 2003	215	144	71	26	66.98%	33.02%
10	2003 2004	214	145	69	25	67.76%	32.24%
11	2004 2005	220	157	63	20	71.36%	28.64%
12	2005 2006	221	149	72	56	67.42%	32.58%
13	2006 2007	184	140	44	24	76.09%	23.91%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



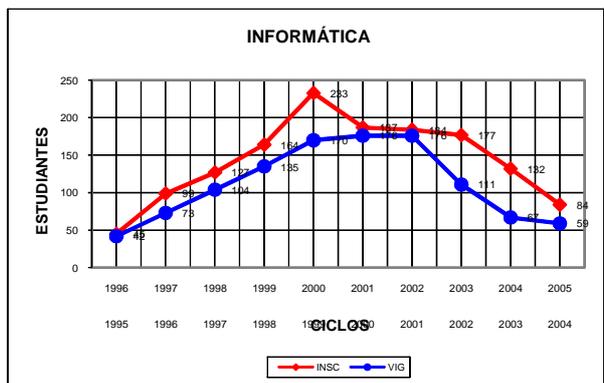
		CONTADURÍA					
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	47	32	15	0	68.09%	31.91%
2	1995 1996	60	57	3	0	95.00%	5.00%
3	1996 1997	75	65	10	0	86.67%	13.33%
4	1997 1998	101	74	27	0	73.27%	26.73%
5	1998 1999	109	104	5	23	95.41%	4.59%
6	1999 2000	104	91	13	27	87.50%	12.50%
7	2000 2001	78	71	7	9	91.03%	8.97%
8	2001 2002	88	72	16	12	81.82%	18.18%
9	2002 2003	89	51	38	21	57.30%	42.70%
10	2003 2004	72	53	19	10	73.61%	26.39%
11	2004 2005	71	57	14	8	80.28%	19.72%
12	2005 2006	66	46	20	16	69.70%	30.30%
13	2006 2007	66	36	30	23	54.55%	45.45%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



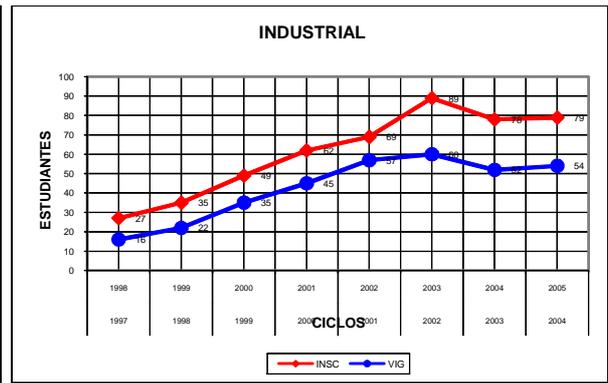
		DERECHO					
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	61	46	15	0	75.41%	24.59%
2	1995 1996	97	86	11	0	88.66%	11.34%
3	1996 1997	143	122	21	0	85.31%	14.69%
4	1997 1998	173	147	26	0	84.97%	15.03%
5	1998 1999	198	166	32	36	83.84%	16.16%
6	1999 2000	188	156	32	33	82.98%	17.02%
7	2000 2001	175	155	20	24	88.57%	11.43%
8	2001 2002	180	175	5	28	97.22%	2.78%
9	2002 2003	194	153	41	29	78.87%	21.13%
10	2003 2004	173	151	22	23	87.28%	12.72%
11	2004 2005	164	133	31	24	81.10%	18.90%
12	2005 2006	135	125	10	35	92.59%	7.41%
13	2006 2007	99	96	3	22	96.97%	3.03%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



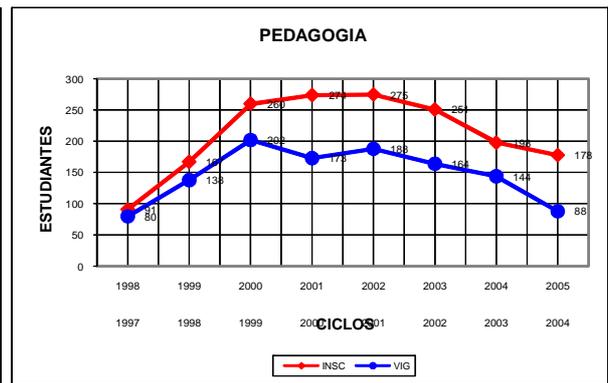
		INFORMÁTICA					
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	45	42	3	0	93.33%	6.67%
3	1996 1997	99	73	26	0	73.74%	26.26%
4	1997 1998	127	104	23	0	81.89%	18.11%
5	1998 1999	164	135	29	0	82.32%	17.68%
6	1999 2000	233	170	63	21	72.96%	27.04%
7	2000 2001	187	176	11	28	94.12%	5.88%
8	2001 2002	184	176	8	24	95.65%	4.35%
9	2002 2003	177	111	66	42	62.71%	37.29%
10	2003 2004	132	67	65	53	50.76%	49.24%
11	2004 2005	84	59	25	20	70.24%	29.76%
12	2005 2006	74	51	23	21	68.92%	31.08%
13	2006 2007	62	40	22	13	64.52%	35.48%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



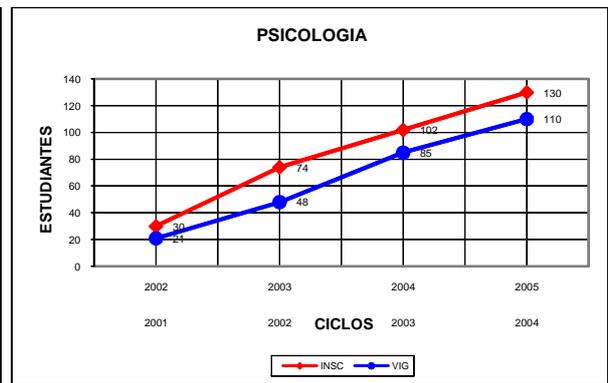
		INDUSTRIAL					
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	0	0	0	0		
3	1996 1997	0	0	0	0		
4	1997 1998	27	16	11	0	59.26%	40.74%
5	1998 1999	35	22	13	0	62.86%	37.14%
6	1999 2000	49	35	14	0	71.43%	28.57%
7	2000 2001	62	45	17	0	72.58%	27.42%
8	2001 2002	69	57	12	11	82.61%	17.39%
9	2002 2003	89	60	29	9	67.42%	32.58%
10	2003 2004	78	52	26	8	66.67%	33.33%
11	2004 2005	79	54	25	14	68.35%	31.65%
12	2005 2006	82	54	28	16	65.85%	34.15%
13	2006 2007	84	49	35	11	58.33%	41.67%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



		PEDAGOGÍA					
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	0	0	0	0		
3	1996 1997	0	0	0	0		
4	1997 1998	91	80	11	0	87.91%	12.09%
5	1998 1999	167	138	29	0	82.63%	17.37%
6	1999 2000	260	202	58	0	77.69%	22.31%
7	2000 2001	274	173	101	63	63.14%	36.86%
8	2001 2002	275	188	87	57	68.36%	31.64%
9	2002 2003	251	164	87	56	65.34%	34.66%
10	2003 2004	198	144	54	35	72.73%	27.27%
11	2004 2005	178	88	90	73	49.44%	50.56%
12	2005 2006	118	78	40	37	66.10%	33.90%
13	2006 2007	99	68	31	20	68.69%	31.31%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



		PSICOLOGÍA					
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	0	0	0	0		
3	1996 1997	0	0	0	0		
4	1997 1998	0	0	0	0		
5	1998 1999	0	0	0	0		
6	1999 2000	0	0	0	0		
7	2000 2001	0	0	0	0		
8	2001 2002	30	21	9	0	70.00%	30.00%
9	2002 2003	74	48	26	0	64.86%	35.14%
10	2003 2004	102	85	17	0	83.33%	16.67%
11	2004 2005	130	110	20	0	84.62%	15.38%
12	2005 2006	155	133	22	16	85.81%	14.19%
13	2006 2007	187	159	28	22	85.03%	14.97%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



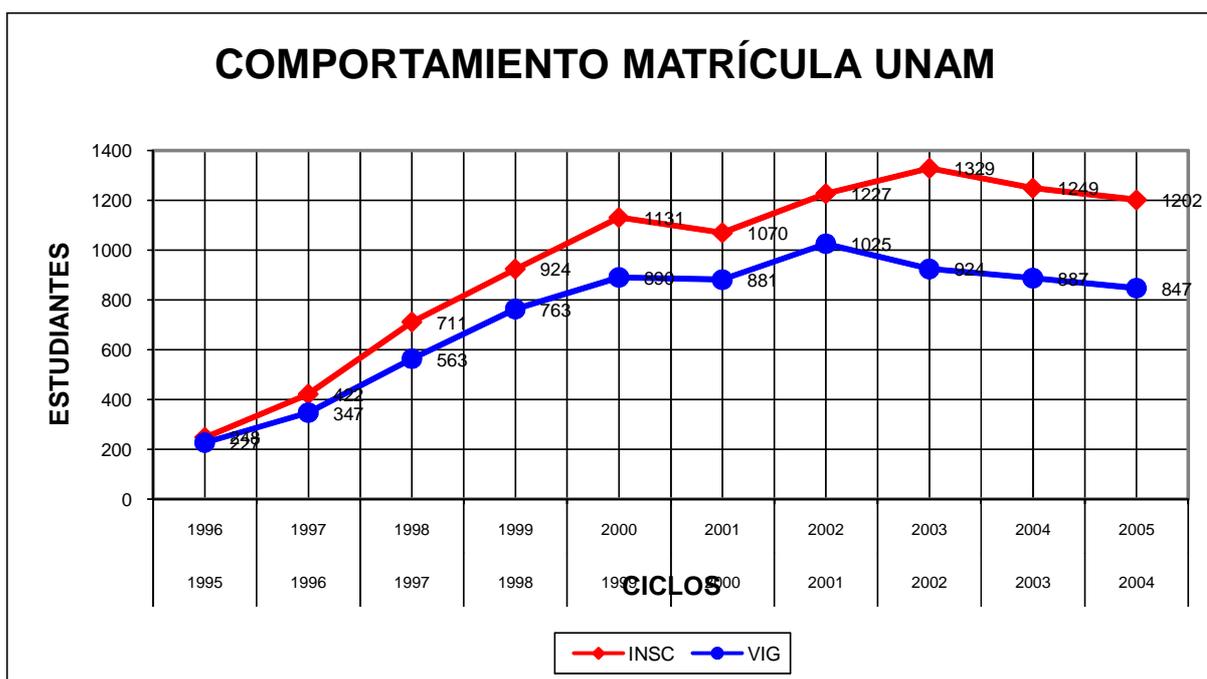
		DERECHO SUA					
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS
1	1994 1995	0	0	0	0		
2	1995 1996	0	0	0	0		
3	1996 1997	0	0	0	0		
4	1997 1998	0	0	0	0		
5	1998 1999	0	0	0	0		
6	1999 2000	0	0	0	0		
7	2000 2001	0	0	0	0		
8	2001 2002	15	7	8	0	46.67%	53.33%
9	2002 2003	17	13	4	0	76.47%	23.53%
10	2003 2004	28	15	13	0	53.57%	46.43%
11	2004 2005	29	32	-3	0	100.00%	0.00%
12	2005 2006	45	42	3	3	93.33%	6.67%
13	2006 2007	42	32	10	5	76.19%	23.81%
14	2007 2008						
15	2008 2009						
16	2009 2010						



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO, A. C.

COMPORTAMIENTO GENERAL DE LA MATRÍCULA (INCORPORACIÓN UNAM)

		ADMINISTRACIÓN						
No.	CICLO ESCOLAR	INSC	VIG	BAJAS	EGRES	% VIG	% BAJAS	
1	1994 1995	108	78	30	0	72.22%	27.78%	
2	1995 1996	248	227	21	0	91.53%	8.47%	
3	1996 1997	422	347	75	0	82.23%	17.77%	
4	1997 1998	711	563	148	0	79.18%	20.82%	
5	1998 1999	924	763	161	59	82.58%	17.42%	
6	1999 2000	1131	890	241	90	78.69%	21.31%	
7	2000 2001	1070	881	189	130	82.34%	17.66%	
8	2001 2002	1227	1025	202	153	83.54%	16.46%	
9	2002 2003	1329	924	405	199	69.53%	30.47%	
10	2003 2004	1249	887	362	194	71.02%	28.98%	
11	2004 2005	1202	847	355	201	70.47%	29.53%	
12	2005 2006							
13	2006 2007							
14	2007 2008							
15	2008 2009							
16	2009 2010							



RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2000-2001		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	108	15	93	2	93	12	81	204	171	0
	3	96	4	92	4	92	2	90			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
Contaduría	1	74	12	62	2	62	5	57	135	113	0
	3	61	3	58	4	58	2	56			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
Derecho	1	176	18	158	2	158	11	147	539	480	31
	3	230	14	216	4	216	12	204			
	5	102	3	99	6	99	1	98			
	7	31		31	8	31		31			
Pedagogía	1	112	18	94	2	94	9	85	238	194	0
	3	126	8	118	4	118	9	109			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
Sistemas	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
9			0				0	0	0	0	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1999-2000		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	114	14	100	2	100	4	96	114	96	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
Contaduría	1	77	10	67	2	67	6	61	77	61	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
Derecho	1	259	15	244	2	244	14	230	404	363	0
	3	112	5	107	4	107	5	102			
	5	33	2	31	6	31		31			
	7			0	8			0			
Pedagogía	1	153	15	138	2	138	12	126	153	126	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
Sistemas	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
9			0				0	0	0	0	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1998-1999		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	
Contaduría	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	
Derecho	1	45	3	42	2	42	2	40			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								45	40	0	
Pedagogía	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	
Sistemas	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
								0	0	0	
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
								0	0	0	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 1998-1999		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	
Contaduría	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	
Derecho	1	130		130	2			0			
	3	40	5	35	4	35	2	33			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								170	33	0	
Pedagogía	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	
Sistemas	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
								0	0	0	
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
								0	0	0	

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2001-2002		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	197	15	182	2	182	13	169	368	333	0
	3	81	5	76	4	76	2	74			
	5	90		90	6	90		90			
	7			0	8			0			
Contaduría	1	87	8	79	2	79	9	70	200	170	0
	3	57	6	51	4	51	3	48			
	5	56	3	53	6	53	1	52			
	7			0	8			0			
Derecho	1	194	15	179	2	179	12	167	643	590	98
	3	147	12	135	4	135	6	129			
	5	204	5	199	6	199	3	196			
	7	98		98	8	98		98			
Pedagogía	1	206	19	187	2	187	9	178	400	362	0
	3	85	2	83	4	83	2	81			
	5	109	5	104	6	104	1	103			
	7			0	8			0			
Sistemas	1	127	42	85	2	85	28	57	127	57	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2002-2003		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	80	15	65	2	65	12	53	413	359	90
	3	169	12	157	4	157	13	144			
	5	74	2	72	6	72		72			
	7	90		90	8	90		90			
Contaduría	1	21	4	17	2	17	2	15	191	179	52
	3	70	2	68	4	68	2	66			
	5	48	2	46	6	46		46			
	7	52		52	8	52		52			
Derecho	1	88	15	73	2	73	16	57	580	520	196
	3	167	16	151	4	151	9	142			
	5	129	4	125	6	125		125			
	7	196		196	8	196		196			
Pedagogía	1	230	22	208	2	208	15	193	592	530	103
	3	178	11	167	4	167	12	155			
	5	81	1	80	6	80	1	79			
	7	103		103	8	103		103			
Sistemas	1	112	16	96	2	96	13	83	169	126	0
	3	57	9	48	4	48	5	43			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2003-2004		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	38	6	32	2	32	6	26	307	268	72
	3	53	9	44	4	44	8	36			
	5	144	8	136	6	136	2	134			
	7	72		72	8	72		72			
Contaduría	1	28	5	23	2	23	6	17	155	139	46
	3	15	2	13	4	13	1	12			
	5	66	2	64	6	64		64			
	7	46		46	8	46		46			
Derecho	1	40	12	28	2	28	6	22	364	307	125
	3	57	11	46	4	46	8	38			
	5	142	16	126	6	126	4	122			
	7	125		125	8	125		125			
Pedagogía	1	151	12	139	2	139	9	130	578	511	79
	3	193	16	177	4	177	11	166			
	5	155	13	142	6	142	6	136			
	7	79		79	8	79		79			
Sistemas	1	118	22	96	2	96	15	81	244	182	0
	3	83	15	68	4	68	6	62			
	5	43	3	40	6	40	1	39			
	7			0	8			0			
	9			0				0			
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2004-2005		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	25	6	19	2	19	2	17	221	207	134
	3	26	2	24	4	24	1	23			
	5	36	2	34	6	34	1	33			
	7	134		134	8	134		134			
Contaduría	1	19	1	18	2	18		18	112	107	64
	3	17	1	16	4	16	1	15			
	5	12	1	11	6	11	1	10			
	7	64		64	8	64		64			
Derecho	1	28	4	24	2	24	2	22	210	194	122
	3	22	4	18	4	18	2	16			
	5	38	2	36	6	36	2	34			
	7	122		122	8	122		122			
Pedagogía	1	81	4	77	2	77	2	75	513	493	136
	3	130	2	128	4	128	3	125			
	5	166	5	161	6	161	4	157			
	7	136		136	8	136		136			
Sistemas	1	73	12	61	2	61	10	51	255	202	0
	3	81	12	69	4	69	11	58			
	5	62	3	59	6	59	3	56			
	7	39	2	37	8	37		37			
	9			0				0			
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0	0	0	0
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0				0			

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2005-2006		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	23	5	18	2	18		18			
	3	17	3	14	4	14		14			
	5	23	1	22	6	22		22			
	7	33		33	8	33		33	96	87	33
Contaduría	1	7	2	5	2	5		5			
	3	18		18	4	18		18			
	5	15		15	6	15		15			
	7	10		10	8	10		10	50	48	10
Derecho	1	22	5	17	2	17		17			
	3	22	2	20	4	20		20			
	5	16	2	14	6	14		14			
	7	34		34	8	34		34	94	85	34
Pedagogía	1	89	7	82	2	82		82			
	3	75	1	74	4	74		74			
	5	125		125	6	125		125			
	7	157		157	8	157		157	446	438	157
Sistemas	1	50	16	34	2	34		34			
	3	51	15	36	4	36		36			
	5	58	6	52	6	52	2	50			
	7	56		56	8	56		56			
	9	37		37					252	176	37
Sistemas (escolarizado)	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
	9			0					0	0	0

RELACIÓN DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEP

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2005-2006		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Administración	1	29	0	29	2	29		29			
	3	12	0	12	4	12		12			
	5	11	0	11	6	11		11			
	7	22	0	22	8	22		22	74	74	22
Contaduría	1	23	0	23	2	23		23			
	3	7	0	7	4	7		7			
	5	18	0	18	6	18		18			
	7	17	0	17	8	17		17	65	65	17
Derecho	1	40	0	40	2	40		40			
	3	14	0	14	4	14		14			
	5	19	0	19	6	19		19			
	7	14	0	14	8	14		14	87	87	14
Pedagogía	1	48	0	48	2	48		48			
	3	22	0	22	4	22		22			
	5	24	0	24	6	24		24			
	7	24	0	24	8	24		24	118	118	24
Sistemas	1	29	0	29	2	29		29			
	3	16	0	16	4	16		16			
	5	13	0	13	6	13		13			
	7	18	0	18	8	18		18			
	9	23		23					99	76	23
Sistemas (escolarizado)	1	24	0	24	2	24		24			
	3	16	0	16	4	16		16			
	5	20	0	20	6	20		20			
	7	30	0	30	8	30		30			
	9	23		23					113	90	23

Facultad de Derecho semestre de arrastre

Periodo: 1998-02 / 2002-01

Inicio Febrero 1998 - Agosto 2002

2ª. Generación

SEMESTRE	INGRESO	BAJA	VIGENTES	PERIODO
1	15	2	13	1998-02
2	13	2	11	1999-01
3	11	1	10	1999-02
4	10	1	9	2000-01
5	9		9	2000-02
6	9		9	2001-01
7	9		9	2001-02
8	9		9	2002-01

Facultad de Derecho semestre de arrastre

Periodo: 1999-02 / 2003-01

Inicio Febrero 1999 - Agosto 2003

4ª. Generación

SEMESTRE	INGRESO	BAJA	VIGENTES	PERIODO
1	24	5	19	1999-02
2	19	2	17	2000-01
3	17	3	14	2000-02
4	14	2	12	2001-01
5	12	1	11	2001-02
6	11		11	2002-01
7	11		11	2002-02
8	11		11	2003-01

Facultad de Ingeniería en Sistemas Computacionales

Periodo: 2001-02 / 2005-05

Inicio Febrero 2001 - Febrero 2005

1ª. Generación

SEMESTRE	INGRESO	BAJA	VIGENTES	PERIODO
1	20	4	16	2001-02
2	16	2	14	2002-01
3	14	2	12	2002-02
4	12	1	11	2003-01
5	11	2	9	2003-02
6	9		9	2004-01
7	9		9	2004-02
8	9		9	2005-01
9	9		9	2005-02

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEC

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2002-2003		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Educación Física (Escolarizado)	1	101	18	83	2	83	11	72			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								101	72	0	
Educación Física	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEC

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2003-2004		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Educación Física (Escolarizado)	1	141	35	106	2	106	26	80			
	3	72	9	63	4	63	4	59			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								213	139	0	
Educación Física	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEC

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2004-2005		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Educación Física (Escolarizado)	1	101	15	86	2	86	2	84			
	3	80	8	72	4	72	6	66			
	5	59	2	57	6	57		57			
	7			0	8			0			
								240	207	0	
Educación Física	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEC

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2005-2006		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Educación Física (Escolarizado)	1	107	9	98	2	98		98			
	3	84	2	82	4	82		82			
	5	66	2	64	6	64		64			
	7	57		57	8	57		57			
								314	301	57	
Educación Física	1			0	2			0			
	3			0	4			0			
	5			0	6			0			
	7			0	8			0			
								0	0	0	

RELACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO INCORPORADOS A SEC

CARRERA	AGOSTO-ENERO				FEBRERO-JULIO				CICLO 2005-2006		
	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	SEM	INSCRITOS	BAJAS	VIGENTES	INSCRITOS	VIGENTES	EGRESADOS
Educación Física (Escolarizado)	1	75	0	75	2	75		75			
	3	50	0	50	4	50		50			
	5	43	0	43	6	43		43			
	7	34	0	34	8	34		34			
								202	202	34	
Educación Física	1	53	0	53	2	53		53			
	3	39	0	39	4	39		39			
	5	32	0	32	6	32		32			
	7	23	0	23	8	23		23			
								147	147	23	

Conclusión

A continuación se concluirá la siguiente investigación Documental, acerca de la deserción escolar, realizada en la universidad de sotavento A.C, el objetivo general de la investigación fue determinar los factores psicológicos que intervienen en los alumnos involucrados en la deserción, los resultados obtenidos nos ilustran dos factores, los internos y externos que son propios de todas las personas, estos factores nos influyen de forma directa para llegar a una toma de decisiones, todas las decisiones que una persona toma a lo largo de su vida, son logradas al involucrando estos dos factores un ejemplo muy común podría ser cuando el hijo no quiere estudiar lo que los padres quieren para él, o también el siguiente ejemplo; 1.-F.internos: el hijo quiere estudiar medicina, 2.-F.externos: la economía familiar no logra sustentar tal decisión. Ya aclarado en punto anterior podemos decir que como consecuencia de estos dos factores el alumno llega a experimentar depresión, frustración, rebeldía, suicidio, en general tienen grandes probabilidades de convertirse en personas antisociales que no encajen en sociedad y que en casos pueden llegar a ser sociópatas o psicópatas. Ahora podemos explicar el papel fundamental que la psicología tiene dentro de la deserción escolar, como revelamos en la parte anterior es importante la toma correcta de decisiones, y ¿cómo es que una persona llega a una correcta toma de decisiones? La respuesta es una excelente orientación psicopedagógica, en el caso de nuestra investigación es factible proponer a la Universidad de Sotavento A.C la inclusión de un centro psicopedagógico que cuente con personal ampliamente calificado en instalaciones apropiadas para orientar, diagnosticar, asesorar y tratar las dificultades que en estudio pueden tener los universitarios. Así también abarcar funciones tales como: dificultades de convivencia con los hijos, Orientación Vocacional universitaria, terapia para padres, terapia familiar, aplicación de test y pláticas informativas para los alumnos, docentes y personal administrativo. Todo esto para lograr un beneficio a la institución y a la población que acude al campus y de aquellos que ven a este como una buena opción para su futuro. Ya que en nuestra investigación recolectamos información de vital importancia, nos referimos a las graficas que demuestran que desde el curso de 1994

cuando la institución empezó a laborar al 2007 hay una línea en aumento en función a la deserción escolar, que se presenta de manera general. Dicha inclusión permitirá un mayor acceso a los alumnos, se podrá así acceder a la historia familiar de cada uno, ya que esta es la raíz de todo el problema de la deserción, así también permitirá detectar y actuar en caso de que alguien tenga problemas, ya que muchos pequeños problemas forman uno muy grande. Podemos agregar como una conclusión general que abarca todas las problemáticas que nos plateamos y resolvimos, que la psicología logra ver un ángulo muy diferente de la deserción escolar brindándonos soluciones transformadoras, que inician cambios donde se aplican, ya que la psicología en muchas ocasiones es demeritada por las personas en este país, por el poco auge de información y aplicación de esta disciplina.

Bibliografía

- Valores y Autoeducación.
 - María Pliego Ballesteros.
 - Editorial Minos, S, A de C, V.
- Como planear la enseñanza estratégica.
 - Roció Quesada
 - Editorial Limusa.
- En los márgenes de la educación México a finales del milenio.
 - Rosa Nidia Buenfil Burgos.
 - Plaza y Valdez editores.
- En la vida diez, en la escuela cero.
 - Terezinha Carraher, David Carrager, Analucía Schliemann.
 - Siglo veintiuno editores.
- Introducción a la teoría de la educación
 - Gilberto Guevara Niebla, Patricia de Leonardo.
 - Editorial Trillas.
- Educación y sociología.
 - Emile Durkheim
 - Editorial Colofón
- La escuela capitalista
 - Christian Baudelot
 - XXI Editores.
- Evaluación educativa.
 - Marcos López Torres
 - Editorial Trillas.
- El asesor pedagógico en la universidad de la teoría pedagógica a la práctica en la formación.
 - Elisa Lucarelli.
 - Editorial Paidós educador.
- La educación de valores y virtudes en la escuela teoría y práctica.
 - Juan Grass Pedrals.
 - Editorial Trillas.

- Orientación e intervención psicopedagógica concepto, modelos, programas y evaluación.
 - Consuelo Velaz de Medrano Ureta.
 - Ediciones Aljibe.
- Orientación profesional un enfoque sistémico 3ª edición.
 - Verónica Valdés Salmerón
 - Editorial Pearson.